

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
INSTITUTO FEDERAL DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE

GIBSON ALVES MARINHO DA SILVA

**AUTODETERMINAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL MEDIADA POR
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA-AÇÃO EM
UMA ESCOLA ESTADUAL DE MOSSORÓ/RN**

MOSSORÓ-RN
2019

GIBSON ALVES MARINHO DA SILVA

**AUTODETERMINAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL MEDIADA POR
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA-AÇÃO EM
UMA ESCOLA ESTADUAL DE MOSSORÓ/RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de pesquisa 2: Ensino de Línguas e Artes

Orientador: Dr. Giann Mendes Ribeiro

MOSSORÓ-RN
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

S586	<p>Silva, Gibson Alves Marinho da.</p> <p>Autodeterminação na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais no ensino médio : uma pesquisa-ação em uma escola estadual de Mossoró/RN / Gibson Alves Marinho da Silva – Mossoró, RN, 2019.</p> <p>184 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2019.</p> <p>Orientador: Dr. Giann Mendes Ribeiro.</p> <p>1. Teoria da Autodeterminação. 2. Tecnologias digitais. 3. Educação musical. I. Título.</p> <p>CDU: 37:78</p>
------	---

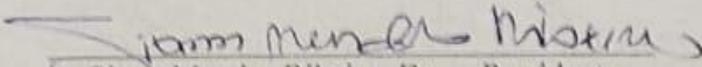
GIBSON ALVES MARINHO DA SILVA

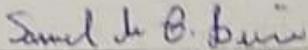
**AUTODETERMINAÇÃO NA APRENDIZAGEM MUSICAL MEDIADA POR
TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO MÉDIO: UMA PESQUISA-AÇÃO EM
UMA ESCOLA ESTADUAL DE MOSSORÓ/RN.**

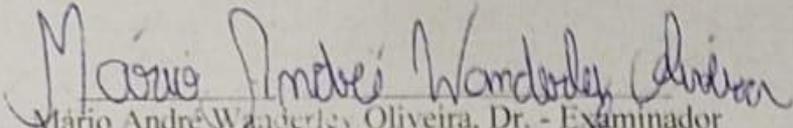
Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, na Linha de Pesquisa Ensino de Línguas e Artes, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado e aprovado em 12/05/2019, pela seguinte Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA


Gian Mendes Ribeiro, Dr. – Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte


Samuel de Carvalho Lima, Dr. - Examinador
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte


Mário André Wanderley Oliveira, Dr. - Examinador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho a minha esposa e a minha filha.

AGRADECIMENTOS

Quero primeiramente agradecer as mulheres da minha vida, minha amada esposa Camila Praxedes de Brito e minha filha Luiza Helena Praxedes de Brito, pela ajuda, paciência e apoio durante essa difícil jornada e por sempre estarem ao meu lado nessa longa caminhada da vida e por me ajudarem a realizar o sonho de ser mestre.

Também quero agradecer aos meus primeiros mecenas, Girlene Alves de Oliveira Marinho e Brasiliano Marinho da Silva, por sempre me ajudarem a realizar meus sonhos, porque essa história começou quando fui presenteado com o meu primeiro violão. Além deles, aos meus irmãos João Marinho Neto e Gislane Alves Marinho, pelo apoio dado nessa jornada.

Agradecer aos professores do POSENSINO, em especial aos professores da segunda linha de pesquisa, com os quais tive a oportunidade de aprender mais sobre ensino e que contribuíram para a minha formação como pesquisador. Destaco aqui os professores: Vicente Neto, Elaine Forte, Francisco das Chagas, Samuel Carvalho, Albino Nunes e Paulo Tamanini e os agradeço pela ajuda valiosa nesse processo de aprendizagem e pesquisa, e por se tornarem amigos valiosos que vou levar para o resto da vida.

Não posso esquecer de agradecer ao meu querido orientador e amigo Giann Mendes Ribeiro, por acreditar no meu potencial desde as aulas de violão, no conservatório de música da UERN. Muito obrigado por sempre estar me ajudando a realizar meus sonhos.

Também tenho que agradecer aos meus colegas de mestrado, a todos da turma. Sempre foi com vocês que eu chorava minhas mágoas, preocupações e alegrias. Em especial, agradeço a algumas pessoas que se tornam minha família, nesse caso a família L2. Agradeço demais a amizade de vocês e a ajuda, por me apoiar e ajudar nessa caminhada e escutar minhas aflições e angústias, e por sempre estar por perto tanto nos momentos tristes quanto nos de felicidade.

Também agradecer ao Dart e a Escola de Música da UERN, pelo apoio e a ajuda dada nesse período, quero agradecer a Fábio Roberto, Isaac Rufino e Hubeonia Alencar pela ajuda na liberação para a realização desse mestrado, sem vocês essa caminhada teria sido mais árdua. E a todos os profissionais que formam essa instituição.

RESUMO

Este estudo teve o objetivo de investigar a percepção de alunos do ensino médio sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais. (REEVE, 2006; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000; DECI, 1998). Segundo a Teoria da Autodeterminação, a motivação é influenciada por fatores intrapessoais e interpessoais, ou seja, os fatores internos e externos que influenciam a motivação. Segundo Ryan e Deci (2017, 2000a), ambientes nos quais os sujeitos tenham liberdade nas suas escolhas (apoio à autonomia) e as atividades estejam de acordo com as suas habilidades (percepção de competência), proporcionam um vínculo social (sentimento de pertencimento). Para alcançarmos os nossos objetivos, utilizamos o método da pesquisa-ação integral, na perspectiva de André Morin (2004). Os dados foram coletados por meio de questionário *online*, observação participante, entrevista – através do grupo focal – interações *online* e observações das filmagens. Os resultados indicaram que a motivação dos alunos nas aulas de artes/música não estava intrinsecamente motivada, mas sim, extrinsecamente, nos seus níveis mais autodeterminados. Dessa forma, a motivação foi considerada enigmática e multifacetada. A motivação apresentada pelos alunos dependeu bastante do estilo motivacional do professor, do ambiente social e das relações interpessoais. Os aplicativos, sites e jogos propostos neste estudo, puderam promover as necessidades psicológicas básicas dos alunos, como também possibilitou uma opção viável para o ensino de música no ensino médio.

Palavras-chave: Motivação. Teoria da Autodeterminação. Tecnologias digitais. Ensino médio. Educação musical.

ABSTRACT

This study aimed to understand the motivational processes of high school students in art / music classes using digital technologies, from the perspective of Self-Determination Theory (REEVE, 2006; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000; DECI, 1998). From this perspective, the motivation was studied in order to understand why people perform their tasks. Motivation is influenced by intrapersonal and interpersonal factors, that is, it studies the internal and external factors that influence motivation. According to Ryan and Deci (2017, 2000a), environments in which subjects have freedom in their choices (support for autonomy) and activities are in accordance with their abilities (perception of competence), provide a social bond (feeling of belonging). To achieve our goals, we use the integral-action-research method, from André Morin (2004) perspective. Data were collected through online questionnaire, participant observation, interview - through the focus group - online interactions and filming observations. The results indicated that the students' motivation in the arts / music classes was not intrinsically motivated, but rather, extrinsically, at their more self-determined levels. However, the motivation was considered enigmatic and multifaceted. The motivation presented by the students depended heavily on the teacher's motivational style, social environment and interpersonal relationships. The applications, sites and games proposed in this study were able to promote students' basic psychological needs, as well as a viable option for teaching music in high school.

Keywords: Motivation. Theory of Self-determination. Digital technologies. High school. Musical education.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Figura 1 - A taxonomia da Teoria da Integração Organísmica (TIO) dos estilos regulatórios	53
Figura 2 - Etapas da pesquisa-ação	73
Figura 3 - Ambiente na visão do professor	78
Figura 4 - Ambiente na visão do aluno	79
Figura 5 - Imagem do grupo do WhatsApp	80
Figura 6 - Imagem do jogo DotMixer	81
Figura 7 - Imagem do aplicativo Soundation studio	82
Figura 8 - Imagem do Jukedeck	83
Figura 9 - Imagem do Button Bass	84
Figura 10 - Imagem do canal da pesquisa no YouTube	85
Figura 11 - Imagem do Pre-lekto	86
Figura 12 - Imagem do Pentocto	87
Figura 13 - Imagem do CycloSonic	87
Figura 14 - Imagem do Soundtrap	88
Figura 15 - Imagem do LOOM	89
Figura 16 - Google sala de aula	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa-ações e tipologia de participação	67
Quadro 2 - Estrutura e identificação dos dados	98

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ESTADO DO CONHECIMENTO: Música e Tecnologia digitais	17
3	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD)	33
3.1.1	Autonomia	41
3.1.2	Competência	42
3.1.3	Pertencimento	43
3.2	TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA (TAC)	44
3.3	TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA (TIO)	47
3.4	TEORIA DA ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE (TOC)	55
3.5	TEORIA DAS METAS MOTIVACIONAIS (TMM)	59
3.6	TEORIA DA MOTIVAÇÃO DOS RELACIONAMENTOS (TMR)	62
4	METODOLOGIA	66
4.1	PESQUISA-AÇÃO	66
4.1.1	Pesquisa-ação integral	68
4.2	ETAPAS E OS CICLOS DA PESQUISA-AÇÃO	73
4.2.1	Campo de pesquisa	73
4.2.2	Infraestrutura do laboratório de informática	75
4.2.3	Planejamento e conteúdo das aulas	75
4.3	FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS	77
4.4	FERRAMENTAS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	89
4.4.1	Questionário online	90
4.4.2	Interações online	91
4.4.3	Observações dos dados audiovisuais: Filmagens	91
4.4.4	Grupo focal	93
4.4.5	Observador participante	95
4.5	TRIANGULAÇÃO DE DADOS, CATEGORIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO	96
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	99
5.1	CARACTERÍSTICAS E PREFERÊNCIAS MUSICAIS DOS ESTUDANTES	99
5.2	PERCEPÇÕES DA AUTONOMIA NAS AULAS DE MÚSICA	100
5.2.1	Locus de Causalidade Percebida	101
5.2.3	Sentimento de liberdade nas aulas de artes/música	106

5.2.4	Volição e escolha percebida	112
5.3	PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS ATIVIDADES MUSICAIS	121
5.3.1	Desafio em nível ótimo	121
5.3.2	Feedback positivo	130
5.4	PERTENCIMENTO PERCEBIDO NAS AULAS DE MÚSICA	136
5.4.1	Interação social e vínculo	137
6	AVALIAÇÃO DA PROPOSTA	149
6.1	AVALIAÇÃO DO GOOGLE SALA DE AULA E DO WHATSAPP	149
6.2	AVALIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS USADAS	150
6.3	AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS	152
6.4	AVALIAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES E DAS FERRAMENTAS DE COLETA DE DADOS	153
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	159
	APÊNDICE A – Questionário Diagnóstico Online	166
	APÊNDICE B – Roteiro Da Entrevista De Grupo Focal	171
	APÊNDICE C - Planos de aulas	172
	APÊNDICE D - Carta solicitando a permissão da Direção da Escola XXXX para a realização da pesquisa.	182
	APÊNDICE E - Carta solicitando permissão ao Professor da Disciplina Artes para a realização da pesquisa	183
	APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinados aos responsáveis legais pelos alunos	184

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe investigar a motivação dos alunos do ensino médio de uma escola estadual, para aprender música nas aulas de artes/música, por meio das tecnologias digitais. Para estudar a motivação, fundamentamo-nos na perspectiva da Teoria da Autodeterminação.

A motivação vem sendo estudada com a finalidade de entender o comportamento humano e perceber como as pessoas são motivadas para executar uma tarefa, partindo do pressuposto de que a motivação é a força que move o sujeito a desempenhar uma ação (RYAN; DECI, 2017; DECI, 1998). Nesta perspectiva, a motivação parte da consciência humana e não do estímulo. Sob esta prerrogativa, começaram os estudos dos fatores que influenciavam a motivação e os impactos provocados pela motivação extrínseca sobre a intrínseca. Assim nascia a Teoria da Autodeterminação (TAD), para a qual a motivação é o que faz um indivíduo se envolver com alguma tarefa ou realizar uma ação e, conseqüentemente, tender a ter autorregulação para autodeterminação (RYAN; DECI, 2017). Com o passar dos anos, os estudos sobre a motivação foram influenciados pelo paradigma socioambiental, pois, foi observado que o contexto é algo que influencia a motivação intrínseca, tanto quanto o sistema cognitivo do indivíduo. Assim, a motivação intrínseca é percebida quando o indivíduo se sente autônomo nas suas escolhas.

Segundo a TAD, para o indivíduo sentir a motivação autônoma é necessário que o ambiente no qual ele está inserido, realize a promoção das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000a, 2000b). Desse modo, quando essas necessidades psicológicas básicas são supridas pelo ambiente social é gerado o bem-estar.

Neste trecho da dissertação, peço licença para discorrer em primeira pessoa do singular, para construir os caminhos que levaram este que vos escreve a pensar no objeto desta pesquisa. A motivação sempre foi algo que me chamou a atenção. Sou licenciado em música pela UERN e das disciplinas que cursei, algumas chamavam sempre minha atenção e, em algumas, havia mais motivação do que em outras. As disciplinas que mais me motivavam eram as que tinham relação com as tecnologias digitais. Por ter afinidade e por gostar muito de trabalhar com as tecnologias, sempre as usei para estudar, principalmente, a guitarra elétrica. Em 2011, passei no concurso para instrutor musical da Escola de Música da UERN, onde tive várias experiências com as tecnologias digitais para lecionar a guitarra elétrica. Sempre usei as

tecnologias digitais para aprender e ensinar música, porém, numa escola especializada em música. Ao entrar no grupo de pesquisa Perspectivas em Educação Musical, tive a oportunidade de conhecer várias ferramentas digitais para o ensino de música em vários contextos e como eu tenho um pensamento que a música pode ser aprendida por todos, independentemente de ter o famoso “talento” ou não, sempre fui a favor do ensino de música democrático e sempre buscando excelência para ensino em diferentes contextos.

O interesse por pesquisar sobre a motivação dos alunos do ensino médio em aprender música por meio das tecnologias surgiu quando realizei uma pesquisa sobre a motivação dos alunos de guitarra em aprender o instrumento, por meio de um jogo eletrônico. (RIBEIRO; SILVA, 2016). Na referida pesquisa, tive a oportunidade de trabalhar com o *Rocksmith* – um jogo eletrônico que usa uma guitarra real – e de estudar a TAD. Na ocasião, pude observar que a tecnologia digital é uma grande aliada do ensino de música, principalmente, em tempos digitais, por motivar os seus jogadores/alunos. Outro fator importante para a escolha do tema desta pesquisa está relacionado à minha formação no ensino médio, pois, cursei-o no período em que a internet e os computadores estavam aparecendo nas escolas e via que alguns professores não sabiam usar o computador e as atividades eram sempre as mesmas e sempre envolviam a pesquisa de algum conteúdo. Isso sempre me incomodava porque via a potencial máquina como um aparato que poderia ir além de uma simples pesquisa de conteúdo, então, nesta pesquisa busquei mudar um pouco essa realidade, que ainda pode ser vista em algumas escolas e mostrar para os professores e alunos que é possível fazer um trabalho inovador sem perder o foco de ensinar. A ideia de estudar a motivação dos alunos do ensino médio também surgiu quando fiz um levantamento da produção acadêmica sobre essa temática, na educação musical. Ao realizar um pequeno levantamento sobre a produção acadêmica com o tema: motivação para aprender música por intermédio das tecnologias digitais, encontramos um trabalho que foi realizado no ensino fundamental II (CERNEV, 2015) e outro realizado no ensino superior (RIBEIRO, 2013), ambos utilizaram a pesquisa-ação e estudaram as necessidades psicológicas básicas dos alunos. Assim encontramos uma lacuna, não encontramos nenhum trabalho que trate sobre a motivação dos alunos do ensino médio para aprender música por meio das tecnologias digitais.

Finalizado este breve memorial, retornemos às colocações de nossa introdução. Baseando-nos nos interesses pessoais e na fundamentação teórica adotada, desenvolvemos o seguinte questionamento: Quais as percepções de estudantes, em aulas de arte/música, sobre a satisfação de suas necessidades de autonomia, competência e pertencimento, para aprender

música, utilizando tecnologias digitais? Este questionamento nos levou a definir o objetivo geral da pesquisa que consiste em investigar a percepção de alunos do ensino médio sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais. Traçamos também os seguintes objetivos específicos: analisar as necessidades de autonomia, competência e pertencimento dos estudantes para aprender música, utilizando tecnologias digitais; discutir as influências socioambientais sobre os processos motivacionais dos estudantes; destacar as principais características das tecnologias digitais que auxiliaram nos processos motivacionais dos estudantes.

Para alcançarmos esses objetivos e respondermos à questão de pesquisa, optamos pela pesquisa-ação, especificamente, a pesquisa-ação integral (PAI), seguindo a perspectiva de André Morin (2004), na qual o autor propõe um método baseado na pedagogia aberta e na antropopedagogia, nas quais todos os indivíduos incluídos na pesquisa podem se envolver com a mesma responsabilidade e os atores também podem ser pesquisadores e responsáveis pela aprendizagem.

Morin (2004) propõe cinco elementos que formam a PAI: contrato, participação, discurso, mudança e ação. Nesse método, a colaboração e a transformação são de fundamental importância. Para alguns autores, a pesquisa-ação tem como objetivo propor uma transformação no contexto, baseada no discurso dos envolvidos, por meio da colaboração (MORIN, 2004; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2008; 2006).

Para a coleta de dados, foram utilizadas as seguintes técnicas: observador participante, entrevista por meio do grupo focal e questionário. O questionário teve caráter diagnóstico, com o intuito de conhecer o ambiente social e os sujeitos que o constituem. Para complementar as técnicas de coleta de dados, também usamos outros meios para registro, tais como filmagens e interações nos aplicativos (Google sala de aula e WhatsApp). Nas filmagens, foram registradas as aulas e a entrevista em grupo focal. As interações *online*, realizadas por meio dos aplicativos, também foram registradas e usadas como dados para esta pesquisa. Participaram desta pesquisa 32 alunos da segunda série do ensino médio e participaram do grupo focal 13 alunos.

Esta dissertação está organizada em sete capítulos. O primeiro capítulo é a introdução desta dissertação. No segundo capítulo está o *Estado do Conhecimento: Música e Tecnologia digitais*, no qual realizamos um levantamento sobre a produção acadêmica, nos programas de pós-graduação em educação musical, sobre o tema: música e tecnologia. Após a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, os descrevemos e fazemos um panorama acerca das pesquisas realizadas no Brasil.

No capítulo 3, *Teoria da Autodeterminação (TAD)*, apresentamos a fundamentação teórica da nossa pesquisa. Nesse capítulo, apresentamos a TAD, como é formada e constituída essa teoria, seus fundamentos e conceitos. Os processos motivacionais e a influência do contexto sobre a motivação autônoma. Ao final do capítulo, apresentamos as pesquisas realizadas na área da educação musical que utilizaram a TAD como fundamentação teórica.

No capítulo 4, *Metodologia*, abordamos sobre a pesquisa-ação integral. (MORIN, 2004). Começamos discutindo e apresentando esse método, seus conceitos, pressupostos e sua base epistemológica. Em seguida, apresentamos o ambiente onde a pesquisa foi realizada. Depois apresentamos o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa, como também, as tecnologias digitais usadas (sites, aplicativos, jogos e diversos). Para concluir o capítulo, dissertamos sobre as ferramentas de coleta de dados, demonstrando como foram usados e adaptados para esta pesquisa, como também, apresentamos a codificação, a triangulação e a sistematização dos dados.

No capítulo 5, *Análise e discussão dos dados*, são relatadas as características dos alunos e suas percepções sobre suas necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento e, também, as influências socioambientais e intrapessoais que motivam os alunos a aprenderem música, por meio das tecnologias digitais.

No capítulo 6, *Avaliação da proposta*, discutimos sobre o modelo e o desenvolvimento da pesquisa. Analisamos o processo da pesquisa, como também as tecnologias digitais e os métodos de coleta de dados que foram usados nela.

No capítulo 7, *Considerações finais*, destacamos e sintetizamos alguns resultados que julgamos relevantes para a área do ensino da música na educação básica. Trazemos também, as contribuições deste estudo para área da educação musical e da motivação do aluno para aprender. Por fim, realizamos algumas considerações para o impacto das tecnologias digitais no ensino da música na educação básica.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO: Música e Tecnologia digitais

O desenvolvimento do conhecimento deve sempre buscar uma ligação com o ambiente cultural do aluno, uma aprendizagem contextualizada com sua realidade, sempre utilizando o conhecimento prévio do aluno, estabelecendo uma relação da teoria com prática e evitando uma aprendizagem fragmentada ou dissociada, proporcionando um conhecimento interdisciplinar. Para Lück (2013, p. 47):

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Desse modo, a realidade e os componentes curriculares estão ligados à interdisciplinaridade e os documentos normativos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio (PCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais/Ensino Médio + (PCNEM+) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) apontam para que o ensino de todos os componentes curriculares busque uma educação interdisciplinar, assim “valorizando as diversas formas de manifestações artísticas e estéticas ligadas ao cotidiano social e privado dos indivíduos” (BRASIL, 2006). No tocante ao componente curricular artes e suas modalidades artísticas (música, dança, teatro, artes visuais e audiovisuais), há uma preocupação para que este procure um ensino que dialogue com a interdisciplinaridade e com as tecnologias digitais (BRASIL, 2009; 2006), estabelecendo a integração do ensino das artes com o uso das tecnologias digitais.

As OCEM orientam a utilização das tecnologias digitais para o ensino médio, proporcionando uma aprendizagem contextualizada com a realidade (BRASIL, 2006). Segundo o PCNEM+, a articulação das artes com as tecnológicas digitais pode desenvolver criações artísticas “que integram imagens, sons, movimentos em processos virtuais – e, por vezes, interativos –, abrindo espaços para novos entendimentos culturais e estéticos” (BRASIL, 2009, p. 178), além de relacionar a aprendizagem com a realidade do cotidiano do aluno. Dessa forma, as atividades, segundo as OCEM, são baseadas na produção e interpretação musical “como criar (improvisar, compor, fazer arranjos), executar (cantar, tocar, dançar) e escutar. Assim, as estruturas mencionadas anteriormente podem ser trabalhadas tendo como base a produção e a

interpretação musicais” (BRASIL, 2006, p. 193). Portanto, como apontam os documentos normativos, PCNEM, PCNEM+ e OCEM, é imprescindível que a interdisciplinaridade, como meio para envolver o aprendiz no processo educacional e aprendizagem significativa, utilize as tecnologias digitais, visto que, na atualidade, elas estão mudando os aspectos político, social, científico e cultural dos alunos.

No ano de 2018, o Ministério da Educação publicou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento tem caráter normativo e define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver no decorrer do seu percurso na educação básica. Esse documento procura e assegura, junto com o plano nacional de educação, a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Assim, a BNCC procura ligar a política nacional da Educação Básicas com as políticas de ação dos âmbitos federal, estadual e municipal. Desse modo, procura contribuir para a formação de professores, avaliação e a elaboração de conteúdos, como também para “critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim a BNCC define as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no percurso da educação básica. Ela define competência como a mobilidade de conhecimentos (conceitos e procedimentos), e as habilidades como sendo definidas por atitudes e valores para resolver problemas do cotidiano (práticas, cognitivas e socioemocionais). A BNCC define dez competências que devem ser desenvolvidas no percurso escolar, chamadas de competências gerais da educação básica. Essas competências devem ser trabalhadas articulando as práticas didáticas e articulando as a construção e o desenvolvimento do conhecimento.

- 1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
- 2) Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
- 3) Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
- 4) Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
- 5) Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;
- 6) Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho

e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; 7) Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; 8) Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas; 9) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza; 10) Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Essas dez competências são consideradas padrões para todos os componentes curriculares, para todas as fases da educação básica, desde a educação infantil até o ensino médio. Segundo a BNCC, as escolhas pedagógicas serão orientadas para o desenvolvimento das competências. Deste modo, é indicado o que os alunos devem “saber” e “saber fazer” para fortalecer e assegurar uma aprendizagem fundamentada pela BNCC (BRASIL, 2018). Assim, esse documento busca desenvolver competências para aprender a aprender e saber lidar com informações disponíveis no novo cenário mundial, atuar de forma responsável nesse contexto da cultura digital. Portanto, “aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14).

Em relação ao currículo, a BNCC possui o papel de complementar e assegurar a aprendizagem. Segundo a BNCC, o currículo é um conjunto de decisões cuja finalidade é uma ação. Então, essas decisões serão adequadas perante as proposições da BNCC, considerando a realidade local em aspectos como a autonomia escolar e o contexto dos alunos, procurando também por um processo que envolva a família e a comunidade.

Em relação ao ensino médio, a BNCC procura auxiliar os alunos nos seus projetos de vida, por meio da garantia de que estes sejam muito mais que protagonistas em seus processos de aprendizagem, pois, vê o aluno como parte ativa desse processo, levando em consideração suas histórias de vida, seu percurso e o seu futuro. Dessa forma, a BNCC anseia auxiliar o jovem na sua formação geral, ajudando a inseri-lo numa sociedade tecnológica que está em constante modificação e transformação, tanto no contexto nacional quanto no internacional. Para isso, a escola que oferece o ensino médio precisa estar compromissada com a educação integral para ajudar o jovem a construir o seu projeto de vida. Além disso, o ensino deve garantir

a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos que os alunos adquiriram no seu percurso no ensino fundamental.

Desse modo, a escola que ofereça o ensino médio, possibilitará o desenvolvimento de competências para o aluno ser uma parte ativa do processo educacional, criando maneiras para que ele possa criar seu projeto de vida, continuar aprendendo e ser flexível as condições do mundo do trabalho. Para isso, a escola precisa estruturar-se da seguinte maneira:

1) Garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; 2) viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; 3) revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil; 4) proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; 5) e prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (BRASIL, 2018, p. 466).

Além disso, é objetivo do ensino médio a formação do aluno como humano ético, o seu desenvolvimento e o pensamento crítico, como também, abordar os fundamentos científicos tecnológicos e relacionando com a teoria e a prática. Para tanto, a BNCC indica que, para alcançar os objetivos, os currículos devem ser organizados baseados na flexibilidade. Esse tipo de organização curricular é adotado para respeitar as especificidades locais e os interesses dos educandos. Assim, pretende estimular o protagonismo dos alunos e ajudá-los a desenvolverem seus projetos de vida.

Desse modo, a BNCC define a organização do ensino médio em quatro grandes áreas de conhecimentos, são elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias tem como foco:

[...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471).

Desse modo, a BNCC busca uma formação que preza pela autonomia do aluno, sempre respeitando o seu contexto social. Em relação à tecnologia, especificamente as tecnologias digitais e computacionais, a BNCC disserta que essas tecnologias estão em constante transformação, e que é necessário garantir uma aprendizagem que prepare o jovem para essas mudanças, que o prepare para usar tecnologias que ainda não foram inventadas ou para resolver problemas tecnológicos. Dessa forma, a BNCC preocupada com o modo como as transformações que essas tecnologias podem impactar a educação básica, busca envolvê-las com o processo educacional. Portanto, são buscados pela BNCC diferentes dimensões que enfatizam a computação e as tecnologias digitais, nas suas habilidades e valores.

Pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos; Mundo digital: envolve as aprendizagens relativas às formas de processar, transmitir e distribuir a informação de maneira segura e confiável em diferentes artefatos digitais – tanto físicos (computadores, celulares, tablets etc.) como virtuais (internet, redes sociais e nuvens de dados, entre outros) –, compreendendo a importância contemporânea de codificar, armazenar e proteger a informação; Cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2018, p. 474).

Segundo a BNCC, essas dimensões serão articuladas com os objetivos, competências e habilidades de todas as etapas de ensino. Já no ensino médio, além das relações das dimensões com as habilidades e competências, também será relacionada com essas dimensões a cultura juvenil e a cultura digital com o currículo e o processo de aprendizagem. Assim, a BNCC está focada em “no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 474).

A BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias tem como objetivo principal solidificar e expandir os conhecimentos aprendidos no ensino fundamental nos componentes curriculares de língua portuguesa, artes, educação física e língua inglesa. Dessa forma, busca desenvolver as competências e habilidades que “possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral” (BRASIL, 2018, p. 481). Além dessa busca por ampliar os conhecimentos no ensino

médio, nessa etapa também se procura uma participação plena dos jovens no processo de aprendizagem, como também, desenvolver práticas que possibilitem que esses jovens possam participar de diferentes práticas socioculturais, pois, é nessa fase da vida que os jovens se questionam sobre seu lugar na sociedade, principalmente, sobre a vida e o trabalho.

Como área de conhecimento humano, a arte, segundo a BNCC pode ajudar na formação humana dos alunos por contribuir para “o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade” (BRASIL, 2018, p. 482). Além dessas contribuições, a arte possibilita o desenvolvimento do conhecimento sobre si, esse tipo de conhecimento pode ajudar no desenvolvimento do projeto de vida dos alunos como também conhecer o seu meio cultural e social. De acordo com a BNCC, é por meio do “fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida” (BRASIL, 2018, p. 482).

Além de proporcionar as possibilidades de auxiliar na formação do aluno, a arte, junto com as linguagens, deve desenvolver competências e habilidades que podem ser trabalhadas de forma conectada, ou seja, de forma interdisciplinar, levando em consideração as novas tecnologias, como a internet e a multimídia. Ainda sobre a arte no Ensino Médio, podemos dizer que

o trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana (BRASIL, 2018, p. 483).

Para que o trabalho com a arte possa ter êxito no Ensino Médio, segundo a BNCC, é fundamental fomentar o protagonismo dos alunos como admiradores, como artistas e criadores. E, que essa produção artística seja realizada pelos alunos de modo consciente, ético e crítico. Essa produção necessita estar ligada ao cotidiano do aluno e pode ser dos tipos: performances, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e eventos artísticos e culturais.

Na BNCC, na área das Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio, são priorizados cinco campos de atuação social, são eles: campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública; e, campo

artístico. Sobre o campo artístico, a BNCC fala que:

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (BRASIL, 2018, p. 489).

Segundo a BNCC, é necessário considerar o campo para a organização da área, essa organização precisa possibilitar situações práticas das linguagens. Assim, deve-se envolver conhecimentos e habilidades baseados na vivência dos alunos e no contexto onde os educandos estão inseridos para organizar o currículo de forma interdisciplinar e quebrar barreiras disciplinares.

Desse modo, há que se levar em consideração os pressupostos e as competências, tanto das gerais como da área de Linguagens e suas Tecnologias, como forma de garantir o desenvolvimento de competências específicas. Neste caso são encontradas seis competências específicas, três delas definem a aprendizagem relativa e os saberes históricos construídos acerca das línguas, da educação física e da arte (competência 4, 5 e 6), as demais contemplam aprendizagens que englobam os elementos da área. Essas competências específicas se relacionam e estabelecem as habilidades que devem ser alcançadas e elas devem ser desenvolvidas em todas as etapas do ensino médio. Observemos o que dissertam essas competências e habilidades:

1) Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo; 2) Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza; 3) Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global; 4) Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza; 5) Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais,

reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade; 6) Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas; 7) Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 490).

Na primeira competência, os estudantes “devem desenvolver uma compreensão e análise mais aprofundadas e sistemáticas do funcionamento das diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 490). Além disso, é importante que os alunos explorem e percebam as diferenças das linguagens, para que possam aprender, ampliar e interpretar as diferentes linguagens, como também, compreender os recursos oferecidos pelas tecnologias digitais nestas.

A segunda competência está relacionada “à compreensão e análise de situações e contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção ou na produção de discursos, percebendo conflitos e relações de poder que caracterizam essas práticas” (BRASIL, 2018, p. 492). Então, para atingir essa competência é preciso que os alunos do ensino médio analisem e compreendam as situações sociais, históricas e ideológicas em diferentes discursos. Para tanto, é preciso analisar a produção artística e os textos de forma contextualizada, assim, os educandos têm a possibilidade de compreender a multiplicidade dos discursos e produzir de forma que valorize e respeite as diferenças ideológicas, além de agir de forma reflexiva, cooperativa e empática.

A terceira competência está focalizada na “construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva) em diferentes linguagens” (BRASIL, 2018, p. 493). Nessa competência, os alunos do ensino médio têm a possibilidade de ampliar o uso das linguagens de modo crítico. Desse modo, os alunos, por meio da análise funcional, podem se posicionar de modo crítico e utilizar as diferentes formas de linguagens.

A quarta competência específica afirma que os “estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos” (BRASIL, 2018, p. 494). Além disso, também fala sobre a

utilização da língua de maneira adequada na produção do discurso e no seu registro.

A quinta competência específica tem como objetivo que os alunos do ensino médio obtenham a “compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas” (BRASIL, 2018, p. 495). Nessa perspectiva, busca envolver as práticas corporais para auxiliar na construção da identidade individual. Essas práticas buscam contribuir de forma reflexiva nas suas próprias preferências e valores. Desse modo, a prática corporal está voltada para a diversidade e esse é o objetivo da aprendizagem na área.

A sexta competência diz que os alunos do ensino médio “devem ser capazes de fruir manifestações artísticas e culturais, compreendendo o papel das diferentes linguagens e de suas relações em uma obra e apreciando-as com base em critérios estéticos” (BRASIL, 2018, p. 496). Dessa forma, é esperado que os alunos, com base nos critérios, possam diferenciar contextos, culturas e época, podendo conhecer os movimentos históricos e sociais das artes. Essas diferenças históricas e culturais devem servir de alicerce e estabelecer critérios para a compreensão de textos e obras. Por fim, a competência pretende que o aluno possa participar de forma ativa do processo de criação, tanto artísticas como de outras linguagens e áreas de conhecimento. Para que isso tenha êxito, é necessário que o processo leve em consideração as experiências pessoais e coletivas dos alunos. Assim sendo, podemos afirmar que essa competência tem como objetivo que o aluno possa entrar em contato e explorar as diferenças culturais e artísticas de diferentes épocas e locais.

A última competência está relacionada com a prática de linguagens em ambientes digitais. Essa competência defende que “os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social” (BRASIL, 2018, p. 497). Assim, os alunos precisam ir além de simples manipulação das interfaces técnicas para atuarem de forma crítica e ética, o que os permitem triar e curar as informações existentes no mundo digital.

Há uma série de pesquisas em educação musical que falam sobre recursos tecnológicos para o ensino de arte/música. Esses trabalhos falam das possibilidades de os recursos tecnológicos poderem ser usados para articulação do ensino das artes/música com as tecnologias digitais, tais como: internet, aplicativos (editor de partituras, áudio e vídeo,

percepção musical, *playtrack* e compositores), *loops*¹, instrumentos virtuais, sites, *podcasts*², jogos *online* e comunidades virtuais (CERNEV, 2015; GOHN, 2005, 2011; 2010; 2007; 2008; 2013; LORENZI, 2007).

Também podemos encontrar pesquisas que tratam sobre as Tecnologias Digitais na educação musical (ARALDI, 2004; CERNEV, 2015; COTA, 2016; LORENZI, 2007; PEQUINI, 2016; VAZQUEZ, 2011); como também sobre EaD e Tecnologias digitais (ARAUJO, 2015; BRAGA, 2009; COELHO, 2015; EID, 2011; NUNES, 2015; RIBEIRO, 2013; SOLTI, 2015; TORRES, 2012); trabalhos com as TIC (BORGES, 2010; MÉIO, 2014; SANTOS, 2015); como também trabalhos que utilizaram os Aplicativos e *Games* para a aprendizagem musical (MIRIM, 2007; PFUTZENREUTER, 2013; SOUZA, 2014; MENDES, 2015; RODRIGUES, 2013); e produção musical (BELTRAME, 2016; HENDERSON FILHO, 2007; RAMOS, 2012).

Vamos começar a discussão desse tópico pelo trabalho de Araldi (2004). Nele, a pesquisadora teve como objetivo compreender a formação e a prática musical de DJs, na cidade de Porto Alegre/RS, por meio do estudo multicaso que lhe permitiu compreender a formação, a prática musical e desvelar a complexidade desse fazer musical. A autora concluiu que a formação desse profissional está determinada pelas relações socioculturais. Outra pesquisadora que também pesquisou sobre DJs foi Vazquez (2011). A sua pesquisa buscou estudar o processo de aprendizagem de três produtores de música eletrônica de pista e os DJs residentes do “5uinto”, todos de Brasília. A autora buscou respostas utilizando o estudo multicaso etnográfico e constatou que a aprendizagem ocorre de forma autônoma, através da troca de experiências com seus pares, procurando informações no ciberespaço e na performance.

A pesquisa de LORENZI (2007) teve como foco os alunos da rede básica de ensino. O autor investigou os processos de composição musical e seu registro sonoro em um CD. A pesquisa foi realizada com 10 alunos de uma escola pública municipal de Gravataí/RS. Nessa pesquisa foi empregado o método da pesquisa-ação integral. Ao final da pesquisa concluiu que os processos composicionais vão muito além das estruturas musicais e estão ligados às relações socioafetivas. A produção do CD resultou num *feedback* auditivo, possibilitando novas referências estéticas, como também resultou em uma produção coletiva.

O próximo trabalho a ser apresentado é de Cernev (2015). A sua pesquisa teve como objetivo investigar a aprendizagem colaborativa e a motivação para aprender música por meio

¹ São trechos músicas que se repetem automaticamente.

² São rádios online via Rss.

das tecnologias digitais. O trabalho está ancorado na Teoria da Autodeterminação e utilizou o método da pesquisa-ação integral e sistemática. Os resultados indicaram que as estratégias de aprendizagem dos alunos e as tecnologias digitais podem suprir as necessidades psicológicas básicas, mesmo que alguns alunos não apresentem motivação autônoma para aprender música.

A pesquisa de COTA (2016) estudou a viabilidade do uso de dispositivos móveis e a utilização de aplicativos na área da educação musical. A pesquisa utilizou o método da pesquisa-ação e contou com a participação dos alunos de licenciatura em música da UNIRIO, que participaram de uma capacitação sobre tecnologias móveis. O estudo teve como resultado que os *smartphones* e *tablets* são ferramentas em potencial para a educação musical, também concluiu que os aplicativos que foram estudados, no decorrer da pesquisa, podem ser usados de várias maneiras para o ensino da música.

Por fim, a pesquisa de Pequini (2016). Esta teve estilo bibliográfico e foi criada sob três questionamentos, cujo principal foi verificar a produção das revistas científicas na área de música que contivessem textos referentes às tecnologias. Por meio do levantamento bibliográfico, o autor concluiu que a EaD e a educação informal têm utilizado mais as tecnologias, quando comparadas à educação formal e que esse cenário precisa ser modificado.

Todos os trabalhos aqui mencionados se preocuparam em discutir sobre o ensino e a aprendizagem por intermédio das tecnologias. Por esta razão, cada trabalho disserta sobre uma ou várias ferramentas tecnológicas, ambienta onde estão sendo usadas e seus benefícios para o processo do ensino/aprendizagem da música, em vários contextos sociais, educacionais e, até mesmo, no ensino informal da música. Uma perspectiva de ensino que vem sendo vinculada, com frequência, às novas tecnologias é a EaD, posto que tem o intuito de democratizar o acesso à educação e à formação continuada.

Dentro dessa mesma temática, EID (2011) desenvolveu seu trabalho que teve como objetivo verificar como o curso de Licenciatura em Música a Distância tem contribuído para a formação dos alunos e quais táticas e instrumentos são mais eficazes nesse ambiente. Para alcançar esse objetivo, utilizou-se o *survey* como metodologia e participaram da pesquisa alunos do curso a distância da UnB. O estudo concluiu que as aulas a distância mudaram a visão dos alunos em relação às aulas de música e apontaram para o fato de as interações sociais serem de fundamental importância para esse ambiente.

A pesquisa de Torres (2012) abordou a pedagogia musical *online* do curso de Licenciatura em música a distância da UnB. Esse curso utiliza um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA): a plataforma *moodle*. O estudo do referido autor teve como objetivo

compreender como é composta a pedagogia musical *online*, partindo do pressuposto que pedagogias *online* consistem em conteúdos, ferramentas, metodologias, recursos, materiais didáticos – que são utilizados no *moodle* – e outros meios teórico-metodológicos para o processo de aprendizagem, na modalidade a distância. Participaram desse estudo vinte e três sujeitos, sendo, uma abordagem qualitativa que utilizou o método estudo de caso para chegar as seguintes conclusões: é possível aprender música na modalidade a distância; a procura por esse tipo de modalidade é crescente por causa da flexibilidade com a qual é oferecida; a pedagogia musical *online* precisa considerar o contexto dos sujeitos envolvidos para possibilitar uma aprendizagem significativa.

Outra pesquisa também feita em um curso de Licenciatura em Música, na modalidade a distância da UnB, foi realizada por Coelho (2015). Dessa vez, os pesquisados foram os tutores desse curso e investigou-se como os tutores realizavam as mediações *online* da disciplina “percepção e estruturação musical”. A pesquisa analisou como os tutores utilizavam as ferramentas pedagógicas do AVA e como incentivavam os trabalhos colaborativos, utilizando-se de uma abordagem qualitativa e quantitativa, usando como instrumento de coleta de dados a observação não participativa e entrevistas. Desse estudo, concluiu-se que os tutores utilizavam conhecimentos anteriores para realizar as mediações.

Já Araujo (2015) estudou a evasão nesse tipo de modalidade. A autora buscou identificar e analisar os fatores que provocam a evasão do curso de Licenciatura em Música, na modalidade a distância, da UnB. Para alcançar o objetivo, foi realizado um *survey* que consistia num questionário cuja finalidade era conhecer os fatores que causaram a evasão dos alunos. Ao analisar os dados concluiu-se que a falta de tempo e as dificuldades na realização das disciplinas foram os fatores que impulsionaram a evasão.

As pesquisas sobre EaD também foram realizadas em aulas de instrumentos musicais. Braga (2009) analisou e refletiu sobre as interações mais frequentes em aulas de violão, mediadas por computador, utilizando a pesquisa-ação como método e dividindo-a em três fases: planejamento, implementação e avaliação, o que deu origem a um curso chamado Oficina de Violão a Distância. Participaram dessa pesquisa seis alunos do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (CEFET-RN), atualmente Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Nessa pesquisa, os instrumentos de coleta de dados usados foram as gravações em vídeo das dozes aulas, como também das três aulas presenciais e os diálogos do fórum. Ao final da pesquisa, verificou-se que as interações mais frequentes e significativas estavam

relacionadas ao senso de solidariedade e a síntese de vários pontos de vista, o que mostrou a preocupação dos envolvidos na pesquisa com o desenvolvimento criativo e o senso crítico.

Ribeiro (2013) pesquisou aulas de instrumento musical a distância com o objetivo de investigar os processos motivacionais dos estudantes em interações *online*, em aulas a distância, no curso de Licenciatura em música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com base na TAD. Para alcançar o objetivo, o método utilizado foi a pesquisa-ação integral e angariou os dados por meio da observação participante, das entrevistas semiestruturadas, das filmagens e dos registros do fórum. Após a realização da análise dos dados, o pesquisador concluiu que a motivação apresentada pelos participantes era extrínseca e que a motivação apresentada foi complexa, multifacetada e sensível a determinadas situações.

A pesquisa realizada por Solti (2015) teve como objetivo avaliar as aulas de guitarra elétrica e violão popular da Licenciatura em Música, com habilitação em instrumento, da Universidade Vale do Rio Verde (UniCor), nas modalidades presencial e a distância. Para este fim, o método aplicado foi o estudo de caso, que possibilitou a feitura de um levantamento de dados que teve como *lócus* de pesquisa o ensino dos conteúdos “improvisação” e “linguagem jazzística”. As análises consistiram em uma avaliação comparativa das gravações feitas no primeiro semestre com as do último semestre do curso de licenciatura. Ao analisar, o autor conseguiu verificar um crescimento em relação ao aprendizado do instrumento musical, porém, foram identificadas dificuldades nos elementos rítmicos e/ou na linguagem. Para explicar esse fenômeno, o autor utilizou a teoria de John Anderson, que fala sobre assimilação, e a teoria de John Kratus, que fala sobre os níveis de improvisação. Após a análise dos dados, concluiu que as dificuldades apresentadas estão em ambas as modalidades: presencial e a distância. Porém, são mais perceptíveis nas EaDs. O autor defende que esse tipo de modalidade é válido para a formação de professores que já possuem uma primeira formação no instrumento ou como primeira formação, porém, com maior aproveitamento nas atividades presenciais dessa modalidade.

A pesquisa de Nunes (2015) propõe uma discussão do ensino de música na modalidade a distância, por meio da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Esta teve como objeto de estudo o ensino para composição de microcanções CDG (Cante e Dance com a Gente) e os participantes dessa pesquisa foram os alunos do curso de licenciatura em música, na modalidade a distância, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esse curso foi intermediado pela internet e ocorreu no período de 2008 a 2011 e o autor constatou que a composição musical, nesse tipo de modalidade, precisa ser aberta e flexível.

O estudo de Borges (2010) procurou compreender como os alunos do curso de graduação em música se relacionam com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Para isso, estudou três graduações em música no Estado de Santa Catarina. Teve como objetivo geral investigar a inserção das TIC na formação dos graduandos. Os dados coletados levaram-no a aproximar-se da seguinte conclusão: as TIC foram encontradas nos cursos, porém, a tecnologia está ligada ao fazer musical, mas pouco ligada aos aspectos específicos da docência.

Outra pesquisa que também usou as TIC com alunos do nível superior foi realizada por Méio (2014). O pesquisador investigou as atividades de criação musical colaborativa, por meio do uso das TIC e como essas ferramentas podem auxiliar na formação de professores do curso de licenciatura em música a distância da Universidade de Brasília (UnB). Para desenvolver essa pesquisa, o investigador criou um projeto de criação musical colaborativa com os alunos do polo de Anápolis e usou o método da pesquisa-ação. Após a intervenção e a coleta de dados, através dos questionários autoadministrativos, estes foram analisados de forma quantitativa e qualitativa. Concluiu-se que as TIC possibilitaram uma maior interação no decorrer do projeto colaborativo e ofereceram instrumentos úteis para criação musical. Por fim, o projeto colaborativo contribuiu para a competência do uso das TIC e a colaboração incorporada no processo de ensino e desenvolvimento dos conteúdos utilizados.

A pesquisa de Santos (2015) estudou a relação das TIC com a educação musical. Procurou analisar como os cursos de licenciatura em música se relacionam com as TIC e como essa ferramenta está influenciando a educação musical. O contorno metodológico realizado foi a Análise de conteúdo de Lawrence Bardin. Com essa pesquisa, o autor buscou contribuir para uma melhor compreensão das TIC na educação musical.

Agora vamos apresentar o trabalho de Souza (2014). O autor pesquisou o *Vídeo Game Music* (VGM) que está no site de compartilhamento de vídeos do *YouTube*. Essa pesquisa buscou verificar o sentimento de nostalgia que os usuários de VGM sentem ao escutarem as músicas e o prazer estético imbuído ao ouvi-las no VGM. Essa pesquisa teve caráter quantitativo e utilizou o método etnográfico virtual. Foram utilizados quatro canais de fãs de VGM, no *YouTube* brasileiro. No decorrer da pesquisa foi constatado que a maioria das músicas compartilhadas pelos canais pesquisados está relacionada aos jogos produzidos nas décadas de 1980 e 1990. Por isso, boa parte dos comentários se relacionam com a nostalgia sentida pelos participantes ao lembrarem essas músicas.

A pesquisa de Rodrigues (2013) procurou responder a seguinte questão: como o desenvolvimento da percepção musical é apresentado para professores de música em formação?

A pesquisa foi realizada com alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Pará, que estavam cursando a disciplina “Percepção e Análise I”, no primeiro período de 2012. A pesquisa utilizou o método do estudo de caso e concluiu que os *softwares* são indicados para superar dificuldades no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da percepção musical.

A pesquisa de Mendes (2015) apresentou um instrumento virtual, baseado nas pesquisas de Albery Albuquerque Junior, nas quais o gênero musical fundamenta-se nos elementos da natureza, este é também chamado de música viva da floresta. Essa pesquisa trata-se de um projeto de *software* de comunicação assíncrona, que possui dois elementos: a linguagem musical dos animais que fazem parte do gênero uirapurina, e um *software* que é um instrumento musical virtual.

Seguindo as apresentações das pesquisas, encontramos a de Pfitzenreuter (2013). Esta objetivou identificar as qualidades e as propriedades das experiências de *flow* de guitarristas que jogam *Rocksmith*, relacionadas com atividades sugeridas pelo *game*. O método empregado foi o estudo de entrevistas qualitativas e participaram da pesquisa seis jogadores. Os entrevistados apontaram que o *game* satisfaz as condições para as experiências de *flow*, com exceção da fusão-ação consciente e da perda da autoconsciência. Em relação à aprendizagem, o *game* se mostrou positivo e revelou que o aprender e a diversão não são dicotômicos e que essa relação deve ser repensada.

A pesquisa de Mirim (2007) apresenta um cenário do desenvolvimento dos recursos tecnológicos computacionais e suas implicações no contexto escolar. Para isso, buscou articular a educação musical com práticas pedagógicas, que utilizavam tecnologias computacionais. Para alcançar os objetivos, foram usados questionários, entrevistas e observação, no contexto escolar do ensino fundamental, em Belo Horizonte (MG). Na ocasião, observou-se que o *software encore 4.5* mostrou-se eficaz no processo de aprendizagem, ao realizar trabalhos de edição e criação de partituras.

O estudo realizado por Beltrame (2016) tratou das práticas de produção musical. A partir deste, a pesquisadora considerou produzir e compartilhar músicas: uma característica da cultura digital. O estudo foi realizado com três músicos que estavam envolvidos com a prática da produção musical. Essa pesquisa teve a abordagem quantitativa, especificamente, a quantitativa *online*. Após a coleta de dados, por meio da entrevista *online*, concluiu que a educação musical surgiu da prática da produção musical na cultura digital, por meio do processo

da autoaprendizagem, da aprendizagem formal, por meio da troca entre seus pares e por criação e trabalhos colaborativos.

A pesquisa de Scotti (2011) teve como objetivo desvelar os saberes e processos de apreensão/transmissão musical no fórum “violao.org”. Essa pesquisa, de caráter quantitativo, foi realizada por meio do estudo de caso, utilizando as seguintes ferramentas: questionário, entrevistas e análise de uma cena virtual. A pesquisa apontou que o estudo exploratório do fórum “violão.org” ampliou os estudos sobre os saberes e processos de apreensão/transmissão na educação musical.

A investigação de Henderson Filho (2007) objetivou a viabilidade da educação *online* para a formação continuada de professores de música da educação básica. Para realizar essa investigação, foi utilizado o método da pesquisa-ação, como também um curso *online* sobre educação musical e tecnologias para professores da educação das escolas públicas do estado do Pará. Foram usadas as seguintes ferramentas de coleta de dados: questionário autoadministrado, observação participante e entrevista semiestruturada. Ao realizar essa pesquisa, o autor concluiu que os programas de formação continuada de professores de música estão na concepção da metodologia que ele orienta: gestão eficiente do ambiente *online*, adequação do material didático e apoio institucional.

O último trabalho desse tópico foi realizado por Ramos (2012). Essa pesquisa investigou a escuta musical em dispositivos portáteis, considerando as vivências musicais e a aprendizagem. O objetivo foi identificar a potencialidade educativa da escuta musical, através das tecnologias portáteis, no formato mp3. Por meio do estudo de caso, as análises dos dados apontaram que a escuta portátil possibilitou a construção do conhecimento musical, nos seguintes aspectos: apreciação musical e transformação de espaços sociais em espaços musicais, podendo transitar entre escutar, avaliar, perceber e compor.

Na próxima seção, será apresentada a Teoria da Autodeterminação, seus conceitos e pressupostos. Vamos falar sobre as seis miniteorias que a formam. Todavia, neste trabalho, vamos nos focar na miniteoria das necessidades psicológicas básicas.

3 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD)

A Teoria da Autodeterminação (TAD) sustenta a tese de que os seres humanos manifestam três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento. Estas são necessidades inatas ao ser humano. Assim, apesar da diversidade cultural ou social, alguns indivíduos necessitam desses elementos para desenvolverem o sentimento de bem-estar (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000; DECI, 1998). A TAD utiliza-se dessas necessidades inatas para desenvolver as regulações, as qualidades, as internalizações e para entender como as pessoas buscam uma autodeterminação ou autonomia com o intuito de manter uma saúde mental que possa possibilitar uma vida mais feliz (RYAN; DECI, 2017) ou como as pessoas podem ser controladas e quais são as consequências disso nos seus comportamentos, no bem-estar ou na atividade que os indivíduos desempenham.

A TAD sustenta que todo ser humano tem uma natureza ativa: a autorregulação para uma vida saudável. Para a teoria, quando essas necessidades não são supridas, os indivíduos podem ter algumas complicações na sua psique, prejudicando os seus desenvolvimentos psicológicos (RYAN, DECI; 2000a). A TAD estuda a motivação extrínseca com a finalidade de entender as influências sócias, ambientais, econômicas e interesses pessoais na motivação intrínseca (DECI, 1998). Enquanto na motivação intrínseca o indivíduo se envolve numa tarefa pelo prazer de realizá-la, na motivação extrínseca o indivíduo se envolve na tarefa em busca de recompensas, reconhecimento, alimentar o ego ou para suprir a necessidade de vínculo ou a de competência (DECI, 1998; RYAN; DECI, 2017).

Por muito anos as motivações intrínseca e extrínseca eram vistas como dicotômicas, sendo a motivação extrínseca vista como uma motivação que não gera um bem-estar ou vitalidade (RYAN; DECI, 2017). No entanto, a motivação extrínseca pode gerar também um bem-estar, dependendo de como as recompensas estão sendo usadas. Segundo a TAD, para modificar uma situação na qual as regulações externas predominam é necessário que o ambiente social ou cultural promova as necessidades de autonomia, competência e pertencimento (RYAN; DECI, 2017), possibilitando a motivação autônoma.

A TAD aponta que a autonomia é algo inato ao ser humano. (DECI, 1998; REVEE, 2006; RYAN; DECI, 2017; RYAN, DECI; 2000a; 2000b; DECI; RYAN, 2000). Para Deci (1998, p. 39), as pessoas precisam sentir que o “início de seu comportamento é dentro delas mesmas”. Como a autonomia, a competência é algo inato ao ser humano, faz parte da psique do indivíduo (RYAN; DECI, 2017). Para suprir essa necessidade, o ambiente tem que promover

desafios que estejam de acordo com as habilidades, que não sejam demasiadamente fáceis ou muito complexos. A necessidade de pertencimento foi a última a ser vinculada às necessidades psicológicas básicas que promovem a motivação autônoma (DECI, 1998). Essa necessidade está ligada ao convívio social e tem como pressuposto que o ser humano precisa de um elo afetivo (REEVE, 2006).

Assim sendo, não suprir suas necessidades psicológicas, acarreta uma ameaça à motivação autodeterminada. Os teóricos Reeve (2006), Ryan e Deci (2017), Deci e Ryan (2000a) e Deci (1998) afirmam que não basta suprir uma das três necessidades psicológicas para o sujeito não ter problemas na psique, é necessário que os três elementos sejam supridos pelo ambiente, promovendo a autodeterminação. Mas, dependendo da situação na qual esse sujeito se encontra, ou de qual a tarefa a ser realizada, duas das necessidades psicológicas podem ser estabelecidas. (DECI, 1998; REEVE, 2006; DECI; RYAN, 2000).

Com os estudos, tanto da motivação intrínseca quanto da extrínseca, foi desenvolvida uma série de miniteorias, a fim de entender os fatores cognitivos, socioambientais e culturais que podem influenciar na autodeterminação. (REEVE, 2006; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000). A TAD se encontra dentro de uma macroteoria da Motivação e é formada por seis miniteorias: 1) Avaliação Cognitiva (*Cognitive Avaluation*); 2) Integração Organísmica (*Organismic Integration*); 3) Orientações de Causalidade (*Causality Orientations*); 4) Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs*); 5) Metas Motivacionais (*Goal Contents*); 6) Teoria Motivacional de Relacionamentos (*Relationships Motivational Theory*). Para alcançamos os objetivos propostos nesta pesquisa, vamos nos atentar, principalmente, à miniteoria das Necessidades Psicológicas Básicas.

3.1 TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS (TNPB)

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB) nasceu com o intuito de estudar a autodeterminação que gera o bem-estar (RYAN; DECI, 2017). Portanto, o bem-estar que a TNPB defende está na abordagem hedônica, definida pelo afeto positivo e que leva em consideração os elementos cognitivos ou a satisfação de vida, também defende que a eudaimonia é um dos resultados do bem-estar, por meio das necessidades psicológicas. O termo eudaimonia é visto como uma felicidade verdadeira (RYAN; DECI, 2017), buscada por qualquer ser humano na vida. Logo, a TNPB sustenta que, quando as necessidades psicológicas são frustradas diminuirão a eudaimonia e a hedônica, gerando um estilo motivacional com

baixos índices de motivação autônoma. A partir dessa hipótese foi criada a primeira proposição da teoria:

Proposição I A da TNPB: Existem três necessidades psicológicas básicas, cujas satisfações são essenciais para o desenvolvimento, a integridade e o bem-estar ideal do indivíduo: Estas são as necessidades de autonomia, competência e pertencimento. O fracasso em satisfazer qualquer uma dessas necessidades se manifestará na diminuição do crescimento, da integridade e do bem-estar. Além disso, a frustração, geralmente, devida ao fracasso dessas necessidades básicas está associada a um aumento do mal-estar e a um funcionamento mais empobrecido das mesmas (RYAN; DECI, 2017, p. 242, tradução nossa).

Portanto, o desenvolvimento do bem-estar está associado diretamente às necessidades psicológicas e frustrá-las pode gerar um mal-estar, impedindo o crescimento psicológico do indivíduo, podendo trazer sérios problemas à psique (DECI; RYAN, 2000). A teoria aponta que o estilo da motivação das pessoas é algo que pode interferir nas necessidades, todavia, é necessária uma análise pessoal em busca de entender o que pode gerar, no sujeito, a autodeterminação. É a questão de o sujeito conhecer o próprio *self*³, conhecer a si próprio e buscar entender o que o leva a se motivar e como o autorrelato pode ajudar a prover as necessidades básicas. A teoria afirma que o tempo, o ambiente sociocultural e as interações sociais são fatores que influenciam na satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Proposição I B da TNPB: As satisfações e/ou frustrações das Necessidades psicológicas variam de pessoa a pessoa ao longo do tempo, dos contextos e das interações sociais. Qualquer fator ou evento que produza variações na satisfação da necessidade, ou seja frustrado, também produzirá variações no bem-estar e esse princípio se estenderá de níveis de análise altamente agregados até variações de funcionamento momento-para-momento ou situação-para-situação (RYAN; DECI, 2017, p. 243, tradução nossa).

Deci (1998) afirma que é na infância que são encontrados os maiores índices de autodeterminação. Ao longo de quase trinta anos de pesquisa, o autor vem observando que a autonomia sofre modificações com o passar do tempo, por isso, suas primeiras pesquisas foram realizadas com crianças, seguindo o pressuposto de que elas são mais autodeterminadas do que os adultos.

Sheldon, Ryan e Reis (1996) apontam para outro ponto que chamam de “*Top-Down versus Bottom-Up*” (RYAN; DECI, 2017, p. 246). Este consiste nas oscilações da motivação, que podem ser de cima para baixo (ascendente) ou de baixo para cima (descendente), indicando

³ Self é um autoconceito que energiza e direciona o comportamento dos indivíduos (RIBEIRO, 2013, p. 58)

que a motivação pode variar de acordo com a situação ambiental. Essa relação recíproca entre a motivação e a situação atesta a dinâmica da autonomia. Para proporcionar o bem-estar, é necessário que a motivação seja ascendente, posto que esse tipo de análise da direção da motivação é algo fundamental para entender as nuances do autodirecionamento e prevenir o surgimento dos biomarcadores de estresses (RYAN; DECI, 2017). Portanto, a dinâmica da autonomia pode ajudar a suprir as outras necessidades psicológicas.

Segundos os autores Ryan e Deci (2017), Ryan e Deci (2000a) e Deci (1998), o apoio à autonomia não satisfaz apenas a necessidade de autonomia, mas também às necessidades de pertencimento e de competência. Com base nessa afirmação é que a segunda proposição é feita:

Proposição II da TNPB: a satisfação de cada uma das três necessidades psicológicas é facilitada pelo apoio à autonomia, enquanto o controle de contextos e eventos pode interromper, não apenas as satisfações de autonomia, mas o relacionamento e a competência que também precisam ser satisfeitas (RYAN; DECI, 2017, p. 247, tradução nossa).

Todas as três necessidades são importantes e têm o mesmo valor, portanto, o apoio à autonomia pode ajudar a florescer as demais, pois “quando há suporte para a autonomia, as pessoas também são mais capazes de buscar e encontrar satisfações tanto para a competência quanto para a relação” (RYAN; DECI, 2017, p. 247, tradução nossa). Esse apoio à autonomia pode variar de acordo com os fatores socioculturais.

Proposição III da TNPB: uma vez que as satisfações das necessidades psicológicas básicas são requisitos para o pleno funcionamento e bem-estar, os efeitos da satisfação em relação à frustração dessas necessidades serão evidenciados, independentemente de as pessoas desejarem explicitamente ou valorizarem as necessidades e independentemente do contexto sociocultural (RYAN; DECI, 2017, p. 248, tradução nossa).

Assim, temos que as necessidades psicológicas serão as mesmas, mas os objetos para satisfazê-la podem ser diferentes, por exemplo, na necessidade de autonomia, em determinada cultura, a opção de escolha pode suprir essa necessidade, em outra cultura totalmente diferente, essa escolha tem a possibilidade de não satisfazer as necessidades de autonomia do sujeito.

Portanto, essas necessidades precisam dialogar entre si para propiciar o bem-estar e o desenvolvimento psicológico do sujeito. Seguindo essa perspectiva, a Proposição IV do TNPB, disserta que

as satisfações das necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento tendem a se relacionar positivamente, especialmente em um nível de análise agregada (ou seja, em domínios, situações ou tempo) (RYAN; DECI, 2017, p. 249, tradução nossa).

Logo, quando essas necessidades se correlacionam promovem a motivação autônoma (RYAN; DECI, 2000a), haja vista que ela é promovida pelo ambiente social e que os benefícios são inúmeros, tais como: criatividade, compromisso, desenvolvimento psicológico, aprendizagem e felicidade (DECI; RYAN, 2000; DECI, 1998). Estes são nutrientes que desempenham um papel fundamental na atividade humana, para desenvolver uma autodeterminação, tendo em vista que, muitas vezes os ambientes escolares ou empresariais são lugares de pouca promoção da autonomia (DECI, 1998). Dessa maneira, os contextos sociais que satisfazem uma das necessidades, geralmente, promovem as demais, porém, uma única necessidade não pode suprir as demais de forma significativa (RYAN; DECI, 2017).

Ao longo dos anos sugeriram vários candidatos para contribuir com os estudos das necessidades psicológicas básicas. Por isso, Ryan e Deci (2017) criaram critérios para selecionar indivíduos candidatos a desenvolver uma necessidade psicológica básica. Além de seguirem esses critérios, as futuras necessidades precisam ser comprovadas por meio de pesquisas e atenderem aos seguintes critérios:

1) As necessidades devem mostrar efeitos nos dois sentidos – a satisfação mostrando efeitos de aprimoramento e a privação mostrando efeitos negativos sobre o bem-estar[...] 2) Para uma necessidade, o indivíduo deve especificar o conteúdo - isto é, as experiências e comportamentos específicos que levarão ao bem-estar [...] 3) O Postulado de uma necessidade deve ser essencial para explicar ou interpretar fenômenos empíricos[...] 4) O candidato precisa ser conivente com a ideia da necessidade de crescimento, em vez de uma necessidade de déficit[...] 5) As necessidades são variáveis. Quando satisfeitas, levam a resultados positivos, como o bem-estar, e que, quando frustrados, levam a resultados negativos[...] 6) Estas precisam operar universalmente - isto é, para todas as pessoas de todas as idades em todas as culturas[...] (RYAN; DECI, 2017, p. 251-252).

Analisando trabalhos que trazem propostas de futuras necessidades psicológicas básicas, Ryan e Deci (2017) apontam como as mais citadas o significado, a autoestima e a segurança. A questão do significado é algo fundamental à TAD. É através dele que ocorre a internalização das regulações da motivação extrínseca. Os tipos de regulações são: Amotivação, na qual o sujeito não está extrínseca e intrinsecamente motivado; Regulação Externa (não autodeterminada), na qual o comportamento é controlado por eventos externos, como recompensas ou punições; Regulação Introjetada (pouco autodeterminada), cujo comportamento também é controlado, mas é determinado pelo sentimento de dever, culpa ou

obrigação; Regulação Identificada (geralmente autodeterminada), na qual o indivíduo se identifica com a tarefa e lhe atribui importância; Regulação Integrada (autodeterminada): “ a integração é o processo pelo qual os indivíduos transferem completamente esses comportamentos e valores identificados para dentro do self” (REEVE, 2006, p. 99).

É com base na internalização que o sujeito progride das regulações menos autônomas para as regulações mais autônomas ou retroage. Assim, o significado é algo importante para a motivação autônoma e para integração orgânica⁴ (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2000a; 2000b; 2000c; 2017). Apesar de o significado ser algo importante para a TAD, este não é visto como uma necessidade psicológica básica, mas sim como um resultado da satisfação das necessidades. Outro argumento que corrobora para a não consideração do significado como uma necessidade é o fato de ele não informar o que precisa para saná-lo, dessa forma, não especifica o conteúdo (RYAN; DECI, 2017).

Segundo a TAD, além das necessidades psicológicas básicas, existem as necessidades de déficit. Essas “[...] necessidades de déficit operam somente quando o organismo foi ameaçado ou frustrado” (RYAN; DECI, 2017, p. 251). Assim, para a teoria, são indicadas duas necessidades de déficit: segurança e autoestima. A segurança é vista quando há ameaça ao bem-estar. Ela aparece quando algo ameaça o sujeito e está instalado o sentimento de insegurança. E a autoestima, mesmo sendo algo benéfico para o sujeito (sentimento de valor), surge quando a necessidade é frustrada ou o indivíduo está sem satisfação. Ela surge como um modo de defesa contra a “consciência de sua mortalidade” (DECI; RYAN, 2017) e aparece quando as crenças, valores e visão de mundo são ameaçadas. Contudo, a TAD não vê a autoestima como um fator negativo para o bem-estar, pois, quando se liga ao senso básico de confiança, dignidade do amor e auto aceitação, proporciona a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Baseada nessa argumentação das necessidades de déficit, a quinta proposição disserta:

Proposição V da TNPB: as necessidades de déficit (como as necessidades de segurança e autoestima) tornam-se salientes em circunstâncias de ameaça, angústia ou frustração de necessidades de crescimento, como autonomia, competência e pertencimento. A satisfação das necessidades de déficit pode prejudicar os aspectos do mal-estar, mas geralmente não contribui para melhorar o bem-estar ou o florescimento. Ou seja, as necessidades de déficit emergem como mais salientes em condições adversas (ameaça, privação, exclusão, etc.), mas não são aspectos de prosperidade contínua, e suas satisfações podem preparar o cenário, mas não promovem necessariamente, o ótimo funcionamento humano (RYAN; DECI, 2017, p. 255, tradução nossa).

⁴ É a miniteoria que estuda os tipos de motivação extrínseca da *Self*.

Das três candidatas às necessidades psicológicas básicas, a que mais se aproxima dos critérios de inclusão é o significado, por já fazer parte e ser um elemento fundamental para a motivação autônoma. Segundo Ryan e Deci (2017), para o significado ser incluído, precisam ser realizados mais estudos para entender seu papel na TNPB.

Segundo a TNPB, a energia é produzida quando as necessidades de competência, pertencimento e autonomia são oferecidas numa atividade, neste caso, o sujeito sente energia para exercer a atividade ou uma ação. Quando lhes são oferecidos nutrientes psicológicos, os sujeitos sentem-se energizados para desenvolver atividades no decorrer do dia, sentindo uma vitalidade, uma força para a ação (REEVE, 2006). Assim, essa energia subjetiva é nutriente para a volição e a autorregulação ou para a execução de uma tarefa difícil. Entretanto, se esses nutrientes, que alimentam a energia subjetiva, forem cortados, ocorre a mesma coisa que quando os sujeitos são privados de alimentos: definham. De acordo com a proposição VI da TNPB,

a vitalidade subjetiva é mais baseada em nutrientes físicos; e, também reflete satisfação versus frustração de necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. Portanto, tanto os estados de controle externo quanto os de autocontrole esperam que eles esgotem a vitalidade, enquanto as satisfações básicas das necessidades psicológicas devem melhorar (RYAN; DECI, 2017, p. 258, tradução nossa).

Desse modo, quando há promoção de autonomia, competência e vínculo, a força que move a ação é recarregada, proporcionando mais energia para desenvolver a tarefa, enquanto em tarefas que promovem pouca autonomia, é gasta uma energia enorme para a sua realização.

A natureza é um combustível para vitalidade. O principal foco das pessoas quando vão para natureza é buscar lazer, diversão ou aventura. Quando as pessoas buscam a natureza para colocar em prática seu senso de aventura, são jogadas na corrente sanguínea doses de adrenalina e isso proporciona tanto o bem-estar quanto a vitalidade, nesse caso, são alimentadas pelas necessidades de competência e de autonomia, enquanto a necessidade de pertencimento é sentida quando essa atividade é realizada em grupo.

Proposição VII da TNPB: a exposição significativa à natureza viva tem um efeito positivo na vitalidade subjetiva em relação à exposição a ambientes não naturais, construídos sem elementos vivos, e esta relação é mediada em parte por necessidades psicológicas básicas (RYAN; DECI, 2017, p. 265, tradução nossa).

A natureza, ao contrário do cenário urbano, promove um senso de volição, desafio e de pertencimento. No caso da volição, as pessoas se envolvem com a natureza por livre escolha, por gostarem ou por estarem procurando novas experiências, buscam desafios tanto físicos quanto mentais e procuram uma interação com a natureza.

Como está sendo discutido, a TAD concentra todo seu esforço para entender como os fatores sociais e contextuais atuam nas necessidades psicológicas e como esses fatores podem promover ou controlar a autorregulação. No entanto, às vezes, no contexto social, controlado por fatores externos, algumas pessoas conseguem sentir-se autodeterminadas. Em outras palavras, mesmo em ambientes controladores, pessoas autodeterminadas conseguem satisfazer suas necessidades psicológicas, no entanto, esse processo depende muito do estilo motivacional do sujeito. Um elemento crucial para essa autodeterminação em ambiente controlados é a consciência.

É com base na consciência que as pessoas se sentem envolvidas nas atividades, tanto por fatores externos quanto por internos. Esse senso de consciência é fundamental para uma vida eudaimônica (RYAN; DECI, 2017) e para o bem-estar. De acordo com a TAD, a consciência se refere à atenção aberta e ao interesse do *self* em ambientes sociais e físicos. Desse modo, quanto mais consciente o sujeito, mais se envolve na tarefa, sente vitalidade e volição, se torna um sujeito mais ativo e com senso de liberdade.

Na TAD, a consciência é investigada através da atenção plena (RYAN; DECI, 2017). Ela pode ser definida como uma “consciência receptiva aberta” (RYAN; DECI, 2017, p. 267) e está conectada ao *self* do indivíduo, por meio do qual este se torna sujeito mais ativo, impedindo manipulações, sendo um sujeito mais autônomo. Assim sendo, a atenção plena e a autorregulação autônoma estão ligadas.

Para a TAD, a consciência aberta é de valiosa estima (RYAN; DECI, 2017), pois, é através dela que conhecemos os valores, os interesses e as necessidades dos sujeitos, facilitando o conhecimento do comportamento humano e, conseqüentemente, como motivá-lo. Dessa maneira, a atenção plena facilita a promoção das necessidades psicológicas básicas. A consciência também é sentida em ambientes controladores, porém, não é aberta e não nutre psicologicamente o indivíduo. Segundo a TAD, em sua proposição VIII da TNPB:

Atenção plena, definida como a consciência aberta e receptiva do que está ocorrendo, tanto dentro das pessoas quanto dentro do contexto, facilita maior autonomia e mais autorregulação integrada, bem como maior satisfação básica de necessidades psicológicas, o que contribui para um maior bem-estar (RYAN; DECI, 2017, p. 268, tradução nossa).

Desse modo, a consciência aberta e a atenção plena fazem parte do comportamento autônomo, porém, em alguns estudos foram encontrados comportamentos automáticos, que podem ser definidos em tarefas feitas sem a presença da consciência e da atenção. Estes são tão internalizados que não é preciso uma atenção plena para serem executados (RYAN; DECI, 2017), assim, os indivíduos se sentem em um comportamento volitivo. Um exemplo de tarefas que são executadas automaticamente, são aquelas do cotidiano que não necessitam de consciência.

Conforme a TAD, os comportamentos automáticos não são vistos como problemas, mas, quando são realizados com atenção plena, podem gerar uma confiança, nesse caso, com base na reflexão. Quando a consciência é usada junto com a reflexão, proporciona uma maior variedade de escolhas, opções de vínculo e uma melhora no desempenho.

3.1.1 Autonomia

O comportamento autônomo ocorre quando temos autonomia para atuarmos de forma decisiva, quanto à realização ou não de certas atividades. É uma necessidade que temos de livre arbítrio, em vez de deixar que eventos ambientais determinem as ações que se deve executar (REEVE, 2006). Segundo Appel-Silva, Wendt e Argimon (2011, p. 354), “a necessidade de autonomia é definida como o imperativo de ações e decisões em conformidade com os valores pessoais e com um nível alto de reflexão e consciência”. Portanto, é com base na consciência aberta e na atenção plena que é percebido o senso de autonomia, ele é realizado a partir do *self*, isso quer dizer que, a opção de escolha partiu de si mesmo e não de fatores externos. Desse modo, em ambientes sociais ou culturais que proporcionam preferências, decisões e interesses, por meio da consciência e reflexão do *self*, são percebidos comportamentos autodeterminados ou um corpo motivado intrinsecamente. (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2011; RYAN; DECI, 2017; 2000a; 2000b, 2000c).

Nessa perspectiva, a necessidade de autonomia pode ser encontrada através do *locus* de causalidades percebida (LCP), que busca compreender a fonte de suas ações motivadoras (REEVE, 2006). O LCP está dentro de um *continuum* bipolar que varia de interno para externo, portanto, se a atuação partiu de sua própria fonte individual ou se as atividades são realizadas com base na autodeterminação do sujeito, respeitando a liberdade e os interesses do *self*, realizando a promoção para os níveis mais autodeterminados (REEVE, 2006), o seu LCP é

interno (LCP-I). Entretanto, quando atuação é realizada por influências ambientais, por recompensas ou para evitar punições, as tarefas não são realizadas com base no *self* e proporcionam níveis mais baixos de autodeterminação, o seu LCP é externo (LCP-E), sentindo-se, portanto, extrinsecamente motivado.

Assim, quando o LCP-I é entendido pelo o indivíduo, há também a Volição. Essa sensação consiste na vontade do indivíduo de empregar-se em certas atividades, sem estar sendo pressionado (REEVE, 2006). A volição está centrada na dicotomia “liberdade *versus* coação” e é sentida quando o sujeito realiza uma ação sem sofrer pressões e exerce a tarefa sem o sentimento de ansiedade (RIBEIRO, 2013).

Como pôde ser visto até agora, a autonomia está ligada às preferências do *self*, então, para um maior senso de autonomia é necessário que o *self* identifique suas próprias escolhas, assim, é sentido o senso de escolha percebida. Essa escolha é encontrada em ambientes flexíveis à autonomia, proporcionando escolha ou diferentes alternativas aos sujeitos. Às vezes, os contextos colocam uma série de opções, buscando suprir a necessidade de autonomia, mas esse tipo de atitude não supri a necessidade porque essas opções não partiram do sujeito, mas do ambiente. Logo, essa escolha tem que ser pessoal e partir da consciência e da atenção plena.

Dessa maneira, compreendemos que a autonomia é um fator fundamental para promoção da motivação intrínseca. Sem a liberdade de escolha, os indivíduos não se sentem envolvidos pelo contexto e podem colocar em risco outras necessidades de competência e pertencimento.

3.1.2 Competência

A necessidade de competência é uma fonte de energia capaz de harmonizar vitalidade e *self* para desempenhar tarefas que estão ao alcance do sujeito. Essas tarefas podem ser: atividades práticas, exploração do ambiente ou participação social ativa (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2011). Para a TAD, a necessidade de competência é satisfeita a partir das atividades que fornecem *feedback* positivo, em outras palavras, é compensada com base no retorno positivo da atividade, em forma de prazer ou contentamento. Desse modo, para que o *feedback* positivo seja fornecido, é necessário que as tarefas estejam em desafio de nível ótimo.

O desafio em nível ótimo ocorre quando as habilidades do ser humano são compatíveis com o desafio apresentado (REEVE, 2006). Quando o desafio é compatível com o domínio do indivíduo em uma tarefa, ele se motiva e tem um *feedback* positivo, ou seja, há uma promoção

da motivação autônoma (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2011). Desse modo, o *feedback* positivo é um fator fundamental para a necessidade de competência. É através da livre escolha que as pessoas se empenham em atividades e se esforçam para desempenhá-las, assim sentindo-se autodeterminadas. Portanto, a competência é uma necessidade que gera a motivação autônoma e que proporciona altos níveis de autodeterminação e bem-estar.

3.1.3 Pertencimento

O pertencimento é um constructo de motivação importante para a psique do indivíduo. Essa necessidade proporciona maior resistência ao estresse e diminui as dificuldades psicológicas (REEVE, 2006). Também é pelo apoio do pertencimento que é facilitado o senso de autonomia (CERNEV, 2015; RYAN; DECI, 2000b) em contextos que proporcionam relações interpessoais entre o *self* e outras pessoas e possibilitam relações que apoiam as necessidades psicológicas das pessoas que estão no mesmo contexto. Assim, com a autonomia, o pertencimento facilita o senso de competência, quando as pessoas dividem os mesmos sentimentos ou realizam alianças para crescerem juntas.

Dessa maneira, para suprir a necessidade de pertencimento, é necessária a interação social. Não é qualquer interação. É preciso que essa interação possibilite o afeto e o engajamento das pessoas para proporcionar uma relação verdadeira, na qual todos estão preocupados, tanto com o bem-estar quanto com as necessidades de todos. As pessoas buscam esse tipo de interação para proporcionar relações positivas, emoções e participar de algo ou estabelecer um vínculo social.

A necessidade de pertencimento precisa que se crie um vínculo social entre os *selfs* ou do *self* com o grupo social. É imprescindível que, no vínculo social, as pessoas se preocupem com o bem-estar de todos e que gostem uns dos outros (REEVE, 2006), proporcionando assim o senso de pertencimento. Porém, a necessidade psicológica de pertencimento precisa de muito mais do que um simples afeto ou aceitação. É necessário que o verdadeiro *self* seja assimilado pelo grupo social, significa que, o *self* autêntico deve ser percebido por outras pessoas e que os *selfs* dessas pessoas também sejam assimilados por outros *selfs* do grupo, experimentando o bem-estar e a vitalidade.

Segundo os teóricos da TAD, (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2017; REEVE, 2006), para o senso de pertencimento é necessária uma relação de comunhão. Na relação de comunhão as pessoas de um determinado grupo social estão preocupadas com o bem-estar uns

dos outros. São exemplos de relações de comunhão: amizades verdadeiras, relacionamento românticos ou familiares. Nesse tipo de relação não é buscada a troca de valores ou matérias, mas a troca emocional, o bem-estar e o crescimento.

Na educação musical, podemos citar como exemplo de pesquisa que estudou as necessidades psicológicas básicas, a pesquisa realizada por Fagundes (2015). Essa pesquisadora investigou os processos motivacionais dos componentes de um grupo de teatro musical. Para alcançar seu objetivo, ela realizou entrevista com os 12 participantes de grupo. Ao realizar as análises dos dados, foi constatado que os participantes não apresentaram a motivação intrínseca. Entretanto, as interações do grupo puderam promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas, assim, a autora considerou a motivação complexa e multifacetada, pois a satisfação dependia das condições situacionais.

Silva (2017) realizou um estudo exploratório como o objetivo de compreender os aportes da motivação para aprender música e conhecer o estado e o estilo motivacional dos alunos. Para isso, ela fez um *survey* com 64 alunos do ensino médio. A pesquisadora constatou que a motivação para aprender música foi determinada pela satisfação das necessidades psicológicas básicas. Assim, as necessidades psicológicas básicas para o aumento da aprendizagem musical, diminuiu a evasão escolar e a reprovação.

3.2 TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA (TAC)

A teoria da Avaliação cognitiva (TAC) foi a primeira miniteoria criada pela TAD. A TAC estuda as influências dos fatores ambientais na motivação, nesse caso, na motivação intrínseca. Desse modo, estuda como as recompensas ou contingências extrínsecas podem afetar a motivação intrínseca e quais seus efeitos no comportamento. Assim, a TAC defende que eventos com recompensas, avaliações ou *feedback* têm uma influência na motivação intrínseca, desta forma, influenciando a autonomia ou a competências.

Para essa miniteoria, todos os seres humanos têm uma propensão para um comportamento intrinsecamente motivado, porém, fatores externos podem minar essa propensão. Ele também argumenta que as pessoas possuem duas necessidades de autonomia e competências, e é por meio desta que é promovida a motivação intrínseca. Assim, ao negar nutrientes para essas necessidades, existe uma propensão em diminuir a motivação intrínseca e aumentar a motivação extrínseca. Quando o contexto não fornece nutrientes para a autonomia

e a competência, o sujeito tem sua motivação intrínseca ameaçada, podendo estar agindo no ambiente por fatores externos, nesse caso, baseado na motivação extrínseca.

Para entender como a autonomia é influenciada, é desenvolvido o conceito de *locus de causalidade percebida* (LCP). Existem dois tipos de LCP: um interno e outro externo. Os LCPs internos são encontrados em eventos que promovem a autonomia e as ações são executadas com base no *self* do sujeito, promovendo a motivação intrínseca. Já o LCP externo ocorre quando os eventos não promovem a autônima e o sujeito age baseado em recompensas ou contingências, portanto, minando a motivação intrínseca. Assim, comportamentos baseados no LCP interno são mais autodeterminados que os comportamentos baseados no LCP externo, dessa forma, sendo experimentado um comportamento controlado (RIBEIRO, 2013).

Assim como a autonomia é estudada e analisada para entender a motivação intrínseca, a competência também o é. Na competência existe o *feedback*, é por meio dele que o sujeito tem informações sobre sua competência. De acordo com a TAC, contextos que informam o *feedback* positivo promovem a motivação intrínseca, enquanto ambientes que são controlados, frustram esse tipo de *feedback* e promovem uma motivação extrínseca (RYAN; DECI, 2017).

Para que haja a motivação intrínseca é necessário que o contexto social promova a autonomia e a competência, quando isso ocorre são desenvolvidos o LCP interno e o *feedback* positivo. Assim, quando essas necessidades são frustradas ou ameaçadas é sentindo o LCP externo e é informado um *feedback* instrumental, proporcionando assim a motivação extrínseca.

Proposição I da TAC: Eventos externos relevantes para a iniciação ou regulação do comportamento afetarão a motivação intrínseca de uma pessoa, na medida em que influenciem o *locus de causalidade percebida* para o comportamento. Os eventos que promovam um *locus de causalidade percebido* mais externo ou têm um significado funcional de controle, irão frustrar a autonomia e prejudicar a motivação intrínseca, ao passo que aqueles que promovem um *locus de causalidade percebida* mais interna irão aumentar os sentimentos de autonomia e aumentar a motivação intrínseca [...] Proposição II da TAC: Eventos externos também afetarão a motivação intrínseca de uma pessoa para uma atividade, na medida em que os eventos influenciem a competência perceptível da pessoa na atividade. Os eventos que promovem uma maior competência percebida aumentam a motivação intrínseca ao satisfazer a necessidade de competência da pessoa. Eventos que diminuem, significativamente, a competência percebida, minam a motivação intrínseca. (RYAN; DECI, 2017, p. 129-130, tradução nossa).

Desse modo, há uma ligação entre os eventos externos com o tipo de motivação e dependendo das informações que o ambiente social vai informar é que se altera o tipo de motivação e a experiência do sujeito com o ambiente. Assim, cada evento possui um significado específico para o sujeito, de tal modo que interfere na autonomia e na competência deste.

Portanto, quando o sujeito possui um significado funcional do ambiente sente pressões, recompensas ou influências no comportamento é sentida a motivação extrínseca, já quando o sujeito possui um significado informativo do ambiente, este promove o livre arbítrio e desafios que informam o *feedback* positivo, assim promovendo a autonomia e a competência, promovendo a motivação intrínseca.

Além das motivações intrínseca e extrínseca, também pode ocorrer a amotivação. Isso acontece quando o sujeito não possui o senso de competência e não tem autonomia, assim, não possui nenhum tipo de motivação. Esse tipo de motivação vai ser explorado na Teoria da Integração Organísmica.

Proposição III da TAC: Eventos externos relevantes para a iniciação e regulação do comportamento têm três aspectos, cada um com um significado funcional. O aspecto informacional, que transmite informações sobre a competência autodeterminada, facilita um locus de causalidade percebida interno e a competência percebida, apoiando assim a motivação intrínseca. O aspecto controlador, que pressiona as pessoas a pensar, sentir ou comportar-se de maneiras particulares, facilita um locus de causalidade percebida externo, diminuindo assim a motivação intrínseca. O aspecto amotivador, que significa incompetência para obter resultados e/ou falta de valor para eles, mina a motivação intrínseca e extrínseca e promove a amotivação. A relevância relativa desses três aspectos para a pessoa, que pode ser influenciada por fatores no contexto interpessoal e na pessoa, determina o significado funcional do evento e, portanto, seu impacto na motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2017, p. 130, tradução nossa).

Portanto, cada evento externo pode promover um tipo de motivação. De acordo com a proposição III da TAC, eventos que fornecem o LPC interno e a competência percebida apoiam a motivação intrínseca. Entretanto, quando eventos externos têm ares controlados, de tal modo que promovam o LCP externo e o senso de competência seja frustrado, eles promovem a motivação extrínseca. Quando essas agendas não são cumpridas pelo indivíduo, está sendo promovida a amotivação, na qual o sujeito não sente nem a motivação intrínseca nem a extrínseca. Dessa forma, dependendo do tipo de informações que o ambiente social fornece e fatores interpessoais que vão determinar o significado do evento, se apreende qual o tipo de motivação.

Na pesquisa de Figueiredo (2015), ele investigou o estilo motivacional de professores de instrumentos musicais que lecionam em escolas de músicas. Esse autor usou uma escala que avalia o estilo motivacional dos docentes e depois realizou um *survey* com 358 professores de instrumentos musicais. Essa pesquisa teve os seguintes resultados: os homens possuem maiores tendências para o controle; professores de escolas públicas são mais controlados em relação aos professores de escolas privadas; o tempo de atuação influencia no estilo motivacional.

Outra pesquisa feita por Figueiredo (2010) estudou a motivação para estudar o instrumento musical, nesse caso, o violão. Ele realizou um questionário que foi entregue para 24 alunos de violão do curso superior em instrumento, de uma instituição de ensino superior, em Curitiba. Os resultados indicaram que os alunos que participaram da pesquisa possuíam um perfil de motivação autodeterminada.

Já a pesquisa de Cernev (2011) teve como objetivo investigar a motivação dos professores de músicas que lecionavam na educação básica. Para alcançar seu objetivo, a pesquisadora realizou um *survey* interseccional. Para estudar a motivação dos professores, foi elaborado um instrumento de medição chamado de escala de motivação do professor de música (EMPM), esse questionário foi respondido por 162 professores de música da região sul do Brasil. Os dados indicaram que os professores de música apresentaram a motivação autônoma para o ensino. Também relevou que o tipo de instituição não interfere no tipo de motivação do professor. Outro ponto apresentado pelos dados está relacionado à carreira docente, os profissionais apresentaram que a motivação aumenta ao longo dos anos.

3.3 TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA (TIO)

Segundo a TAD, o comportamento autônomo pode se modificar de acordo com o ambiente, a personalidade e a cultura. Com essa variação, também pode variar o tipo de motivação (DECI; RYAN, 1985; RYAN *et al.*, 1989). Portanto, a motivação intrínseca não é o único tipo de motivação importante para TAD, a motivação extrínseca também tem sua importância e valor. Com base na importância da motivação extrínseca, foi desenvolvida a Teoria da Integração Organísmica (TIO), com o objetivo de estudar os tipos de motivação extrínseca, ao contrário de outras perspectivas que estudam a motivação, que consideram o comportamento extrinsecamente motivado como não autônomo.

Para a TAD, a motivação extrínseca pode variar entre comportamentos menos autodeterminados e mais autodeterminados (RYAN; DECI, 2000b). Desse modo, a TIO apresenta as tendências inerentes aos sujeitos para apropriação e integração dos regulamentos sociais, analisando os fatores sociais e interpessoais que facilitam ou dificultam a internalização (RYAN; DECI, 2017). Assim, os fatores ambientais influenciam no desenvolvimento do comportamento autônomo. Esse desenvolvimento ocorre através da internalização. Para a TAD, a internalização é o processo psicológico interno que assimila os costumes sociais, culturais,

interpessoais e de valores, que se transforma em autorregulações ou em comportamentos próprios (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000).

É por meio da internalização que os indivíduos podem ser autodeterminados ou alienados. Assim, quando esse processo de internalização funciona, “[...] as pessoas se identificam com a importância das regulamentações sociais, assimilam-nas no seu senso integrado de si e, assim, as aceitam plenamente como suas” (DECI; RYAN, 2000, p. 236, tradução nossa). Assim sendo, a internalização pode buscar um comportamento autodeterminado, como também pode procurar algumas formas menos autodeterminadas. Quando a motivação é baseada em comportamento de valor instrumental, punições, ou é feita para alimentar o ego, as internalizações podem funcionar para um mal-estar ou um mal funcionamento psicológico (RYAN; DECI, 2017).

Segundo a TIO, quando a internalização passar do *locus* de causalidade percebida externo para interno, ocorrerá a integração da regulação no *self*, ocasionando um comportamento mais autodeterminado. (DECI; RYAN, 1985; RYAN, 1995). Em outras palavras, quando as atividades que são extrinsecamente motivadas são internalizadas e suas regulações são integradas no *self*, o sujeito sente os níveis mais autodeterminados da motivação extrínseca. Portanto, a TIO tem o pressuposto de que, quanto mais as pessoas internalizam plenamente as regulações que são extrinsecamente motivadas, há uma maior percepção de autonomia e, quando não há a internalização dessas regulações é pouco sentida a autonomia ou quase nada dela. (RYAN, 1995; RYAN; DECI, 2017).

Proposição I da TIO: O processo de integração orgânica inclina os seres humanos naturalmente para internalizar motivações extrínsecas que são endossadas por outros significados. No entanto, o processo de internalização pode funcionar mais ou menos efetivamente, resultando em diferentes graus de internalização que são a base para regulamentos que o diferem no *locus* de causalidade percebida e, portanto, na medida em que são autônomos (DECI; RYAN, 2017, p. 182, tradução nossa).

Sendo assim, a TIO propõe que esse processo de internalização ocorra de forma natural, reflexiva. Desse modo, essas regulações formam o *continuum* de internalização, onde os indivíduos recebem as proscições sociais e as integram, transformando regulações externas em autorregulações. Esse processo de internalização funciona quando o contexto promove condições necessárias para a satisfação ou percepção das necessidades psicológicas básicas e são sentidas as motivações extrínsecas nos seus níveis mais autodeterminados (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2017).

Nessa perspectiva, as necessidades de competências, pertencimento e autonomia podem ser um fator fundamental para a internalização. (RYAN, 1995). A necessidade de competência é fundamental para uma internalização efetiva. É por meio desta que os sujeitos sentem que são capazes de realizar alguma atividade, assim, a internalização, quando apoia a competência pessoal, faz com que o sujeito se adapte e ocorre a internalização da regulação pelo *self* (RYAN *et al.*, 1989; RYAN; DECI, 2017).

A necessidade de pertencimento também desempenha um papel relevante para a internalização da motivação extrínseca nos seus níveis mais autodeterminados. Quando os *selves* internalizam os valores familiares, culturais e práticas sociais, o sujeito experimenta o senso de participação e vínculo social e isso satisfaz a necessidade de pertencimento (RYAN; DECI, 2000b; RYAN; DECI, 2017). Por fim, quanto maior for a internalização, o sujeito experimentará maior sentimento de volição, isto significar que, o sujeito será mais autônomo ou autodeterminado (RYAN; DECI, 2000c; RYAN; DECI, 2017). Quando essa internalização é aumentada gradativamente, também será mudado o *locus* de causalidade percebida de externo para interno. Desse modo, a internalização pode satisfazer, de diferentes formas, a necessidade de autonomia, competência e pertencimento, mas, quem vai determinar a intensidade da internalização será o contexto ou o estilo motivacional do indivíduo.

Na TIO, são apresentadas as diferentes formas da motivação extrínseca e os fatores socioambientais e interpessoais que realizam a promoção ou que podem impedir a internalização e a integração dos comportamentos (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000c). Essas formas são divididas em quatro tipos de regulamentos, cada um deles pode ser internalizado de forma diferente. Essas regulações podem variar de diferentes formas: pelo seu *locus* de causalidade percebida; por ambientes autônomos ou controlados; ou dentro de um estilo motivacional (RYAN; DECI, 2017). Para entender melhor as regulações e as internalizações da motivação extrínseca, a TIO possui um *continuum* de autodeterminação (REEVE, 2006), também chamando taxonomia da TIO (RYAN; DECI, 2000c). Nele, podemos encontrar quatro tipos de motivação e de regulações: Amotivação (a falta de regulação); motivação extrínseca e suas regulações: externa (não autodeterminada), introjetada (pouco autodeterminada), identificada (pouco mais autodeterminada) e integrada (autodeterminada); e motivação intrínseca. As regulações externa e introjetada são as regulações menos autodeterminadas, por sua vez, as regulações identificada e integrada são as regulações mais autodeterminadas, sendo a integrada o nível de regulação mais autodeterminado da motivação

extrínseca e a regulação externa é a regulação mais controlada da motivação extrínseca (DECI; RYAN, 2000).

A regulação externa pode ser definida como a dependência de contingência externa para desenvolver alguma ação. Portanto, nessa regulação, o comportamento do indivíduo é controlado pela expectativa de contingências (implícita ou explícita). Assim, o indivíduo possui uma dependência das contingências para realizar uma ação, essas contingências podem ser uma recompensa ou punição (RYAN; DECI, 2017). Segundo os estudos que foram realizados com a TIO (RYAN; DECI, 2000c; RYAN *et al.*, 1989), o problema dessa regulação não são as recompensas ou as punições, pois, quando controladas com sabedoria, podem ser muito eficazes. Segundo os pesquisadores Ryan e Deci (2017), o problema está na falta de manutenção. Quando o ambiente não gera expectativa de contingências, o comportamento não é sustentado por muito tempo. Assim sendo, a regulação externa contrasta com a motivação intrínseca, por tentar satisfazer as demandas externas e pode controlar o comportamento, causando controle, alienação (RYAN; DECI, 2000b, 2000c). Desse modo, essa regulação possui o *locus* de causalidade percebida externo (LCP-E), um comportamento alienado, controlado e dependente de contingências (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 1985).

Segundo Deci e Ryan (2000), ao contrário da regulação externa, na qual as contingências são administradas por fatores externos, na regulação introjetada as contingências são administradas pelo próprio sujeito. Nessa regulação, o sujeito aceita as normas ambientais, porém, não aceita como sendo suas. Esse sujeito se submete a esse tipo de regulação para evitar culpa, ansiedade ou alimentar o ego. Sendo assim, a regulação introjetada está ligada à regulação por autoestima, autossatisfação e sentimento de orgulho. (RYAN; DECI, 2017; RYAN; DECI, 2000b). Portanto, a regulação introjetada ocorre quando é internalizada uma regulação de valor, que é assimilada ou transformada parcialmente. Assim, esta não se torna parte integrada da motivação, cognição, afecções que formam o *self* (RYAN; DECI, 2017; DECI; RYAN, 2000a). Segundo os teóricos (RYAN; DECI, 2017), a regulação está associada, em parte, ao sentimento de projeção. Os indivíduos, ao estarem nesse tipo de regulação, procuram projetar sua autoaprovação ou autodesaprovação, por outros indivíduos, aprovando ou não seus comportamentos. Esses mesmos autores apontam fatores contextuais que catalisam esse tipo de regulação: o ego, a autoconsciência e a autoavaliação crítica. Também, as comparações interpessoais são salientes para essa internalização. Por fim, os indivíduos que internalizam essa regulação, possuem um estilo motivacional de autocrítica, mesmo quando os outros aprovam seu desempenho. Assim, a regulação introjetada pode ser mantida por muito

mais tempo, porém, ainda continua sendo uma regulação inconstante. Com tudo isso, a regulação introjetada é um LCP externo (LPC-E).

Quando os valores são internalizados por completo, ou seja, os valores estão interligados com o *self*, essa regulação é chamada de identificada. Esta é a primeira forma de internalização que é autônoma ou autodeterminada da motivação extrínseca. A identificação valoriza uma meta ou uma regulação comportamental, cujo *self* aceite como sendo seu (RYAN; DECI, 2000b, 2000c). Nessa regulação, o sujeito identifica a importância da ação e a torna como sua.

Assim, uma regulação que era introjetada passa a ter importância e o sujeito se identificada e internaliza essa regulação, torna-a sua. Desse modo, o comportamento será mais autônomo ou autodeterminado, entretanto, continuará sendo um comportamento extrinsecamente motivado, porque o comportamento será influenciado por interesses instrumentais (RYAN; DECI, 2000a). Por ter uma experiência mais autônoma, terá o *locus* de causalidade percebida interno (LCP-I). Portanto, essa dinâmica na motivação é a relação do valor pessoal, a congruência do comportamento com relação às necessidades, objetivos e valores do *self*.

Para TAD, os fatores externos também podem influenciar a internalização dos comportamentos (RYAN; DECI, 2017). Em comparação com as outras regulações externa e introjetada, na regulação identificada o sujeito sentirá maior volição no seu comportamento, atuando com maior liberdade, dando importância pessoal e valor para atividade. Porém, a importância da ação não fora examinada com outros aspectos da identidade do *self*. É nessa relação de identificação, valores e objetivos internalizados que ocorre a internalização completa (RYAN; DECI, 2017). Dessa maneira, quando os regulamentos identificados são assimilados pelo *self*, o sujeito experimenta a motivação extrínseca nos seus níveis mais autônomos.

A regulação integrada ocorre por meio da autorreflexão – novos regulamentos que se harmonizam com outros valores e indigências. Quanto mais esses elementos forem internalizados no *self*, maior será a autodeterminação, mesmo sendo movida extrinsecamente (RYAN; DECI, 2000a, 2000c). Ou seja, a regulação integrada implica na congruência dos valores e regulações para si mesmo e suas necessidades, nesse caso, as necessidades psicológicas básicas se identificam com os valores ou regulações. Assim sendo, a internalização integrada é sentida como experiência autêntica (RYAN; DECI, 2000b, 2017).

Para a TAD, quando os elementos não são incorporados ou congruentes com outros do *self*, não sendo integrados, o sujeito não poderá se aproximar dos níveis mais

autodeterminados. Entretanto, quando há a integração, mesmo sendo um comportamento extrinsecamente motivado, as pessoas sentem a volição ao executar uma atividade. Também pode resultar numa autorregulação que permita a orientação flexível da ação que representa uma forma autônoma da motivação extrínseca (RYAN; DECI, 2017). De tal modo que a regulação integrada compartilha qualidades com a motivação intrínseca, apesar de ainda pertencer à motivação extrínseca, porque ainda não buscou um prazer próprio. Significa que a regulação integrada ainda possui o valor instrumental, em relação a alguns resultados que são separados dos comportamentos, ainda que seja volitivo e valorizado pelo *self*. Logo, as regulações extrínsecas, em seus níveis mais autodeterminados, junto com a motivação intrínseca, formam um composto autônomo da motivação (RYAN; DECI, 2000b, 2000c).

Quando o sujeito não possui uma regulação ou vitalidade para exercer uma atividade, esse perfil é chamado de amotivação. Portanto, amotivação acontece quando o indivíduo não possui motivação para um comportamento ou não encontra valor na ação, recompensa ou significado. (RYAN; DECI, 2000a). Não tem interesse na ação, assim, não há internalizações ou regulações. Diante dessa prerrogativa, a TAD argumenta que a amotivação resulta de duas fontes: a primeira é o resultado da falta de competência percebida, que é o resultado indesejado e sentimento de incompetência; a segunda é a falta de interesse ou de valor. Porém, a amotivação não está ligada diretamente à competência ou autonomia, mas, na indiferença com a atividade e seus resultados. Pesquisadores (RYAN; DECI, 2017) argumentam que, mesmo o sujeito possuindo a amotivação, vai estar sendo autônomo, por ter o direito de não se envolver com a tarefa. Portanto, pode ter consequências diferentes, pois, nesse caso, o sujeito vai possuir controle sobre sua ação, mesmo que isso signifique o não envolvimento na ação.

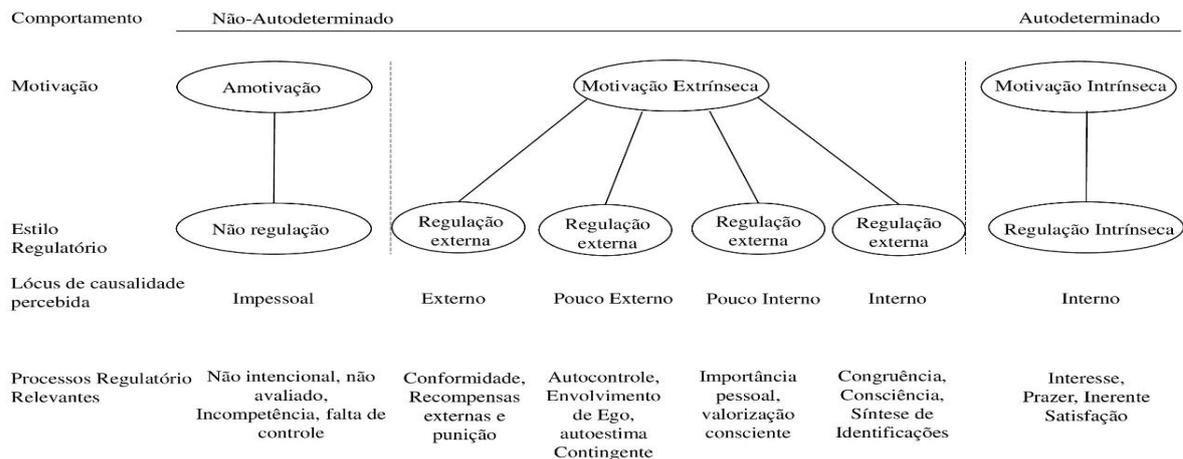
Para exemplificar melhor as internalizações e suas regulações, temos que a TIO possui um *continuum* de autodeterminação onde organiza os tipos de motivação, regulações e internalizações. Esse *continuum* começa com a amotivação, passa pela motivação extrínseca e suas regulações e, por fim, a motivação intrínseca, criando assim, o *continuum* da autodeterminação (RYAN; DECI, 2000a, 2000b; RYAN *et al.*, 1989) ou a taxonomia da TIO. (RYAN; DECI, 2017, 2000c).

Proposição II da TIO: A internalização da motivação extrínseca pode ser descrita em termos de um continuum que abrange desde regulação relativamente heterônoma ou controlada até autorregulação relativamente autônoma. A regulação externa descreve a motivação extrínseca que continua dependente de controles externos; o regulamento introjetado descreve a motivação extrínseca, baseada em controles internos, envolvendo contingências afetivas e de autoestima. A regulamentação, através da identificação, descreve a Motivação extrínseca que foi aceita como pessoalmente

valorizada e importante; e a regulamentação integrada descreve a motivação extrínseca que é totalmente autoendossada e foi bem assimilada com outras identificações, valores e necessidades. Os regulamentos que estão mais ao longo deste continuum de externo para integrado são mais totalmente internalizados, e os comportamentos resultantes são mais autônomos (RYAN; DECI, 2017, p. 191-192, tradução nossa).

Desse modo, com o *continuum* da autodeterminação ou da autonomia podem ser explicadas e testadas as diferenças entre os tipos de motivação e as regulações e o seu *locus* de causalidade podem ser modificados de acordo com as transições de regulações e sendo internalizadas (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2017). Além disso, os fatores ambientais e interpessoais também possibilitam entender o tipo de motivação e sua internalização.

Figura 1 - A taxonomia da Teoria da Integração Organísmica (TIO) dos estilos regulatórios



Fonte: (DECI; RYAN, 2017, p. 193).

Esse *continuum* ajudou a entender e identificar os fatores ambientais e interpessoais que promovem autonomia ou controlam o comportamento. Ele também possibilitou vários estudos sobre a motivação extrínseca e seus regulamentos, em diferentes culturas, contextos, períodos, relacionamentos (RYAN; DECI, 2000c; 2017; RYAN *et al.*, 1989; ARAUJO, 2015; RIBEIRO, 2013). Estes estudos utilizaram o *continuum* da taxonomia, muitos deles, usando a psicometria, constataram que a motivação extrínseca varia bastante de autônoma para controlada, dependendo do contexto, do estilo motivacional e da satisfação das necessidades psicológicas básicas (RYAN, 1995; RYAN *et al.*, 1989). Os autores da TAD (RYAN; DECI, 2000a, 2000b; REEVE, 2006) apontam que o apoio às necessidades psicológicas básicas facilita a mudança do locus de causalidade percebida, isto é, o apoio às necessidades psicológicas

básicas promove os processos de internalização e integração do comportamento, extrinsecamente motivado.

Proposição III da TIO: Os apoios às necessidades básicas de competência, pertencimento e autonomia facilitam a internalização e a integração de comportamentos não intrinsecamente motivados. Na medida em que o contexto esteja controlando, e/ou as necessidades de relacionamento ou de competência sejam frustradas, a internalização e, particularmente, a identificação ou a regulação integrada serão menos prováveis (RYAN; DECI, 2017, p. 203, tradução nossa).

Assim, as necessidades psicológicas básicas, sendo apoiadas pelo ambiente, promovem a internalização dos comportamentos mais autônomos, mesmo sendo uma motivação extrínseca. Isso prova que, a partir dessa promoção, os sujeitos passam a ser mais proativos no seu contexto e a ter uma maior interação social e senso de competência. Sendo assim, a motivação extrínseca, nos seus níveis mais autônomos, nos mais internalizados, promove uma maior dedicação holística do *self*, também deixa mais congruente e satisfeitas as necessidades de autonomia, competência e pertencimento, resultando assim no bem-estar. Esse discurso vai de acordo com as próximas proposições.

Proposição IV da TIO: Na medida em que o comportamento das pessoas é regulado através de formas de internalização mais autônomas ou integradas, eles exibirão maior perseverança comportamental em atividades, maior qualidade de comportamento e desempenho mais efetivo, especialmente para ações mais difíceis ou complexas [...] Proposição V da OIT: Na medida em que o comportamento das pessoas é regulado através de formas de internalização mais integradas, terão experiências mais positivas e maior saúde e bem-estar psicológico. (RYAN; DECI, 2017, p. 208, tradução nossa).

Para os estudiosos da TIO (RYAN; DECI, 2017), esse modelo de internalização é neutro em relação a culturas diferentes. Porém, alguns comportamentos ou práticas podem ser internalizados mais facilmente numa cultura e em outras podem ter dificuldades. Entretanto, a TIO espera que a internalização nas regulações autônomas possa possibilitar o bem-estar. Assim, o contexto social é um fator primordial para que ocorra a internalização, independente da cultura, porque é por meio do contexto que há a possibilidade da satisfação das necessidades psicológicas básicas. O sujeito, mesmo sendo motivado extrinsecamente, vai estar nas regulações identificadas e integradas.

Na pesquisa de Araújo (2015), foi investigada a qualidade motivacional de licenciandos em música. Para alcançar o objetivo da pesquisa, foi aplicado um questionário de autorrelato: a Escala de Motivação Acadêmica. Nessa escala é possível verificar o tipo de motivação, conforme o *continuum* de autodeterminação. Participaram dessa pesquisa 380 licenciandos em

música de quatro universidades públicas do nordeste do Brasil. Ao realizar a pesquisa, o pesquisador concluiu que os licenciandos em música possuíam uma boa qualidade motivacional, entretanto, com o passar do tempo essa motivação tinha tendência a diminuir, nesse caso, a motivação autônoma diminui ao longo do curso, essa diminuição tem relação com as pressões que o curso superior exerce sobre os discentes.

3.4 TEORIA DA ORIENTAÇÃO DE CAUSALIDADE (TOC)

Até esse momento discutimos as miniteorias que têm como foco de estudo as influências socioambientais: a teoria da avaliação cognitiva e a teoria da integração organísmica. Passemos agora a dissertar acerca da teoria das orientações de causalidade (TOC) que tem como foco de estudos os estilos motivacionais dos indivíduos.

A TOC estuda o conjunto motivacional, formas de características, percepções e informações relevantes para a autodeterminação do indivíduo. Desse modo, reflete sobre como as pessoas se orientam em diferentes situações, principalmente, como essas informações influenciam na autonomia, podem controlá-la e desmotivá-la. O contexto pode potencializar ou frustrar essas orientações pessoais, tornando uma ou mais orientações motivacionais mais evidentes que outras. Para a TOC, todos os seres humanos possuem os três tipos de orientação de causalidade: autônoma, controlada e impessoal. Ao possuir os três tipos de orientação, o ambiente pode potencializar uma delas, entretanto, as demais não deixam de existir (RYAN; DECI, 2017).

Na orientação autônoma, as pessoas são como fonte de informações em seus ambientes. Desse modo, essas informações são relevantes, tanto para eventos internos quanto para externos. Esse tipo de orientação também envolve as pessoas como fonte de suas escolhas ou buscam uma ação, baseado na sua escolha, que acham interessante ou importante para elas. Dessa forma, nessa orientação o indivíduo se sente mais autodeterminado. Essa direção autônoma é relacionada com um comportamento autônomo e com o bem-estar psicológico. Assim, quando o sujeito é orientado por essa direção, é sentido, energizado e possui uma maior vitalidade – associada à motivação intrínseca ou motivados extrinsecamente nos níveis mais autodeterminados, nas regulações identificada ou integrada – de tal modo que o sujeito age de acordo com seus valores e interesses. Segundo a TAD, a orientação de autonomia satisfaz as três necessidades psicológicas básicas, mesmo em ambientes que ofereçam recompensas, estas não influenciam na orientação de autonomia, portanto, esse tipo de orientação projeta a

autodeterminação dos efeitos das recompensas ou de ambientes controladores (RYAN; DECI, 2017).

A orientação controlada, a atenção e as preocupações do sujeito são orientadas por contingências ou fatores externos. Esse tipo de orientação é baseado em recompensas e pressões sociais, fazendo com que o indivíduo não leve em consideração suas escolhas, interesses e valores pessoais. Assim, quando as pessoas são direcionadas pela orientação controlada são encontradas as regulações externa e introjetada, portanto, sua motivação é extrínseca nos seus níveis menos autodeterminados. Desse modo, na orientação controlada, o sujeito é orientado por regulações que são influenciadas por valores externos, assim suas necessidades psicológicas básicas são frustradas, além disso, a pessoa intrinsecamente motivada, com alto nível de orientação de controle, pode ser influenciada por recompensas tangíveis. Portanto, o sujeito está mais propenso ao aparecimento de biomarcadores de estresse ou mal-estar e esse tipo de comportamento é difícil de ser mantido, só o sendo enquanto houver recompensas.

Por fim, a orientação impessoal é descrita quando o sujeito não tem intencionalidade, iniciativa e não possui um senso de causalidade pessoal. Nessa orientação, a pessoa experimenta a incompetência e a ansiedade, não possui controle sobre seus resultados e são mais propensas a forças ambientais e a se tornarem passivas, de tal modo que o indivíduo perde o senso de vontade e engajamento. Portanto, se sentido incapaz de atingir os resultados desejados. Segundo a TOC, esse tipo de direção é experimentado quando as necessidades psicológicas básicas não são providas, quanto menos essas necessidades são rejeitadas, menos o sujeito se sente autônomo, ineficaz e ansioso. Essa orientação é caracterizada pela falta de vitalidade psicológica, pois, quando não são fornecidos nutrientes para alimentá-la, seu esgotamento é inevitável. Assim sendo, a orientação impessoal está relacionada à regulação de amotivação. Portanto, com essas três orientações é formada a primeira proposição da TOC:

Proposição I da TOC: As pessoas têm três orientações motivacionais diferentes - chamadas orientações de causalidade - que representam diferenças individuais de nível global. As orientações de causalidade são propensões para se concentrar em certos aspectos dos ambientes e capacidades internas que dizem respeito à motivação e às causas de seus comportamentos. Estes são rotulados como orientação de autonomia, orientação controlada e orientação impessoal. Essas orientações afetam a motivação específica da situação das pessoas, bem como a satisfação geral, o comportamento e a experiência delas (RYAN; DECI, 2017, p. 218, tradução nossa).

Desse modo, são os fatores ambientais que ativam ou tornam mais evidente uma das orientações. Assim, o contexto exerce uma influência na orientação, logo, pode ocorrer variação

dessa orientação, isso vai depender de como é baseada a interação entre o contexto e o sujeito. Sabemos o sujeito possui as três orientações e estas servem para entender o comportamento do sujeito e qual seu estilo motivacional. Para a TAD, a importância do entendimento das orientações de causalidade está em explicar como os indivíduos autônomos agem em ambientes controlados ou sujeitos extrinsecamente motivados agem em ambientes que promovem a autonomia. Assim, dependendo da interpretação que a pessoa dá ao contexto, ela age autonomamente ou controladamente. Do mesmo modo, essa interpretação ou significado podem ser afetados pela personalidade da pessoa e as diferenças individuais na orientação de causalidade, que é o processo de como os indivíduos assimilam o ambiente, como eles o interpretam ou significam. Então, isso está relacionado a como as pessoas integram a regulação à sua orientação. Pessoas que têm orientação de autonomia podem se sentir mais autodeterminadas (regulação identificada, integrada ou intrínseca), quando o ambiente apoia a autonomia por muito tempo. Dessa forma, a orientação é tida como uma variável individual e pode prever outras variáveis ou a motivação.

Proposição II da TOC: Orientações de causalidade são resultados de desenvolvimento que são influenciados ao longo do tempo por fatores biológicos e sociocontextuais que impactam a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. Na medida em que os ambientes sociais dos indivíduos são substancial e persistentemente autônomos - apoiadores, controladores ou motivadores ao longo do tempo -, as pessoas tenderão, respectivamente, a desenvolver fortes orientações de autonomia, orientações controladas e orientações impessoais (RYAN; DECI, 2017, p. 221, tradução nossa).

De acordo com a proposição II da TOC, as orientações de causalidade são influenciadas por fatores biológicos e sociocontextuais e esses fatores impactam na satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. Segundo a TAD, todos os seres humanos têm uma propensão para se sentirem autônomo e esse comportamento é promovido pela satisfação das necessidades psicológicas básicas. Desse modo, quando as pessoas têm suas necessidades psicológicas supridas, isso é associado ao bem-estar e a vitalidade. Então, quando o sujeito é direcionado pela orientação autônoma, é percebido o bem-estar psicológico, eficaz e uma interação saudável. Entretanto, na orientação controlada, o sujeito também é motivado, mas por meios menos saudáveis, esse tipo de comportamento é influenciado por fatores externos, como por exemplo: a influência de punições e recompensas. Então, nessa orientação, o sujeito não sente o bem-estar psicológico e

a volição. Por fim, a orientação impessoal está relacionada à falta de motivação ou à regulação amotivação, na qual o sujeito sente ansiedade, ineficácia e falta de relacionamento.

Proposição III da TOC: Orientações de causalidade afetam a eficácia das pessoas em se envolver com o ambiente, bem como com seu bem-estar psicológico, mediadas por tipos de motivações específicas do domínio ou da situação e precisam de satisfações. A orientação para a autonomia promove maior integração da personalidade, fortalecendo-se e promovendo desempenho e bem-estar efetivos. A orientação controlada promove introjeção e rigidez, fortalecendo-se e promovendo uma autorregulação menos efetiva e uma experiência menos positiva. A orientação impessoal promove a experiência de ineficácia e de amotivação, fortalecendo-se e levando ao desempenho menos efetivo e a menores resultados de bem-estar (RYAN; DECI, 2017, p. 225, tradução nossa).

Assim cada orientação está relacionada à satisfação das necessidades psicológicas básicas e o tipo de regulação do indivíduo. Dessa forma, a regulação amotivação está relacionada à orientação impessoal, logo a orientação controlada está relacionada às regulações externa e introjetada, como a orientação autônoma está relacionada às regulações identificada, integrada e intrínseca. Dessa forma, as orientações de causalidade estão ligadas às regulações da teoria da integração orgânica, assim, os ambientes influenciam no destaque de uma das orientações. Segundo a TOC, as pessoas possuem as três orientações, porém, uma se torna mais evidente quando os fatores ambientais promovem uma orientação a mais que as outras. É disso que trata a quarta proposição da TOC:

Proposição IV da TOC: Todos os indivíduos têm todas as três orientações de causalidade em algum grau. Sugestões sutis no ambiente podem tornar diferentes orientações mais salientes naquele momento e local. Assim, é possível preparar as orientações motivacionais das pessoas, de modo que seu comportamento e experiência sejam significativamente afetados pela motivação preparada, mesmo que essa orientação seja, em geral, relativamente fraca (RYAN; DECI, 2017, p. 234, tradução nossa).

Desse modo, as orientações são influenciadas pelo tipo de contexto que apresentam, porém, vai depender de que tipo de motivação o contexto promoverá. Mas, para que ocorra isso, é necessário que o ambiente promova atividade que influencie seu comportamento e que seja significativa. A TOC estuda esses estilos motivacionais para entender como o estilo motivacional pode ser influenciado ou afirmado no contexto.

3.5 TEORIA DAS METAS MOTIVACIONAIS (TMM)

A TAD estuda a motivação das pessoas para engajarem-se numa atividade ou perseguirem uma meta. Assim, a teoria das metas motivacionais (TMM) não aborda somente o porquê de as pessoas se engajarem, mas, o porquê de elas se engajarem nas atividades para alcançar suas metas. Na TMM são estudados os objetivos e aspirações que os indivíduos possuem na sua vida e qual a relação desses objetivos com a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a sua autodeterminação e bem-estar. Entretanto, alguns objetivos de vida poderão suprir as necessidades psicológicas básicas, ou podem frustradas.

Para a TMM existem dois tipos de metas: intrínseca e extrínseca. Nas metas intrínsecas, o indivíduo busca metas que afirmem sua eudaimônia e a satisfação das necessidades psicológicas básicas, assim, esse tipo de metas está relacionada à busca de crescimento pessoal, a relacionamentos e à contribuição à comunidade, essas metas estão relacionadas à satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. Já as metas extrínsecas não estão relacionadas com metas que busquem a eudaimônia, são metas que não promovem a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Assim as metas extrínsecas estão relacionadas ao ganho de riquezas, fama e imagem. Portanto, ao buscar objetivos que alimentem a autoestima, as necessidades psicológicas são frustradas por causa do foco do indivíduo em estar buscando orientações externas. Com esse argumento são criadas as seguintes proposições:

Proposição I da TMM: Os objetivos intrínsecos são definidos como aqueles mais diretamente associados à busca daquilo que é inerentemente valorizado, como relacionamentos íntimos, crescimento pessoal e contribuição para a comunidade. Objetivos extrínsecos, ao contrário, são aqueles focados em resultados instrumentais, como dinheiro, fama, poder ou atratividade externa. Esses objetivos podem, portanto, ser entendidos como situados ao longo de um eixo, do intrínseco ao extrínseco [...]

Proposição II da TMM: Quanto mais um indivíduo valorizar ou priorizar metas extrínsecas relativas a metas intrínsecas, menor será o bem-estar dele. Quanto mais uma pessoa priorizar ou valorizar as metas intrínsecas, melhor será o resultado de bem-estar da pessoa [...]

Proposição III da TMM: Estas relações entre objetivos intrínsecos e extrínsecos e bem-estar serão largamente uma função de (isto é, mediada por) satisfação e frustração das necessidades psicológicas básicas. Em geral, as metas de objetivos intrínsecas são mais satisfatórias para as necessidades psicológicas básicas. Além disso, os efeitos também podem ser uma função da base regulatória das metas, já que as metas extrínsecas tendem, em média, a ser menos autonomamente reguladas do que as metas intrínsecas (RYAN; DECI, 2017, p. 275, tradução nossa).

As proposições I e II falam sobre a relação do tipo de metas com as necessidades psicológicas básicas, seguindo o pressuposto de que quando as metas são baseadas na satisfação

das necessidades psicológicas, é promovido o bem-estar. Porém, essas metas podem ser modificadas ao longo do tempo, já que as metas extrínsecas podem se transformar em metas intrínsecas, dependendo do tipo de regulação. Tanto na TAD quanto na proposição III da TMM, essas mudanças podem ocorrer à medida que as necessidades psicológicas não supridas.

Contudo, as metas extrínsecas podem promover o bem-estar. O problema desse tipo de meta é sua manutenção. Para a TAD, a motivação extrínseca é baseada em recompensas e sua manutenção é baseada na existência dessas recompensas, quando esse tipo de estímulo acaba também acaba a motivação. Desse modo, para TMM, mesmo alcançando seus objetivos, pode haver consequências negativas na felicidade.

Proposição IV do GCT: O progresso e o sucesso na obtenção de metas extrínsecas tenderão a estar associados a um bem-estar menos aprimorado, em relação ao progresso e à obtenção de metas intrínsecas. Progresso e obtenção de metas intrínsecas estão previstos para produzir um bem-estar especialmente aprimorado. Esses efeitos são amplamente mediados pela satisfação básica das necessidades psicológicas (RYAN; DECI, 2017, p. 279, tradução nossa).

Do mesmo modo que as metas intrínsecas podem promover o bem-estar, as metas extrínsecas o podem, porém, de uma forma mais empobrecida. Entretanto, as metas extrínsecas podem estar relacionadas à promoção da autonomia, da competência e do pertencimento, quando essas metas estão associadas para alcançar a eudaimônica e o bem-estar hedônico. Podemos dar como exemplo uma pessoa que busca benefícios financeiros, entretanto, esses benefícios são buscados para ajudar à família, a uma instituição de caridade ou para educar os seus filhos. Isto posto, podemos dizer que a maioria das metas extrínsecas buscam objetivos instrumentais.

Proposição V da TMM: Indivíduos cujas necessidades psicológicas básicas foram negligenciadas ou frustradas no desenvolvimento são mais propensos a adotar substitutos de necessidades, como objetivos de vida extrínsecos, como sendo pessoalmente importantes. Na medida em que o façam, seu bem-estar será comprometido (RYAN; DECI, 2017, p. 285, tradução nossa).

Ao frustrar a promoção das necessidades psicológicas, os sujeitos buscam objetivos para satisfazerem suas necessidades psicológicas com *status* ou poder. Assim, se tornam pessoas inseguras e vulneráveis a problemas psicológicos. Nessa perspectiva, as metas extrínsecas são movidas com base na recompensa ou na compensação.

Segundo a TMM, fatores contextuais também podem influenciar o tipo de meta do sujeito. No entanto, para que as metas sejam intrínsecas o contexto precisa influenciar de forma

positiva para que essas metas supram as necessidades psicológicas básicas, no caso de frustração dessas metas, são promovidos os objetivos extrínsecos. Dessa forma, culturas baseadas no materialismo buscam metas extrínsecas, de tal modo que TMM começou a estudar a manipulação dessas metas pelo ambiente. A proposição VI do GCT afirma que “Os motivadores podem formular metas em termos mais extrínsecos versus intrínsecos. Este último será mais propenso a produzir um envolvimento sustentado e, em última análise, bem-estar (RYAN; DECI, 2017, p. 287, tradução nossa).

Portanto, os motivadores (professores, gestores, família, amigos e administradores) são responsáveis por influenciar qual o tipo de meta que o sujeito vai ter. No âmbito da educação, segundo a TMM, a meta intrínseca é ideal para o processo de aprendizagem. Esse tipo de meta pode promover as necessidades psicológicas básicas e levar o indivíduo a ter os melhores desempenhos, persistência e interatividade. De acordo com esse pressuposto, as necessidades psicológicas básicas são fundamentais para as metas intrínsecas. Observemos agora a proposição VII da TMM: “Como todos os objetivos podem ser mais ou menos ligados à satisfação da necessidade, a relação de objetivos pessoais de qualquer tipo com os resultados relacionados ao bem-estar é uma função de (ou é mediada por) necessidade de satisfação” (RYAN; DECI, 2017, p. 289, tradução nossa).

Assim, há uma relação íntima entre as metas e as necessidades psicológicas básicas. A TMM pode entender quais tipos de conteúdo e quais processos podem desenvolver saúde psicológica, porque é por meio das necessidades psicológicas que são fornecidos nutrientes para o desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com a TMM, metas instrumentais e externas que não estão ligadas a metas que satisfaçam as necessidades psicológicas são consideradas objetivos associados ao um bem-estar empobrecido. É com base nessa hipótese que foi desenvolvida a proposição VII.

Desse modo, a TMM sugere que a qualidade dos objetivos também é levada em consideração para entender o tipo de meta. Portanto, algumas metas que são consideradas extrínsecas podem se tornar autodeterminadas ou mais intrínsecas. Esse tipo de conclusão é baseado na qualidade da meta em relação às necessidades. Como foi comentado em um exemplo anterior, uma pessoa pode buscar benefícios financeiros, à primeira vista isso pode parecer uma meta extrínseca, entretanto, se ele busca esse objetivo para ajudar sua família ou alguém próximo, essa meta instrumental pode ser usada para apoiar uma meta intrínseca.

Segundo a TMM, outro ponto que ajuda nas metas intrínsecas e na satisfação das necessidades psicológicas básicas é a atenção plena, conforme vemos na proposição VIII do

GCT: “A atenção plena, ao promover um funcionamento mais integrado, também conduz a um maior foco nos conteúdos de objetivos intrínsecos em relação aos conteúdos objetivos extrínsecos” (RYAN; DECI, 2017, p. 290, tradução nossa).

A atenção plena, nesse caso, ajuda no fortalecimento das metas intrínsecas. É por meio da atenção plena que os objetivos de vida podem ser fortalecidos, além disso, as metas intrínsecas são mais integradas ao bem-estar. Dessa forma, as metas intrínsecas são focadas por meio da atenção plena e são as qualidades das metas que movem o indivíduo, de tal modo que é estimulada uma reflexão nas pessoas sobre seu consumo e suas escolhas.

3.6 TEORIA DA MOTIVAÇÃO DOS RELACIONAMENTOS (TMR)

Esta última miniteoria nasceu da necessidade de entender as necessidades psicológicas básicas nos relacionamentos, nas relações: amorosas, de trabalho, sociais, escolares ou numa determinada comunidade. A TAD entende que essas relações entre pessoas precisam ser de melhor qualidade do que quantidade, desse modo, argumenta que as relações interpessoais precisam apoiar as necessidades de autonomia, competência e pertencimento para que haja uma vitalidade e bem-estar dos envolvidos no relacionamento (KASSER; RYAN, 1999). Dessa maneira, caracterizando uma necessidade de relacionamento para que haja saúde e crescimento psicológico. Verifiquemos a primeira proposição da Teoria da Motivação dos Relacionamentos (TMR): “as pessoas têm uma necessidade psicológica básica de relacionamentos, cuja satisfação é essencial para o crescimento, a integridade e o bem-estar, e a frustração que pode desempenhar um papel causal no mal-estar” (RYAN; DECI, 2017, p. 297, tradução nossa).

Por isso, a TMR foca no estudo de como os parceiros apoiam ou prejudicam as necessidades de relacionamento, como as orientações motivacionais influenciam esses relacionamentos e, por fim, como essas necessidades são nutridas ou alteradas dentro do relacionamento (GUARDIA; PATRICK, 2008). Esses autores corroboram com Ryan e Deci (2017) quando afirmam que as relações que são de alta qualidade satisfazem as necessidades psicológicas de ambos. Esse tipo de relação ocorre quando há um interesse incondicional e autêntico em satisfazer as necessidades psicológicas do seu parceiro, assim, apoiando e aceitando a autonomia e o pertencimento do *self*. Conforme a Proposição II da TMR:

Relacionamentos de alta qualidade são facilitados não só por ter contato social próximo e duradouro com um parceiro, mas também com a motivação autônoma dentro e para esse contato. A motivação autônoma - isto é, a disposição autêntica do

indivíduo em participar do relacionamento - contribui para uma alta satisfação e maior bem-estar psicológico em ambas as partes dentro dessa díade (RYAN; DECI, 2017, p.298, tradução nossa).

Para que haja essa satisfação, é necessário que os relacionamentos busquem uma interação e benefícios intrínsecos e não relacionamentos que busquem uma ligação de valor instrumento ou benefícios extrínsecos. Portanto, em um relacionamento autêntico, para a TMR, o parceiro autônomo precisa apoiar a autonomia do outro, buscando uma satisfação de autônoma mútua, que pode ser chamada de autonomia relacional (RYAN; DECI, 2017). Assim sendo, a necessidade de autonomia, que é atender aos interesses, preferências e as perspectivas do outro, está ligada à necessidade do parceiro, como também, à necessidade de competência, que é fornecer expectativas e estruturas e apresentar energia, em relação à pessoa e à necessidade de pertencimento, que passam o sentimento de ser importante para o próximo. Todas essas necessidades facilitam o apoio ao relacionamento (LA GUARDIA; PATRICK, 2008).

Todavia, as necessidades de autonomia, competência e pertencimento são fatores fundamentais para um bom funcionamento psicológico. Elas são de fundamental importância para que haja um relacionamento verdadeiro e a sua não satisfação pode acarretar vários problemas psicológicos, tais como: angústia, depressão, mal-estar e baixa-estima. Observemos as proposições que se seguem:

Proposição IIIa do RMT: Dentro dos relacionamentos, as satisfações de todas as três necessidades psicológicas básicas de pertencimento, autonomia e competência contribuem e, de fato, definem relacionamentos de maior qualidade e facilitam maior satisfação de relacionamento, segurança de anexos e bem-estar [...] Proposição IIIb do RMT: Nos relacionamentos, as frustrações das necessidades psicológicas de pertencimento, autonomia e competência contribuem para a disfunção e defesa do relacionamento e maior insatisfação, insegurança e mal-estar do relacionamento (RYAN; DECI, 2017, p. 303; 306, tradução nossa).

Para que isso não ocorra é preciso que essa relação seja baseada no apoio à autonomia. Quando há esse apoio, o parceiro tem a percepção de apoio ao *self* e pode gerar os sentimentos: compreensão, respeito, cuidado, autorregulação, auto-organização, fornecendo o *feedback* informativo e uma maior qualidade nos relacionamentos. E, por fim, apoio à autonomia uns dos outros. Sendo assim, as próximas proposições afirmam que:

Proposição IVa da TMR: Os indivíduos que experimentam o apoio de autonomia de seus parceiros dentro de uma relação próxima estarão mais dispostos a confiar emocionalmente nesses parceiros e para recorrer aos parceiros para obter suporte [...]

Proposição IVb da TMR: Os indivíduos que possuem suporte de autonomia dentro de uma relação próxima serão mais capazes de "ser eles mesmos" - isto é, serem autênticos e transparentes e atuarem mais perto de seus próprios ideais (RYAN; DECI, 2017, p. 306; 308, tradução nossa).

Portanto, nessa dependência, troca e confiança são elementos que um relacionamento precisa para ser autêntico, não é algo ruim nos relacionamentos, é algo que os parceiros precisam para que haja a satisfação das necessidades psicológicas básicas, gerando assim uma confiança emocional. Segundo La Guardia e Patrick (2008), essa confiança emocional ocorre quando os parceiros estão dispostos a recorrerem e confiarem no seu companheiro, tornando os parceiros mais verdadeiros nos seus relacionamentos. Essa confiança emocional é uma maneira de suporte para autonomia nos relacionamentos, essa preocupação é um nutriente muito valioso para mutualidade. Essa mutualidade do apoio à autonomia é importante para criar uma relação mais próxima que quem apoia a autonomia também recebe apoio e proporciona uma maior vitalidade (KASSER; RYAN, 1999; BAUMEISTER; LEARY, 1995). Vejamos mais uma proposição:

Proposição V de RMT: Parceiros de autonomia em relacionamentos próximos tendem a experimentar um senso de reciprocidade - isto é, quando um parceiro experimenta autonomia ou suporte de autonomia, é mais provável que o outro o experimente - e maior é o grau de reciprocidade em autonomia ou apoio de autonomia dentro de um relacionamento, maior é a satisfação do relacionamento, a segurança de anexos e o bem-estar de ambos os parceiros (RYAN; DECI, 2017, p. 308, tradução nossa).

Mais uma vez a TMR afirma que a autonomia é fundamental para o relacionamento. Além de gerar bem-estar, também causa a segurança de anexo. Assim, a segurança de anexo ocorre quando os parceiros estão preocupados, conectados e dando importância para as outras pessoas (BAUMEISTER; LEARY, 1995). Portanto, o bem-estar e a segurança de anexo estão ligados porque é por meio dela que as necessidades psicológicas básicas são satisfeitas, acarretando assim no bem-estar (LA GUARDIA; PATRICK, 2008).

Entretanto, para que isso aconteça efetivamente nos relacionamentos, a TAD sempre afirma que o contexto social é algo fundamental para suprir as necessidades psicológicas básicas (DECI, 1998; REVEE, 2006; RYAN; DECI, 2017; 2000a; REEVE, 2006). Isto posto, os relacionamentos que não estão inseridos em ambientes que não promovem ou suprimem uma das necessidades psicológicas, provocam um empobrecimento nos relacionamentos. Outros ambientes podem extinguir uma necessidade para suprir outra. Observemos a próxima proposição:

Proposição VI da TMR: Embora, inerentemente, as satisfações das necessidades psicológicas básicas sejam complementares e positivas, se os ambiente sociais se transformarem uns contra os outros - por exemplo, se o parceiro relacional de um indivíduo exige que o indivíduo abandone a satisfação de uma necessidade (por exemplo, autonomia) para obter satisfação de outro (por exemplo, relacionamentos) - o indivíduo experimentará uma qualidade de relacionamento mais pobre com esse parceiro e um menor nível de bem-estar (RYAN; DECI, 2017, p. 311, tradução nossa).

Outro ponto que pode minar o relacionamento, é quando ele é baseado em valores instrumentais. Esses valores são baseados em motivos extrínseco aos relacionamentos, em alimentar o ego, no interesse pela aparência, pelo financeiro. Portanto, quando os parceiros se relacionam baseados no *locus* de causalidade percebida externo, as necessidades psicológicas são frustradas ao ponto que a vitalidade que é empregada na relação é esgotada mais rapidamente, podendo ocasionar problemas na psique. Entretanto, nas relações baseadas no *locus* de causalidade percebida interno, ocorre ao contrário, a energia fornecida nessa relação nutre a vitalidade e o gasto dessa energia para manutenção dessa relação é bem menor.

Proposição VII da TMR: Na medida em que um indivíduo em uma relação se relaciona mais com o parceiro como um objeto, estereótipo ou coisa, em vez de como uma pessoa intrinsecamente digna de respeito, o parceiro, portanto, experimentará uma frustração das necessidades psicológicas básicas, resultando em um relacionamento de menor qualidade e bem-estar mais pobre (RYAN; DECI, 2017, p. 314, tradução nossa).

Deste modo, a TMR propõe que: (1) As necessidades psicológicas básicas são nutrientes fundamentais para um relacionamento de alta qualidade e para sustentar a motivação intrínseca no contexto relacional; (2) Ter parceiros que satisfaçam as necessidades psicológicas básicas e que promovam autonomia; (3) Que as relações interpessoais tenham a mutualidade da autonomia e que o ambiente social promova um contexto relacional, onde as necessidades sejam supridas e não são supridas ou colocadas uma contra as outras; (4) Sempre buscar relacionamentos que sejam baseados no *locus* de causalidade percebida interno.

4 METODOLOGIA

Para a construção da metodologia desta pesquisa foi utilizado o método Pesquisa-Ação Integral (PAI), na perspectiva de André Morin (2004). Nela, a participação dos atores é crescente em todas as etapas, decisões e níveis do processo de transformação do ambiente social (MORIN, 2004). As ferramentas usadas para a coleta de dados foram: observador participante, grupo focal, filmagens e gravações. Na próxima seção, dissertaremos sobre o método da PAI, as ferramentas de coleta de dados, a descrição do ambiente onde a pesquisa foi realizada, as etapas da pesquisa e os aplicativos utilizados.

4.1 PESQUISA-AÇÃO

Nesse tipo de método, os atores e pesquisadores se envolvem no estudo com a finalidade de resolver algo e propor alguma mudança no ambiente da pesquisa (THIOLLENT, 2008). Tanto os atores quanto o pesquisador buscam melhorar o ambiente, baseados na ação e na reflexão. Toda a ação é realizada com a finalidade de transformação social, no ambiente no qual estão inseridos os atores, por isso, se faz a reflexão constante da ação proposta. Porém, essa mudança não é sugerida somente pelo pesquisador, mas por todos os envolvidos.

Desse modo, a pesquisa-ação é “democrática e tendo a mudança como finalidade. Trata-se de uma *démarche* de compreensão e de explicação das práticas de grupos sociais, e pela implicação dos próprios grupos, e com intenção de melhorar sua prática” (MORIN, 2004, p. 56). Portanto, essa relação entre o pesquisador e os atores precisa ser cada vez mais de interação, devido aos atores estarem inseridos no ambiente da ação e, por ser um ambiente de diversidade, é sempre necessária a busca pela democracia no mesmo.

De acordo com Barbier (2007), o envolvimento dos autores na pesquisa é crescente e o pesquisador transforma-se em interventor e agente de mudanças, buscando respostas junto com a sociedade Thiollent (2008, p. 16) indica que para uma “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. Logo, a participação é algo fundamental para a pesquisa-ação, posto que, todos os envolvidos precisam ser escutados com atenção e toda a diversidade precisa entrar em harmonia com a finalidade de proporcionar um ambiente que fomente a democracia e a transformação.

A pesquisa-ação é chamada por alguns autores (MORIN, 2004; BARBIER, 2007;

THIOLLENT, 2008) de “investigar-ação”, por investigar a ação dos envolvidos. O sociólogo Henri Desroche, com o intuito de orientar os tipos de pesquisa que estão envolvidas na investigação da pesquisa-ação, dividiu-a em três tipologias de pesquisa: explicação, aplicação e implementação. A pesquisa explicativa ou “pesquisa-sobre” é uma investigação sobre a ação, mas sem intervenção do pesquisador. Ele está no ambiente para pesquisar sobre a ação, porém, não lhe cabe propor mudanças, essas transformações são propostas pelos envolvidos na ação. Na pesquisa aplicada ou “pesquisa-para”, o pesquisador proporciona a transformação, mas os atores não fazem parte da construção da ação. Estes são considerados como executores da ação, porém, a proposta da ação ainda é a mudança. Na pesquisa de implementação ou “pesquisa-por”, tanto o pesquisador quanto os atores propõem a ação, ambos estão tão envolvidos na pesquisa que a “implicação dos pesquisadores na ação dos atores, quer por implicação dos atores na pesquisa do pesquisador. Pode ser um ou outro ou, as vezes um e outro” (THIOLLENT, 2006, p. 47). Ambas as vozes são escutadas nesse tipo de pesquisa, é uma parceria que pode até chegar a uma coautoria, tanto da ação quanto da pesquisa.

Baseado nesses três tipos de pesquisa e tendo como pressuposto a participação dos atores, o sociólogo dividiu a participação dos autores na pesquisa em oito categorias, cada uma fala sobre o tipo de pesquisa e o envolvimento dos atores na “investigar-ação”. A participação pode ser: integral, aplicada, distanciada, informativa, espontânea, usuária, militante e ocasional/improvisada. Desroche desenvolveu um quadro que explica cada uma dessas tipologias.

Quadro 1 - Pesquisa-ações e tipologia de participação

Pesquisa				
	DE EXPLICAÇÃO	DE APLICAÇÃO	DE IMPLICAÇÃO	Tipos de Participação
	SOBRE Sobre a ação e seus atores	PARA Para a ação e seus atores	POR Pela ação e seus atores	
1	+	+	+	Integral
2	+	+	-	Aplicada
3	+	-	+	Distanciada
4	+	-	-	Informativa
5	-	-	+	Espontânea
6	-	+	-	Usuária
7	-	+	+	Militante
8	-	-	-	Ocasional/ Improvisada

Fonte: (THIOLLENT, 2006, p. 48).

A participação integral é uma pesquisa realizada por todos os envolvidos, portanto, uma pesquisa sobre a ação, para a ação e pela ação dos atores e do pesquisador. A pesquisa aplicada não é feita pelos atores, porém, é sobre e para eles, e estes são beneficiados, contudo não é feita pelos atores. Na participação distanciada, essa pesquisa é feita sobre e por atores, mas não é feita para eles, a pesquisa é realizada para terceiros. Na participação informativa, a pesquisa é realizada sobre eles, mas não para ou pelos autores, o investigador divulga que está realizando observações e analisando, porém, pode estar manipulando os atores de forma indireta. A Participação espontânea é uma ação realizada por atores, na qual os próprios atores se identificam e se apoiam para propor a mudança. A participação usuária é uma pesquisa *marketing* (THIOLLENT, 2006). A participação militante é para os atores e pelos atores, essa pesquisa está ligada à realidade dos mesmos e pode ser usada para doutrinação ou autolegitimação (MORIN, 2004). Por último, a participação improvisada/ocasional, que é uma pesquisa entregue à criatividade ou à fantasia dos seus participantes, a ação não é planejada e busca o improviso.

4.1.1 Pesquisa-ação integral

Baseado nos textos e nos tipos de participação, sob a perspectiva de Desroche, André Morin (2004) desenvolveu a pesquisa-ação integral (PAI). O pesquisador buscou uma maior participação dos atores na investigação, valorizando a pesquisa de campo como abordagem qualitativa. Encontrou em Desroche a fonte inspiradora para desenvolver o método. Tanto Thiollent (2008) quanto Barbier (2007) apontam que a PAI, na perspectiva de Morin (2004), é a melhor alternativa para pesquisas educacionais, por considerar os atores como parte fundamental do processo e por se basear na pedagogia aberta e na antropopedagogia. Na PAI, os atores devem participar de todas as etapas da pesquisa e são agentes ativos dela. É nesse tipo de método que a cultura, a política, a interdisciplinaridade e o ambiente social são levados em consideração na construção do projeto e do plano de ação.

Para que a transformação e a efetiva colaboração dos envolvidos aconteça se faz necessária a utilização desse método que, por ser formado por cinco componentes, visa uma maior reciprocidade dos atores e autores. A grade de elementos é formada por: contrato, participação, mudança, discurso e ação. Cada elemento precisa estar claro para todas as partes envolvidas, sempre buscando um aspecto dinâmico e linear. Portanto, esses componentes estão entrelaçados uns aos outros de tal maneira que podem até ser confundidos e influenciarem na

resposta do outro.

O contrato é algo feito entre o pesquisador e os atores. Nele, busca-se uma maior negociação entre os envolvidos e um ambiente aberto à negociação para proporcionar a transformação. O contrato pode ser aberto ou fechado. Quando aberto, é dividido em formal ou informal, sendo o formal desmembrado em estruturado ou não-estruturado; quando fechado, é dividido em formal, que é desmembrado em estruturado ou não-estruturado, e em informal. Cada contrato informa o tipo de participação dos atores. Segundo Morin (2004, p. 62), o contrato ideal para a PAI “deve ser o contrato aberto, formal e não estruturado”. Se o contrato for fechado, há o risco de os atores se envolverem pouco na transformação, estando, portanto, em desacordo com a proposta da PAI.

No contrato aberto, os atores são agentes, participantes ativos do processo, podendo até fazer parte da construção das ações, por serem indivíduos inseridos no ambiente social e conhecedores dos reais problemas enfrentados por eles. Por esse motivo, o pesquisador como um agente de intervenção, necessita estar em harmonia com os agentes sociais para a resolução do problema, levando em conta o contexto onde estão inseridos.

Outros pontos cruciais para o contrato são a ideologia e a cultura dos atores, no que se refere a um efetivo sentimento de democracia, pois, a PAI busca o necessário respeito à ideologia e à cultura dos atores, haja vista que estes aspectos fazem parte da subjetividade inerente à formação humana. Desse modo, esses aspectos precisam ser respeitados e fazerem parte do contrato. Para buscar uma maior clareza entre as partes, o contrato deve possuir uma linguagem comum. Assim sendo, a PAI busca um contrato aberto, não estruturado, por proporcionar maiores chances de uma transformação social, sempre procurando uma democracia entre as partes, através do respeito à ideologia e à cultura da sociedade investigada e procurando uma comunicação clara e comum entre os atores e o pesquisador.

O segundo componente da PAI é a participação, esta é algo que busca o engajamento, a relação de cooperação e uma independência dos seus participantes. Segundo Desroche, a cooperação é algo fundamental à pesquisa-ação, pois, sem ela correrá o risco de uma falência e seus principais objetivos não poderão ser alcançados. Para Morin (2004), esse engajamento baseado na cooperação é algo essencial para a PAI, esse método, como já foi dito, busca um envolvimento assíduo de todos os agentes de transformação e o diálogo de todos está intrinsecamente envolvido na ação.

O mesmo autor aponta para três tipos de participação: representativa (onde o indivíduo investigado se envolve pouco com a pesquisa); cooperativa (onde o indivíduo se torna parte da

ação); e a cogestão (onde o indivíduo se integra em todas as fases da investigação). A participação representativa é algo que a PAI não busca, haja vista que o método busca a implicação de todos, porém, a participação cooperativa é algo essencial para a PAI, por almejar a participação de todos na elaboração da ação para solucionar os problemas. Mas, o ideal é a cogestão, na qual “ora o autor se torne coator, ora o ator se torne coautor” (THIOLLENT, 2006, p. 59). Na cogestão, os atores participam de todo o processo da ação e, também, tomam decisões junto ao autor, pois têm voz e vez nesse tipo de estágio.

Para alcançar maior nível de participação, é preciso que o pesquisador considere os atores como indivíduos ativos na pesquisa e é preciso que os atores sejam parte consciente, engajada e administradores da intervenção. A necessidade de participar é algo elementar para a atividade humana (MORIN, 2004). Por esse motivo, a PAI busca uma “qualidade de pesquisa humanista” (MORIN, 2004, p. 67), em que o indivíduo se preocupa em desenvolver uma consciência responsável, procurando cada vez mais se envolver na ação e na administração dela. Portanto, essa administração em conjunto estabelece uma relação de colaboração entre os participantes, na qual é evitada uma dependência hierárquica e a ação é estabelecida por um único indivíduo, nesse caso, o pesquisador. Desse modo, o pesquisador é um agente ativo que, além de pesquisar sobre a ação, também é o encarregado de realizar uma pesquisa sobre e uma ação por e para o grupo. No decorrer desse processo, todos são responsáveis pela mudança. Assim sendo, a participação necessita de consenso entre os envolvidos e há a necessidade de diálogo aberto e franco.

A mudança pode ser destes modos: transformação, mutação, alteração, modificação e variação. Todos podem ser objetivos da PAI. A mudança ocorre quando um elemento passa de um estado para outro, podendo modificar seu comportamento, pensamentos, ambiente social, opiniões, interações e a ação. A transformação é o alvo da PAI e ela procura pela mudança, entretanto, outros tipos de pesquisas também buscam essa modificação, tais como: pesquisa aplicada, pesquisa experimental e pesquisa de desenvolvimento sistemático. (MORIN, 2004). No entanto, na PAI a mudança está entrelaçada como todos os outros componentes, por isso, não se pode falar em discurso ou ação sem falar da mudança, eles estão ligados no processo da mudança e dependem dos desenvolvimentos que a mudança pode trazer à ação.

Não pode haver mudança fora do discurso, ou sem proporcionar uma oportunidade de transformação. Essa mudança é desenvolvida pelo processo de ação e reflexão, seguindo uma forma de espiral e que pode ser modificada de acordo com a necessidade do ambiente, tanto pelo pesquisador quanto pelos atores. Logo, os atores são agentes ativos na PAI, já que, nesse

método são “incluídos os valores pessoais e coletivos” (MORIN, 2004, p. 71) e os maiores interessados na transformação são os atores, o pesquisador está no papel de interlocutor entre a ação e os atores.

Outro ponto crucial para uma ação que proporcione a mudança são as “revisões para ação e o pensamento” (MORIN, 2004, p. 71). Nesse processo, a ação não é baseada ou fundamentada numa teoria, mas no problema de ação ou na produção de um conhecimento teórico, combinado com a experiência. Assim, o conhecimento e a ação estão ligados intrinsecamente à mudança. Assim sendo, podemos dizer que são encontrados desafios nesse processo de mudança e é fundamental uma adequação de ambos, quando ocorrem dificuldades para se procurar uma solução que possa atender às necessidades de todos e não a procura de soluções baseadas em modelos pré-estabelecidos ou baseadas numa “teoria fundamentalista”. (MORIN, 2004).

Para a PAI, o discurso é o oposto da intuição (BABIER, 2007), é criado pelo raciocínio e pode seguir um “entendimento mais intuitivo ou espontâneo, ele passa a ser cada vez mais esclarecedor, consciente e engajado” (MORIN, 2004, p. 75). Assim, o discurso procura uma conscientização dos atores, baseada na concepção freiriana, na qual os educandos não são apenas depósitos de conhecimento, como na educação bancária, mas seres que podem alcançar elevados níveis de consciência crítica, de modo a possibilitar que eles possam transformar a sociedade onde vivem. Essa crítica consciente é algo que possibilita a transformação.

Quando os atores tomam consciência do ambiente sociocultural, percebem que podem modificá-lo, se tornando agentes de transformação. Essa modificação é feita pelas práxis num processo de reflexão-ação. Desse modo, a consciência crítica que forma o discurso é algo que está ligada à ação e à transformação que pode ser verificada pelas seguintes fases do discurso: espontânea, esclarecedora, seguindo até a engajada (MORIN, 2004). Assim sendo, o discurso busca libertar a comunidade social (BARBIER, 2007), por meio de um diálogo significativo.

Para que o pesquisador consiga analisar efetivamente o discurso, é necessário que ele tome um certo distanciamento. Nesse ponto, o pesquisador realizará uma pesquisa explicativa. Outro ponto o qual o discurso influencia é na ação, pois, não se pode realizar uma ação na PAI sem antes entender o discurso. É necessário que a ação seja realizada de acordo com o discurso, para que procure responder aos anseios dos atores e essas respostas sejam interpretadas pelo pesquisador para influenciar na reflexão da ação. Segundo Morin (2004), a reflexão não é algo exclusivo do diálogo, ela também faz parte da ação e precisa ser estimulada pelos dois elementos para uma maior participação dos atores.

Desse modo, a reflexão do discurso é influenciada pelas “lições de vida” (MORIN, 2004), haja vista que os atores estão inseridos no ambiente sociocultural que, muitas vezes, influenciam as suas respostas ou as soluções para o problema que podem ser encontradas no percurso da pesquisa-ação. Por isso, a PAI necessita compreender a interdisciplinaridade que está envolvida nessa ação. A PAI não tem uma característica positivista, ela busca a complexidade, a interdisciplinaridade, procura repostas tanto no conhecimento científico quanto no empírico. O método não vê as teorias como opostas ou rivais, mas como complementares que podem trabalhar em harmonia para resolver um problema maior.

Portanto, a PAI não seria um método adequado para uma pesquisa puramente aplicada, posto que a mesma se caracteriza como uma pesquisa de implicação, na qual os pesquisadores e atores trabalham em cooperação para solucionar um problema ou modificar uma realidade, ou ambas podem trabalhar juntas, uma sendo o complemento da outra, nesse caso, a pesquisa aplicada não pode ser usada para verificação de hipóteses (MORIN, 2004), porém, os resultados da pesquisa aplicada podem contribuir para a modificação da ação. A pesquisa explicativa na pesquisa-ação está focada no processo da ação e na contextualização da ação. Nela, o pesquisador terá que afastar-se da ação e estudar com o olhar de pesquisador e não como um interventor.

A colaboração é algo intrínseco na pesquisa-ação, nesse caso, a pesquisa-ação pode ser chamada de pesquisa cooperativa (THIOLLENT, 2006), posto que é isso que a PAI busca: uma ação cooperativa, na qual todos fazem parte do processo. Assim, a ação busca certa cooperação e precisa ser pensada de forma global, não a curto prazo, porque no processo da ação há vários fatores envolvidos, por ser uma pesquisa direcionada às práxis ou à consciência crítica. Portanto, a ação precisa ser voltada à reflexão e à conscientização.

Para que a ação tenha sucesso, o processo precisa ser feito com cuidado e destreza. O processo junta “o método, os procedimentos selecionados e aqueles que os implementa” (MORIN, 2004, p. 82). Na PAI, ou em qualquer pesquisa-ação que busca a cooperação dos atores, os procedimentos devem estar centrados na situação social na qual a ação será realizada, assim, deve fugir das fantasias, estereótipos ou ansiedades. (THIOLLENT, 2006). O autor deve trabalhar como artesão que molda a argila de acordo com as especificações dos clientes, nesse caso, os atores.

Outro ponto no qual a ação deve estar envolvida está nas etapas da pesquisa-ação. Para Morin (2004), a ação faz parte de todo o processo da pesquisa-ação: planejamento, implementação e reflexão. Dessa forma, há ação em todo o processo, inclusive no “fazer”

(MORIN, 2004).

4.2 ETAPAS E OS CICLOS DA PESQUISA-AÇÃO

Nesta pesquisa, optamos por realizar as seguintes fases: planejamento, implementação e avaliação. Na fase de planejamento foram desenvolvidas as atividades a serem realizadas na ação. Com a ação já planejada, passamos para segunda fase que foi colocar esse planejamento em ação. Após a implementação da ação foi feita uma reflexão sobre o planejamento e a implementação. Em todas as fases foram realizadas reflexões em busca de melhorar ou transformar o ambiente. Entretanto, essas fases não precisariam seguir essa ordem, elas poderiam se comportar de forma espiral, em que se pode voltar a uma fase anterior, enquanto a ação ou a fase seguinte é desenvolvida (RIBEIRO, 2013; MORIN, 2004).

Figura 2 -Etapas da Pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pelo autor.

4.2.1 Campo de pesquisa

Para selecionar o campo, conversamos com alguns professores que trabalham nas escolas de ensino médio da nossa região e todos se dispuseram a participar, porém, encontramos algumas dificuldades estruturais. Por exemplo, quando fizemos o primeiro contato com um professor e apresentamos a proposta da pesquisa, ele se interessou em participar, entretanto, a escola não possuía as condições técnicas necessárias à realização da intervenção. Então, procuramos outro professor. Dessa vez, tivemos uma conversa rápida na qual fizemos algumas perguntas sobre a estrutura da escola e, também, sobre o laboratório de informática. O professor nos informou que o laboratório de informática estava passando por manutenção, mas todas as máquinas estavam funcionando, que a escola possuía um técnico de informática e que a velocidade da internet era de 6Mbs.

Então, marcamos um dia para visitar a escola. Essa visita foi realizada em setembro de 2017. Nessa ocasião, conhecemos o laboratório de informática: este possuía 28 máquinas, todas

com acesso à internet. Na referida visita conversamos com a direção da escola sobre a pesquisa e a apresentamos. O primeiro ponto de preocupação era se o laboratório de informática estava adequado à pesquisa. Pensando nesse aspecto, relatamos que todas as aulas seriam criadas a partir dos equipamentos que o laboratório possuía. Outro ponto importante era sobre o conteúdo. Falamos que as aulas seriam desenvolvidas baseadas no plano anual do professor e que os alunos não teriam prejuízo no conteúdo.

Então, apresentada a pesquisa e tiradas as dúvidas da direção, tanto a direção quanto o professor autorizaram a realização da pesquisa. No dia 23 de fevereiro de 2018, fomos à escola escolher a turma para realizar a investigação. De início, fomos observar as aulas de artes das turmas de 1ª séries, escolhemos essas turmas por serem as que tinham mais conteúdos relacionados à música da escola. Observamos as quatro turmas e tanto nós quanto o professor e a direção vimos algumas dificuldades: as turmas tinham em média 40 alunos e a direção nos informou que essas turmas estavam com problemas com indisciplina. Visto isso, o professor nos convidou para observar a turma da 2ª “B”. Essa turma foi indicada tanto pelo professor quanto pela direção. Ao observá-la, percebemos que era viável realizar a pesquisa.

Durante a observação dessa aula, conversamos com o professor da disciplina sobre a experiência musical desses alunos e quais conteúdos que eles viram o ano anterior. O docente informou que alguns conteúdos que foram programados para a pesquisa, os alunos já haviam estudados, porém, outros que estavam no planejamento seriam inéditos. Então, perguntamos ao professor se teria algum problema em repetirmos os conteúdos, e ele informou que não teria problema, desde que o conteúdo fosse lecionado de modo mais aprofundado. Depois, fizemos a mesma pergunta para os alunos e eles informaram não haver problema.

Assim, apresentamos a pesquisa – como seria desenvolvida – e foi possível ver a motivação deles. Quando falamos que usaríamos os celulares e as músicas que eles gostavam, foi um momento de euforia. Todos falaram que iam se comprometer com a pesquisa e ajudar no que fosse necessário.

Então, escolhemos essa turma de 2ª série, composta, inicialmente, por 35 alunos, porém, no decorrer da pesquisa, três alunos pediram transferência, deixando a turma formada por 14 meninas e 18 meninos, com faixa etária de 15 a 17 anos. Outro ponto que favoreceu a escolha dessa turma foi o fato de vários alunos morarem em zona rural ou em bairro de vulnerabilidade social.

4.2.2 Infraestrutura do laboratório de informática

O laboratório de informática inicialmente possuía 31 máquinas. Dessas máquinas, 3 possuíam o sistema operacional Windows e as demais o Linux. O laboratório de informática possuía 14 gabinetes com o sistema Linux educacional 5.0, porém cada gabinete era dividido para dois monitores, assim, podendo ser usado por dois alunos e totalizando 28 máquinas, com o sistema Linux. Cada monitor possuía seu próprio terminal e era por meio deste que os alunos podiam conectar fone de ouvido e *pendrive*. Cada equipamento, por meio desse terminal, tinha sua independência, então, o que o aluno faz numa máquina não interfere na outra. Cada máquina estava conectada a uma rede de 2Mbs. Já os computadores com Windows 7 ultime eram três, nesse equipamento não havia terminal e estes eram conectados em um só monitor e ligados na mesma rede de internet. Entretanto, antes do início da pesquisa somente 18 máquinas funcionavam e tinha uma internet de 2Mbs.

Na primeira visita ao laboratório de informática, observamos que não havia fones de ouvido, os gabinetes eram divididos para dois monitores e o único acesso para conectar os fones era por meio de um terminal que cada monitor contém. Outro ponto, que vimos que poderia dificultar a pesquisa era a rede de *wifi* da escola. A escola possuía quatro redes: uma para os alunos, outra para os professores, uma para o laboratório (rede própria) e uma para a secretaria.

Então, conversando com o técnico pedagógico do laboratório de informática, expusemos a nossa pesquisa e o que seria necessário para a sua realização. O técnico se dispôs a ajudar na pesquisa e na manutenção das máquinas e, juntos, tentamos resolver alguns problemas.

Desse modo, o laboratório passou por modificações no decorrer da pesquisa, até que os 31 computadores passaram a funcionar. A escola nos forneceu uma internet de 6Mbs para realização das atividades. O técnico pedagógico disponibilizou, nos dias dos encontros, uma rede *wifi* exclusiva para as aulas. Foi instalado um *Datashow* com tela de projeção, conectado em um notebook e com acesso à internet. Entretanto, em alguns encontros, quando a internet não estava funcionando, utilizamos os dados móveis do celular dos pesquisadores. Os fones de ouvidos usados, geralmente, eram dos alunos ou da instituição de ensino superior da qual fazemos parte.

4.2.3 Planejamento e conteúdo das aulas

No ano de 2017, após escolher a escola onde foi realizada a pesquisa, tínhamos em mente realizar a pesquisa na 1ª série do ensino médio, então, solicitamos ao professor da disciplina os planos bimestrais. Após examinarmos os planos, observamos que os conteúdos de música estavam divididos durante os 4 bimestres anuais. Perguntamos se poderíamos colocar esses conteúdos todos em um bimestre, pois, tínhamos um prazo para realizar a pesquisa, em um número estimado de 10 encontros. O professor aceitou essas mudanças.

Também solicitamos ao professor o livro de artes. Esse livro possuía somente um capítulo direcionado para o ensino de música, o restante era direcionado à história das artes. Pudemos observar que o livro de artes possui conteúdos sobre as seguintes áreas: música, artes plásticas, artes cênicas, entretanto, há uma predominância das artes plásticas e da história da arte. Também observamos que o conteúdo de música tem um caráter histórico. Os conteúdos de música dissertam sobre os parâmetros do som e quando aparece outro conteúdo, ele está ligado a questões históricas. Esse livro é usado nos três anos do ensino médio, um volume único.

No ano de 2018 tivemos mudanças na escola e na pesquisa. O professor nos informou que a escola passaria a ser de tempo integral e a outra mudança foi que a pesquisa que seria feita com a 1ª série passaria a ser realizada na 2ª. Na questão da primeira mudança, não vimos dificuldade, no primeiro momento, porque o horário não interferia na pesquisa, porém, no decorrer da pesquisa, essa mudança interferiu. No decorrer da pesquisa, as aulas de artes/música sofreram bastantes mudanças nos horários e, por essa aula ser, geralmente, no primeiro horário da tarde da sexta-feira, vários alunos faltavam as aulas. Um dos principais motivos alegados pelos alunos foi a falta de ar-condicionado na sala de informática ou o cansaço físico e mental das longas jornadas de aula.

A outra mudança foi que tivemos que adaptar ou alterar os conteúdos e as TIC que seriam usadas. Nessa questão, as aulas foram modificadas e elaboradas baseadas nos equipamentos oferecidos pela escola. Por exemplo, todos os aplicativos usados foram *online*. Preferimos usar esses aplicativos por não necessitar de instalação ou manutenção. Segundo Gohn (2010, 2011), os *softwares online* ou aplicativos não precisam de manutenção, ou conhecimento técnico para manuseá-lo, basta que o computador possua conexão com a internet, um navegador compatível e funcionando, e uma das vantagens é que sempre estará usando as versões atualizadas do aplicativo.

Dessa forma, as aulas foram planejadas respeitando as estruturas física e curricular da escola e os planos bimestrais do professor. Desse modo, planejamos inicialmente 10 encontros, mas, por dificuldade no calendário e por greve dos professores só foram realizados 9 encontros.

Cada encontro possuía 50min/aula. As aulas eram realizadas, geralmente, nas sextas-feiras às 13h30min.

Após o planejamento, as aulas tiveram início no dia 09/03/2018, às 13h30min. Nesse primeiro encontro, apresentamos o Google sala de aula e nele estava o questionário diagnóstico, no qual havia questões usadas a fim de conhecer o gosto musical dos alunos, seus interesses com a música, sua motivação para estudar música, por intermédio das tecnologias digitais, o nível de conhecimento tecnológico e como os alunos usavam as tecnologias digitais no seu cotidiano. Os dados desse questionário diagnóstico também foram usados para o planejamento das aulas futuras.

Após esse primeiro encontro começaram as aulas, cada aula tinha um tema para ser desenvolvido e um aplicativo que auxiliou na compreensão e na aprendizagem do aluno. No nosso último encontro, no dia 19/06/18, foi realizado um grupo focal com 13 alunos, a fim de coletar dados que pudessem fornecer informações que ajudariam a alcançar os objetivos desta pesquisa.

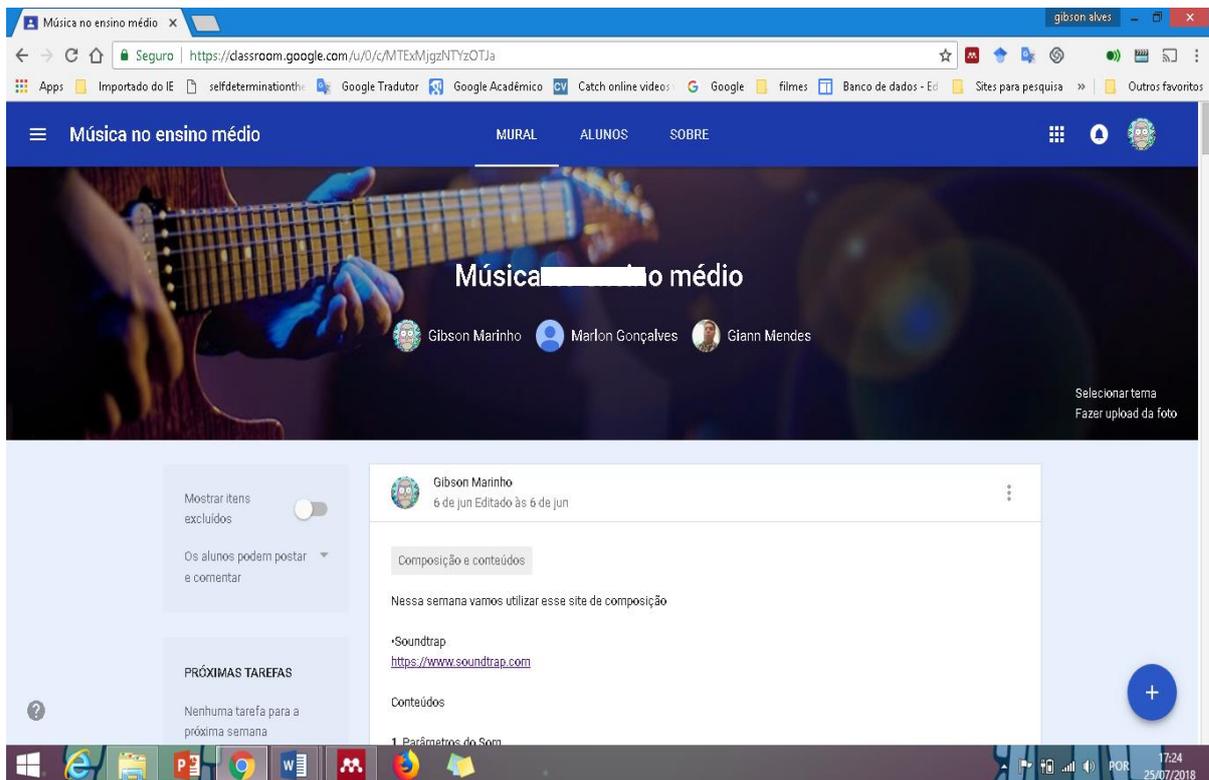
4.3 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS UTILIZADAS

Como foi dito anteriormente, todos os aplicativos e sites usados nesta pesquisa tiveram o propósito de ensinar os conteúdos programados no plano anual do professor de artes e adequados para o equipamento oferecido pelo laboratório. Outro ponto que levamos em consideração foi o acesso, a comodidade dos alunos, além de priorizamos os aplicativos livres, sem fins lucrativos. A maioria dos aplicativos usados podem ser utilizados em celulares, por meio dos dados móveis ou uma rede com baixa velocidade, de forma gratuita. Além disso, buscamos maneiras mais dinâmicas e de maior interação com os alunos, através dos aplicativos, já que, alguns deles são do cotidiano dos alunos, e foram citados por eles no questionário diagnóstico. Usamos alguns aplicativos para otimizar o tempo das aulas, esse foi um dos primeiros desafios. A seguir vamos mostrar os aplicativos e sites usados nesta pesquisa, o seu funcionamento e como foram usados:

- a) **Google sala de aula** (edu.google.com): Criado pela Google.com, esse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi desenvolvido para facilitar o ensino e a aprendizagem na web. Segundo a empresa, o Google sala de aula (Gsa) tem a finalidade de aproximar professores e alunos num ambiente virtual, nele pode-se organizar tarefas, atribuir notas, postar material, facilitar a comunicação e pode ser

acessado em qualquer lugar. Nesse ambiente são criadas turmas que podem ser acessadas por meio de convite eletrônico ou pelo código que é gerado para cada turma. Assim, o aluno terá acesso ao Gsa e pode participar de fórum, avisos e das atividades. O professor, pode postar atividades com prazo para a realização, compartilhar conteúdos, realizar fórum e avisos. O Gsa possui a possibilidade de utilizar dentro desse AVA uma série de aplicativos *online* ou produtos que são oferecidos pelo Google.com, como: Google drive (serviço de armazenamento em nuvem), *YouTube* (site de postagem de vídeo), Google Doc. (Editor de texto online), Google Formulários (Formulário online), Gmail (serviço de Mail), Google+ (Rede social), quase todos os produtos do Google.com podem ser usados no Gsa.

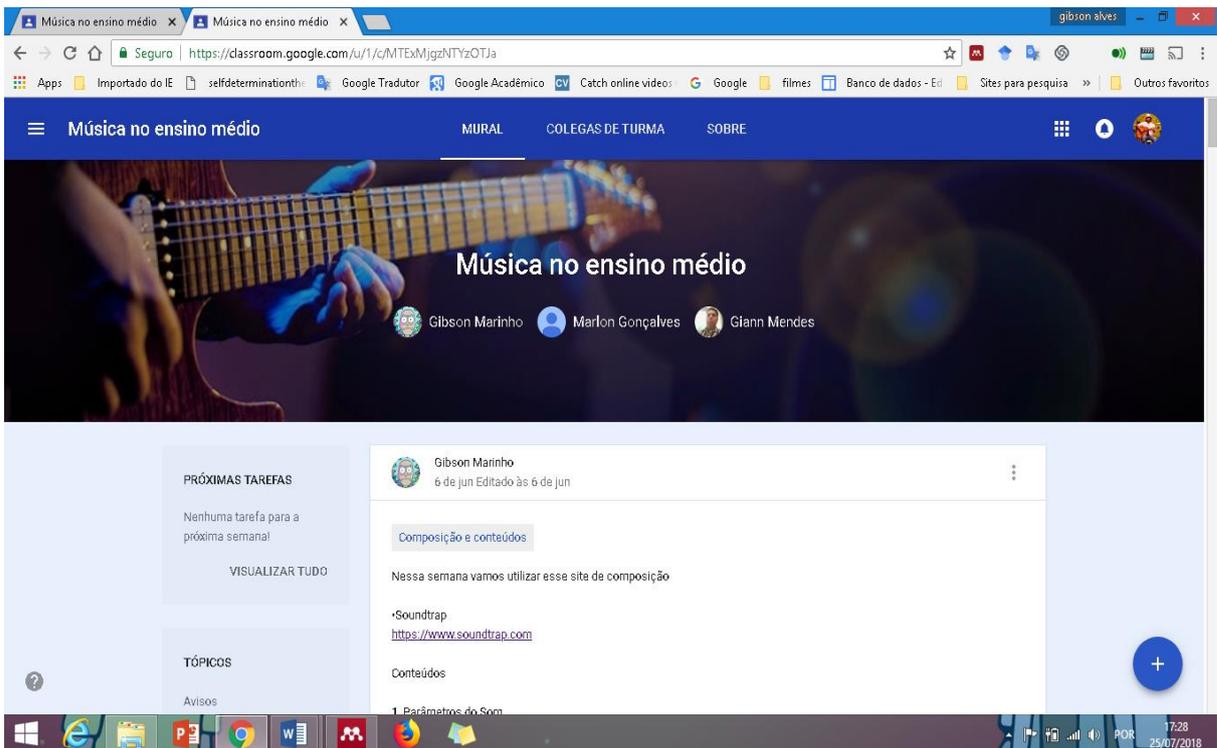
Figura 3 - Ambiente na visão do professor



Fonte: Elaborado pelo autor⁵.

⁵ Print do site Google Sala de Aula.

Figura 4 - Ambiente na visão do aluno



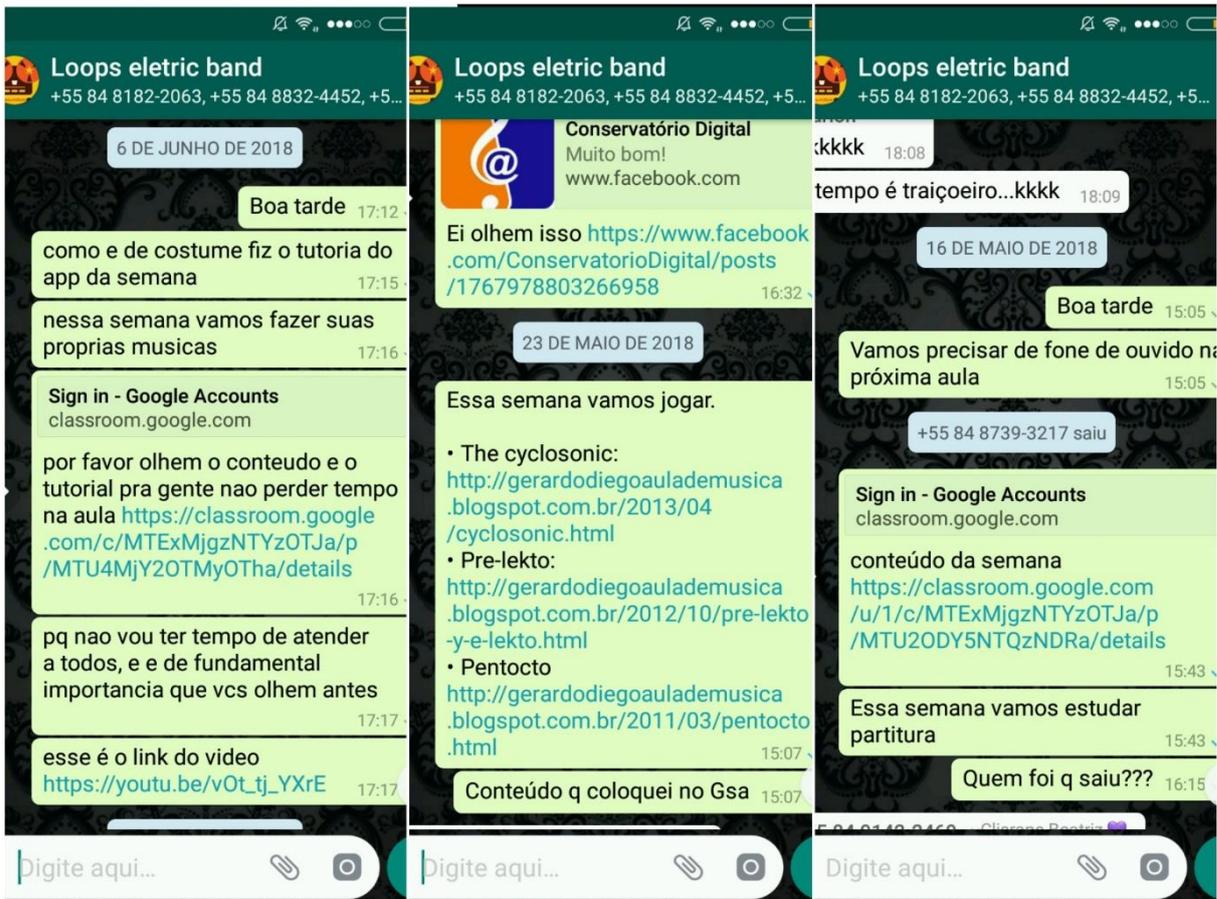
Fonte: Elaborado pelo autor.

Na nossa pesquisa optamos por utilizar esse ambiente porque as aulas têm duração de 50min e, segundo o professor da disciplina, esse tempo é pouco para desenvolver os conteúdos. Então, por causa dessa dificuldade optamos por usar esse recurso tecnológico. Outro ponto que favoreceu a escolha desse recurso foi o anseio de aumentarmos a interação entre os envolvidos. Os conteúdos eram postados no Gsa, geralmente, uma semana antes das aulas. Nele, colocávamos os tutoriais dos aplicativos e sites que eram utilizados nas aulas, além disso, postávamos os vídeos, disponíveis no *YouTube*, que estavam relacionados com o conteúdo. Porém, não utilizamos o Gsa na educação a distância, como também não usamos essa ferramenta na sua totalidade, por exemplo: não fizemos uso dos fóruns, dos bate-papos e, também, não usamos as videoconferências.

b) *WhatsApp Messenger*: Criado em 2009 por Brian Acton e Jan Koum. Em 2014 o aplicativo foi comprado pela empresa *Facebook* por 19 bilhões de dólares. Esse aplicativo ficou popular no final do ano de 2009 e no ano de 2013 já contava com mais de 400 milhões de usuários. Esse aplicativo ficou famoso por mandar mensagens do tipo SMS (em inglês: *Short Message Service* ou em português: Serviço de Mensagem Curta), por meio de uma conexão com a internet (4g, 3g, 2g, EDGE e *Wifi*). No início, esse aplicativo era pago e a partir de 2014 passou a ser gratuito. Nele, é possível, além

de mandar mensagens, enviar fotos, vídeos e arquivos. Também podem ser criados grupos que funcionam como fóruns de bate-papo. Esse aplicativo é exclusivo para *smartphones*, entretanto, pode ser acessado por meio do *WhatsApp Web*, que pode ser acessado pelo navegador do computador.

Figura 5 - Imagem do grupo do *WhatsApp*



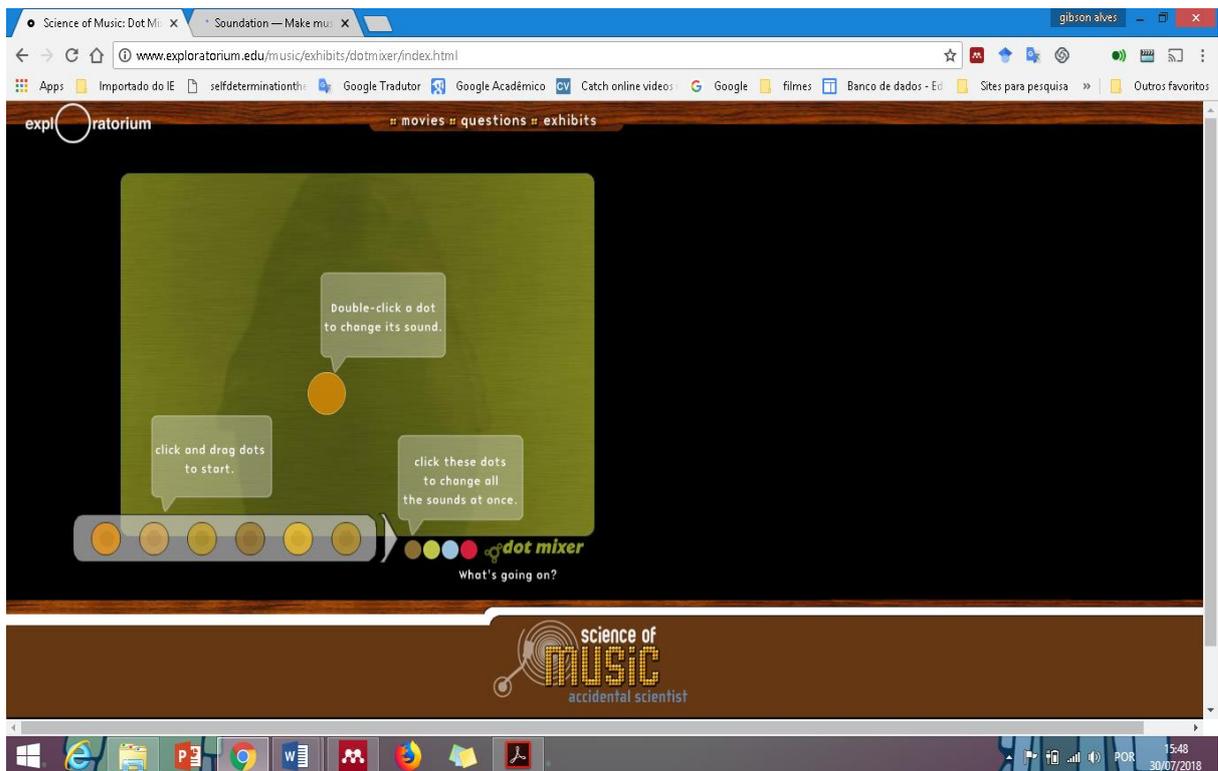
Fonte: Dados da pesquisa.

No primeiro encontro, perguntamos para os alunos qual seria o melhor meio de comunicação: se eles queriam um grupo no *Facebook* ou no *WhatsApp*. Todos preferiram criar um grupo no *WhatsApp*. Nesse grupo, além de trocar mensagem, ainda eram postados os conteúdos das aulas, vídeos, tutoriais, músicas, áudios e algumas informações complementares dos conteúdos. Em algumas situações, por exemplo, quando os alunos não conseguiam acessar o Gsa, nós postávamos o conteúdo da aula na íntegra para facilitar o acesso.

c) **DotMixer** (<http://www.exploratorium.edu/music/exhibits/dotmixer/index.html>): Esse jogo *online* consiste na manipulação dos parâmetros do som (intensidade, duração, timbre e altura). É um jogo simples: cada círculo localizado no retângulo

possui um *loop* com um instrumento diferente e movendo esses círculos para quadrado, os *loops* são executados e colocando-os em locais diferentes, os parâmetros do som (intensidade, duração e altura) são modificados. Os círculos menores, localizados ao lado do retângulo, possuem outros tipos de *loops*. Ainda há a possibilidade de combinar *loops*, colocando vários círculos no quadrado. Conforme vemos na imagem a seguir:

Figura 6 - Imagem do jogo *DotMixer*

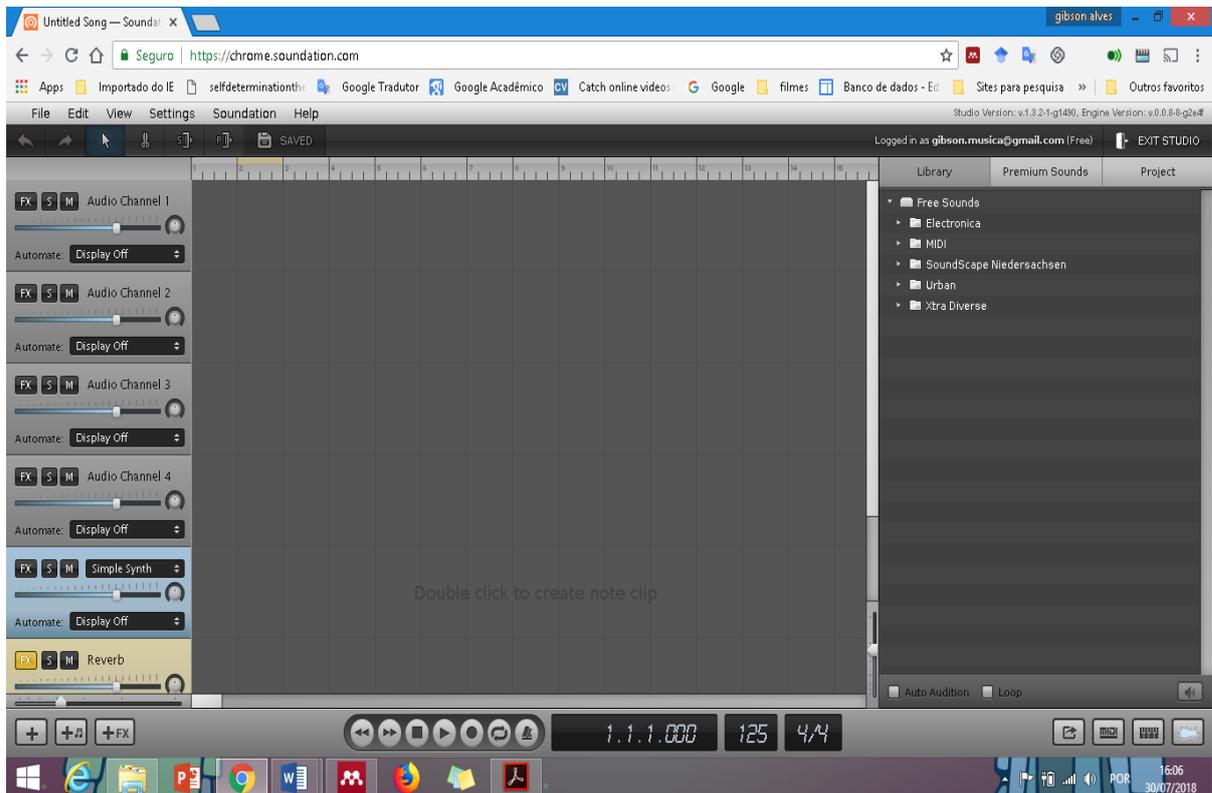


Fonte: DotMixer.

d) *Soundation studio* (soundation.com): Consiste em um editor de áudio. Possui as mesmas funções dos aplicativos de edição de áudio, como por exemplo: *audacity*, *sony vegas*, *sonar* e *pro tools*. A diferença do *soundtion studio* dos demais é que o serviço é *online*, não precisa instalar o aplicativo no computador, basta acessá-lo e fazer uma conta. Na versão gratuita do aplicativo, algumas funções não são oferecidas, tais como: instrumentos virtuais, importar áudio e 5 gigas de armazenamento em nuvem. No entanto, não dificulta sua utilização. Na versão gratuita, podem ser feitas as edições do áudio e temos acesso ao banco de *loops* e efeitos. Nessa versão, as músicas podem ficar salvas na nuvem e podem ser compartilhadas tanto no site como nas redes sociais.

O próprio site funciona como uma rede social de composição, onde pode-se fazer um perfil e adicionar amigos e realizar composições juntos. Uma das desvantagens desse site é não ter uma versão para *smartphone*. Vejamos a aparência desse site na imagem que se segue:

Figura 7 - Imagem do aplicativo *Soundation studio*



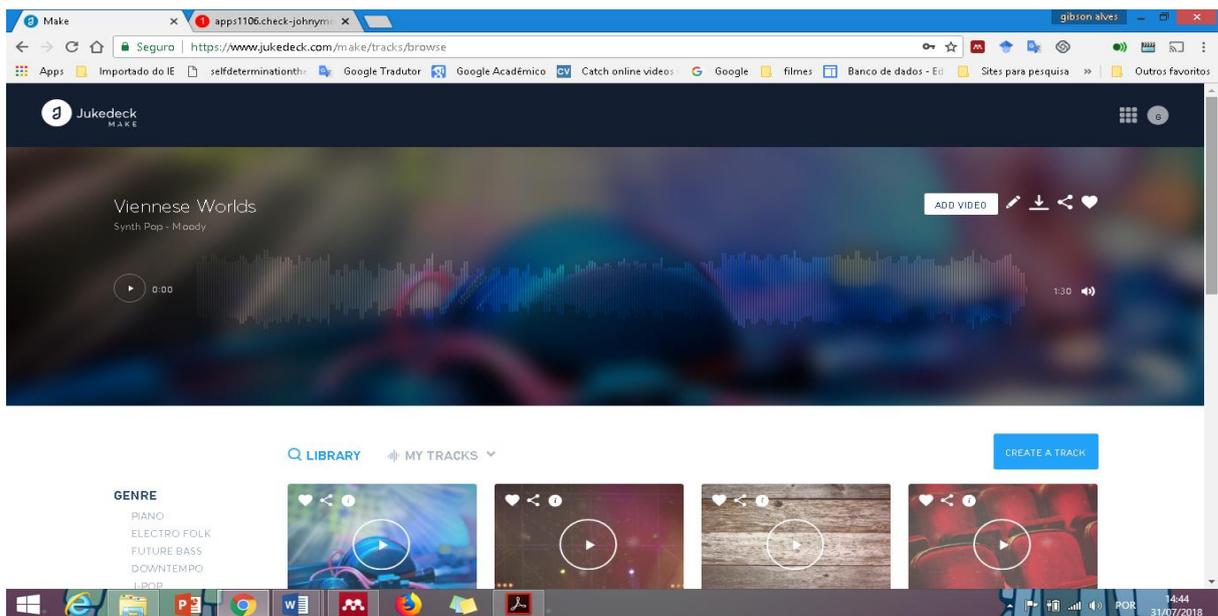
Fonte: Soundation studio.

Esses dois aplicativos foram usados no segundo encontro, que tinha como conteúdo os parâmetros do som (Intensidade, Duração, Timbre e Altura). No caso do jogo *DotMixer*, um aluno era escolhido para ir até o *notebook* do pesquisador e manipular o jogo e os demais precisavam classificar os *loops* de acordo com os conceitos dos parâmetros do som. No caso do *Soundation studio*, antes da aula foi feito um tutorial sobre o aplicativo, no qual ensinamos como acessá-lo, realizar cadastro, conhecer a página inicial e como manusear as funções básicas do aplicativo. Contudo, o principal foco desse tutorial foi ensinar como usar os *loops*, selecionar e arrastar para a pista de gravação, porque a proposta da atividade era escolher um *loop* e classificar os parâmetros do som. Esse tutorial, assim como os demais produzidos para cada encontro, foi postado no Gsa, *YouTube* e no grupo do *WhatsApp*.

e) **Jukedeck** (<https://www.jukedeck.com/?no-redirect=true>): Esse aplicativo *online* consiste numa inteligência artificial que cria músicas com base nas seguintes escolhas:

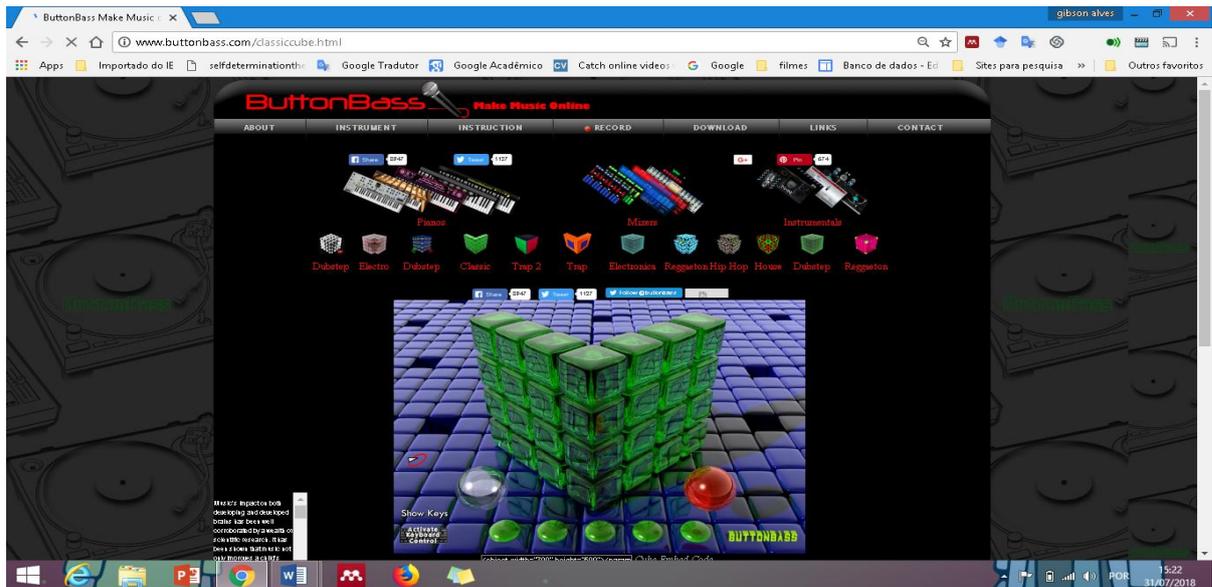
gênero musical (piano, *eletro folk*, *future bass*, *downtempo*, *J-Pop*, *synthpop*, *cinematic*, *folk ambiente* e *pop dance*); duração; instrumento e tempo (*slow*, *médium*, *fast* ou pode editar). Ao fazer as escolhas, o aplicativo cria uma música que pode ser baixada ou compartilhada nas redes sociais. O *Jukedeck* é gratuito e pode ser acessado no computador ou no *smartphone*. Observemos sua aparência nesta imagem:

Figura 8 - Imagem do *Jukedeck*



Fonte: Jukedeck.

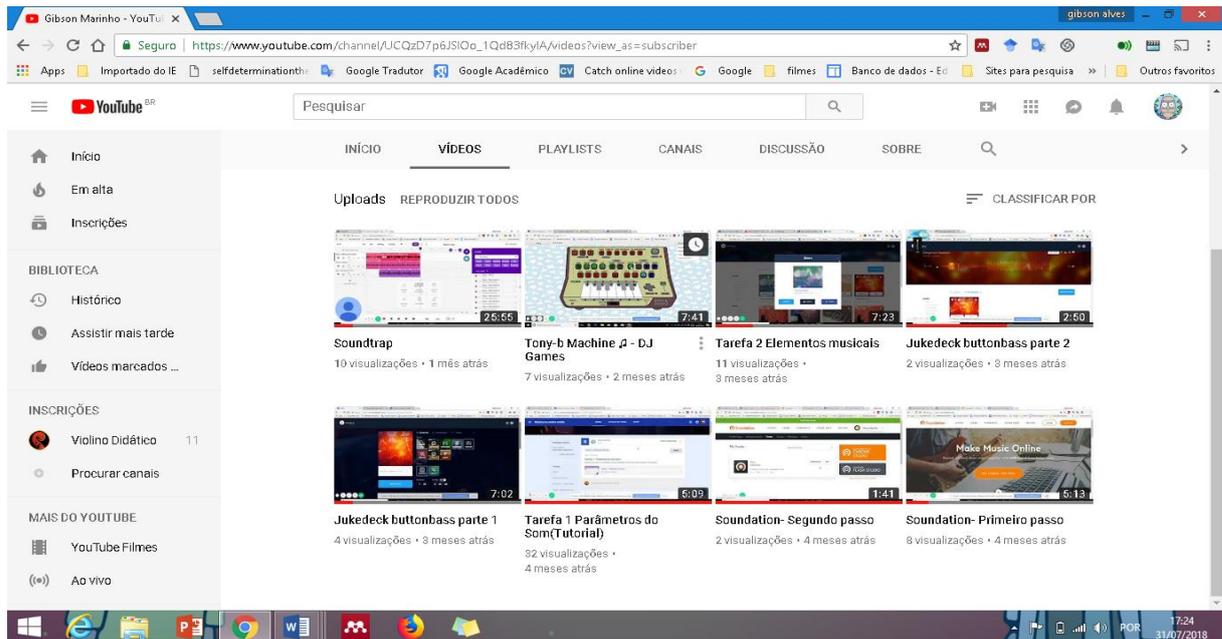
f) **Button Bass** (www.buttonbass.com/index.html): Consiste em um site no qual podem ser encontrados vários instrumentos (sintetizadores, guitarra, baterias e teclados). Entretanto, os cubos é que foram utilizados nas aulas. Cada cubo possui vários quadrados e cada quadrado possui um *loop*. Esses *loops* podem ser combinados e criar uma canção. Como os demais aplicativos usados nesta pesquisa, esse é *online* e não precisa de cadastro. Ele é pago, mas a sua versão gratuita pode ser acessada e utilizada. Esse aplicativo precisa do *Flash* instalado no navegador e possui uma versão para *smartphone*. Observemos:

Figura 9 - Imagem do *Button Bass*

Fonte: Button Bass.

Jukedeck e *Button Bass* foram usados no terceiro encontro. Esse encontro teve como objetivo demonstrar os elementos musicais (harmonia, ritmo e melodia). Como de costume, foram feitos tutoriais explicando como usar e como se cadastrar nos aplicativos. No caso do segundo aplicativo, além da demonstração de como usar, também foi possível explicar a atividade da semana. A tarefa da semana era fazer uma composição com o cubo e criar uma escrita alternativa para compartilhar com outros alunos. No entanto, alguns alunos sentiram dificuldade para realizar essa tarefa, então, demos a opção de realizar a tarefa usando o *Jukedeck*. O aluno poderia criar a sua música e identificar quais eram os instrumentos que estavam executando cada elemento musical. Além disso, demos uma terceira opção: os alunos poderiam escolher uma música no *YouTube* e identificar os elementos musicais.

g) *YouTube* (youtube.com): Site criado em 2005 por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, e comprado pela Google.com em novembro de 2006. Hoje o *YouTube* é o maior site de compartilhamento de vídeos do mundo, estima-se que, por mês, são assistidos em média 6 bilhões de horas pelos seus usuários. Na plataforma de compartilhamento de vídeo é possível criar um canal e realizar *uploads* de vídeos e compartilhar nas redes sociais. Vejamos um pouco de sua aparência:

Figura 10 - Imagem do canal da pesquisa no *YouTube*

Fonte: YouTube.

No decorrer da pesquisa, o *YouTube* foi usado de várias formas: usamos o site para colocar os tutoriais dos aplicativos; buscamos vídeos explicativos sobre os conteúdos etc. No decorrer da pesquisa, pudemos observar que os alunos ficavam mais envolvidos com os assuntos quando eram reproduzidos vídeos explicativos sobre o assunto daquela aula. Então, no desenvolvimento da pesquisa, optamos por, sempre que era possível, usar o *YouTube* nas aulas. Outro fator positivo deste site era a facilidade dos alunos para acessá-lo. Por várias vezes solicitamos aos alunos que enviassem, pelo *WhatsApp*, vídeos de músicas que eles gostavam e, muitas vezes, essas músicas foram usadas nas aulas.

h) *Pre-lekto* (gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2012/10/pre-lekto-y-e-lekto.html): Esse jogo *online* foi criado na multiplataforma *flash*, o que possibilita que navegadores que possuem esse *plugin* rodem esse jogo. Porém, as últimas versões dos sistemas operacionais Android e IOS não rodam mais essa plataforma, motivo para o *flash* estar caindo em desuso e para a chegada do HTML 5. Entretanto, os navegadores para computador ainda utilizam esse *plugin*. Nesse jogo, o aluno pratica a leitura musical e, também, pratica um instrumento, nesse caso, o piano. Ao começar a jogar, o discente é apresentado a um pentagrama com várias notas escritas aleatoriamente e a um piano virtual com uma oitava. No decorrer do jogo, as notas vão ficando vermelhas e o aluno tem que executar a nota correta no teclado virtual. Esse tipo de ambiente é perfeito para o aluno que está aprendendo sobre notação musical e,

também, pode possibilitar a prática de um instrumento, conhecer sua estrutura. Segue, nessa próxima imagem, a aparência desse jogo:

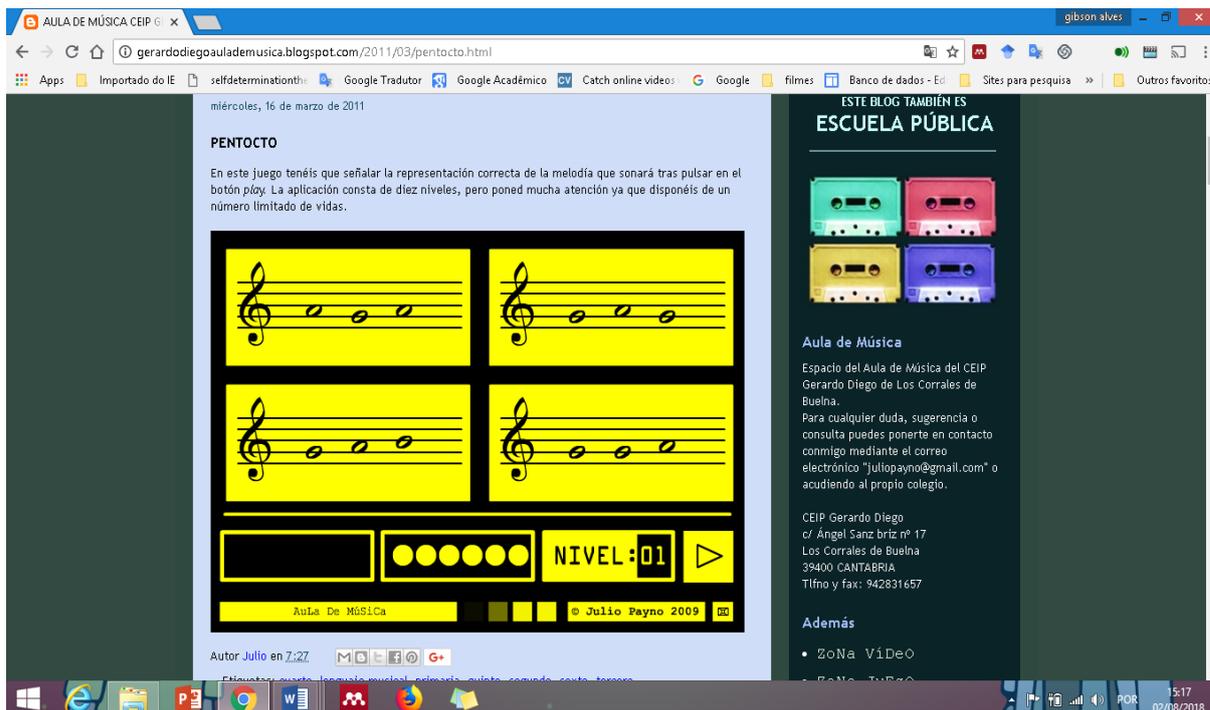
Figura 11 - Imagem do *Pre-lekto*



Fonte: Pre-lekto.

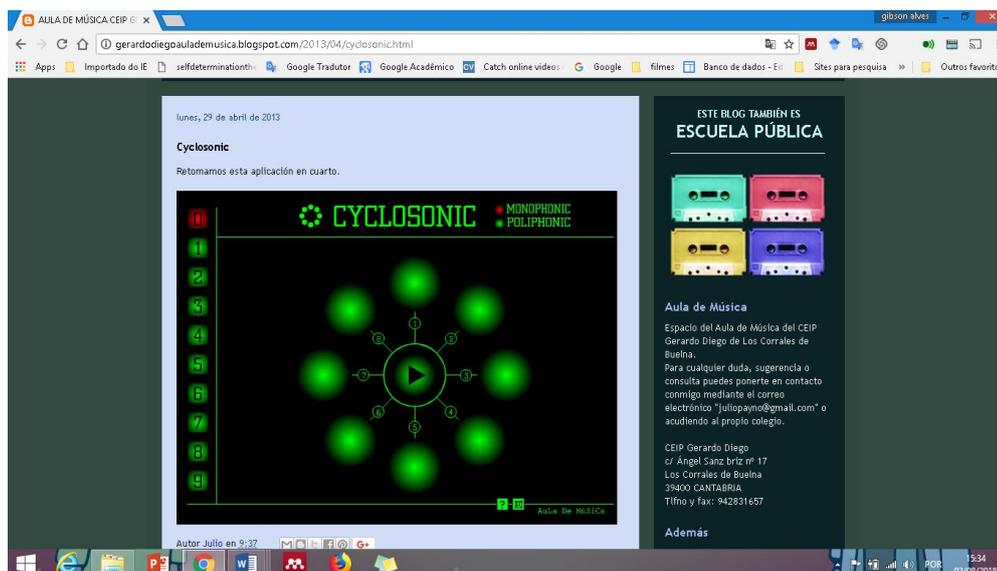
Esse jogo *online* foi usado no sexto encontro que teve como assunto: notas musicais no pentagrama. Optamos por esse jogo, pela forma de como ele ensina: de uma forma divertida. Também observamos, no decorrer da pesquisa, que os alunos se envolviam mais nas atividades quando elas proporcionavam desafios ou competitividade.

i) ***Pentocto*** (gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2011/03/pentocto.html): Esse jogo *online* também foi criado na multiplataforma *flash*, porém, o seu objetivo é trabalhar a percepção e a leitura musical. No início, o jogo executa uma frase musical com três notas e o jogador é apresentado a quatro alternativas e somente uma está correta. Dependendo do nível no qual o jogador esteja jogando, as dificuldades vão aumentando. O jogo possui 12 níveis e cada nível vai sendo adicionada uma nota. Essas notas são apresentadas no pentagrama, por isso é necessário que o aluno tenha um conhecimento sobre pentagrama. Vejamos como esse jogo se apresenta:

Figura 12 - Imagem do *Pentocto*

Fonte: Pentocto.

- j) *CycloSonic* (gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2013/04/cyclosonic.html). Nesse jogo, os jogadores têm a oportunidade de compor suas melodias, usando as sete notas musicais, além de poderem compor uma melodia a três vozes. Além de compor, o jogador tem acesso a nove exemplos de melodias e estas podem ser usadas como base para compor suas melodias. Observemos sua aparência para o jogador:

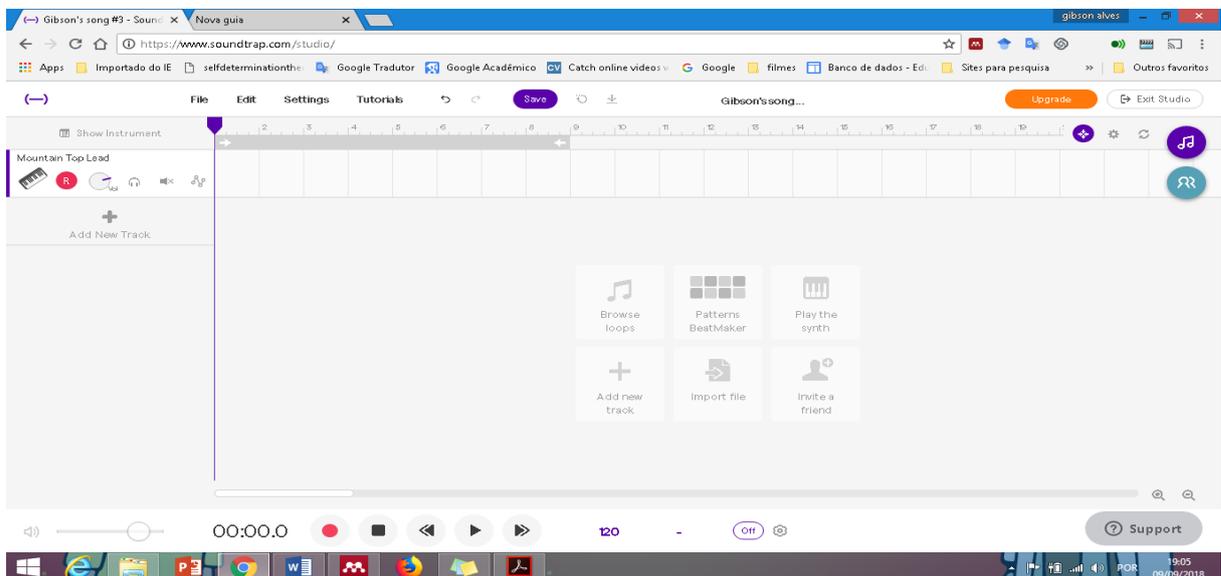
Figura 13 - Imagem do *CycloSonic*

Fonte: Cyclosonic.

Os jogos *Pentocto* e *cyclosonic* foram usados no sétimo encontro, que teve como objetivo a percepção musical. Ambos precisam de um conhecimento prévio sobre leitura musical e percepção musical. No caso desta pesquisa, que foi realizada na educação básica, o auxílio do professor foi fundamental para o desenvolvimento dessa competência.

k) *Soundtrap* (www.soundtrap.com): Esse aplicativo *online* é um editor de áudio. Ele é pago, porém, ao fazer o cadastro, o usuário tem direito de usá-lo durante um mês e utilizar todos os recursos de uma conta *premium*. O diferencial dele para os demais editores de áudios é sua inteligência artificial. Essa inteligência faz com que o aplicativo seja mais intuitivo e que não precise de um conhecimento prévio sobre música ou edição de áudio para utilizá-lo. Ele funciona como um uma rede social de composição, na qual o usuário pode compartilhar sua composição com outros usuários e pode até permitir que outro usuário possa editar sua composição. Esse aplicativo possui um banco de *loops* que podem ser editados e manipulados pelos alunos. O interessante da utilização desses *loops* é a sua autoedição: o usuário escolhe o tom e o andamento da sua composição e ao colocar o *loop* na trilha do editor, ele se adapta ao tom e seu andamento. Esse aplicativo possui versão para *smartphone*. Vejamos a versão para computador:

Figura 14 - Imagem do *Soundtrap*



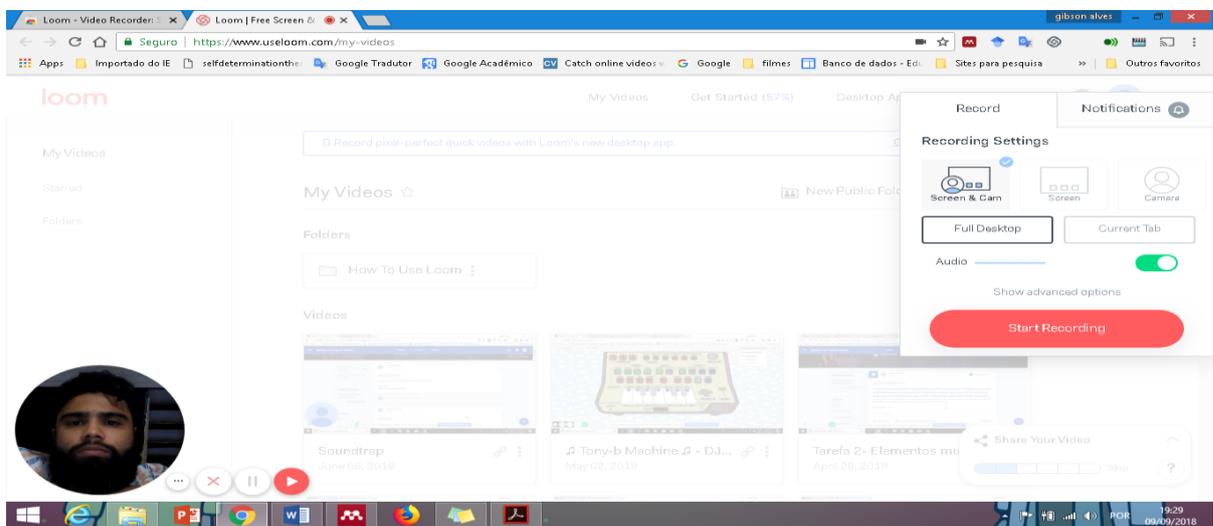
Fonte: Soundtrap.

Esse aplicativo foi usado para os alunos criarem suas próprias composições. Para isso, os alunos aprenderam a utilizá-lo, principalmente, as funções arrasta e solta. As composições foram feitas com a combinação de *loops*. Nessa composição, foi necessário que os alunos

utilizassem os conhecimentos adquiridos sobre os elementos musicais, as formas musicais e os parâmetros do som.

- 1) **LOOM:** Este é uma extensão do navegador *Google Chrome* que permite a gravação da tela no *notebook*. Nessa extensão, pode ser gravada, junto com a captura da tela, a imagem do indivíduo, por meio da *webcam* do *notebook*. Essa extensão é gratuita e basta ter no *notebook* uma versão atualizada do *Google Chrome*. Observemos sua aparência:

Figura 15 - Imagem do *LOOM*



Fonte: *LOOM*.

Utilizamos esse aplicativo como auxiliar para os demais. Usamos o *Loom* para gravar e divulgar os tutoriais falando sobre os aplicativos ou explicando a utilização dos aplicativos. Os tutoriais eram disponibilizados no grupo do *WhatsApp*, no *Gsa* e no canal do *YouTube*⁶.

4.4 FERRAMENTAS E TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A presente pesquisa propôs compreender os processos motivacionais dos alunos do ensino médio, nas aulas de artes/música, utilizando as tecnologias digitais, sob a perspectiva da

⁶ Todos os tutoriais podem ser encontrados no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/channel/UCQzD7p6JSIOo_1Qd83fky1A?view_as=subscriber. Acesso em: 20 abr. 2017.

TAD. Dessa forma, buscamos uma compreensão do ambiente e dos indivíduos que o constitui. Assim, procuramos dados de múltiplas formas que pudessem nos ajudar a compreender a motivação dos alunos em aprender, por meio das tecnologias digitais.

Para buscar uma compreensão maior dessas manifestações da motivação, foram utilizadas várias ferramentas de coleta de dados, tais como: um questionário diagnóstico com o intuito de conhecer o ambiente e as pessoas que o constitui; uma entrevista por meio de um grupo focal; observações por meio do observador participante – foi por meio dessa ferramenta que foi criado o diário de bordo; como também foram realizadas filmagens dos encontros e do grupo focal, para uma maior compreensão da interação, comunicação e comportamento no ambiente social; por fim, as interações *online* que foram feitas entre os participantes da pesquisa, estas foram realizadas no grupo do *WhatsApp* e no *Google* sala de aula.

4.4.1 Questionário online

Na PAI, o questionário é utilizado como um instrumento de “levantamento de dados antes de decidir uma estratégia” (MORIN, 2004, p. 143). Dessa forma, utilizamos o questionário *online* para conhecer o ambiente social onde seria realizada a pesquisa. Optamos por essa técnica por ser a ferramenta mais rápida para conhecer o ambiente e obter dados relevantes para planejar e iniciar a investigação.

Nesse tipo de instrumento, os participantes não precisam de uma base de conhecimento para responder, porque esse tipo de questionário é construído com base nos conhecimentos dos participantes (FLICK, 2009). Com esse pressuposto, foram criados questionários *online* com a finalidade de conhecermos o gosto musical (músicas e bandas prediletas), as tecnologias digitais que os alunos têm acesso e utilizam, quais aplicativos são usados por eles e suas expectativas para a pesquisa.

Nesse contexto, foram criados dois questionários *online*, ambos semiestruturados. O primeiro com 7 questões, sendo 6 questões abertas e 1 fechada, com a finalidade de conhecer o gosto musical da turma; e o segundo questionário foi formado por 12 questões, sendo 3 questões abertas e 9 fechadas, com o intuito de conhecer como os alunos usavam e têm acesso às tecnologias digitais.

Depois de elaborados, os questionários foram aplicados no primeiro encontro. Nesse encontro, todos os alunos responderam ao questionário. Alguns preferiram responder em casa. Os dados coletados serviram para elaborar as aulas e orientaram sobre quais eram as tecnologias

digitais mais viáveis para usarmos na pesquisa. Em relação ao primeiro questionário, o utilizamos para escolher as músicas e artistas que foram usados nas aulas.

4.4.2 Interações online

O surgimento da internet permitiu que as pessoas pudessem interagir de forma diferente. Essas interações podem ser em tempo real (comunicação síncrona) ou com uma interação atemporal (comunicação assíncrona). Também permitiu que, dentro desses ambientes, fosse criado um tipo de ambiente social ou cultural no qual os indivíduos desenvolvem formas diferentes de comunicação (FLICK, 2009).

Corroborando com essas prerrogativas, utilizamos, neste estudo, as interações realizadas no grupo do *WhatsApp* e no *Google* sala de aula. Essas interações permitiram uma série de trocas de mensagens entre alunos, professor e pesquisador. As informações contidas nessas interações se aproximavam, muitas vezes, das conversações do dia a dia. Às vezes, eram utilizadas imagens, *gifs*, *emoticons* ou vídeos nas trocas de mensagens. Então, tentamos fazer adaptações para deixar as mensagens mais claras, para facilitar a análise destas. Após a adaptação, as mensagens foram analisadas à luz da teoria das necessidades psicológicas básicas, buscando compreender as manifestações das necessidades de autonomia, competência e pertencimento.

4.4.3 Observações dos dados audiovisuais: Filmagens

Segundo Bauer e Gaskell (2003), as filmagens oferecem um valioso registro das ações, pois, podem registrar os dados com as imagens e sons. Outra vantagem desse tipo de instrumento de coleta de dados é a oportunidade de o pesquisador registrar ações que não puderam ser observadas por ele, no momento que as mesmas aconteceram. Assim, o uso da câmera filmadora realiza a captura dos fatos e processos que ocorrem no campo de investigação, permite as gravações de ações muito complexas ou que acontecem rapidamente. Segundo Flick (2009), a câmera proporciona uma observação menos seletiva, dando um olhar mais amplo do fenômeno para o investigador. Desse modo, a câmera filmadora se comportou, nesta pesquisa, como um segundo observador.

Neste caso, a gravação em vídeo seria, de fato, um conjunto amigável de anotações de pesquisa de campo, igualmente acessível às três partes, e mais eficiente que as memórias ou notas literais de qualquer uma delas. A revisão de situações retroinformativas permitiria uma discussão em mais profundidade, mais esclarecimento, mais debate e diálogo e uma discussão de ações não realizadas e suas implicações. Pode-se substituir a dupla supervisor-pesquisador por qualquer situação interativa em que haja uma troca de informação, um componente de treinamento e uma negociação (BAUER; GASKELL, 2003, p. 152).

Desse modo, os dados gerados pelas filmagens possibilitam um olhar mais amplo e minucioso do fenômeno. Podendo serem analisados, além da fala, o comportamento, as interações e as ações. Dessa forma, registra a linguagem não verbal (MORIM, 2004). Por exemplo, no caso de uma entrevista, a possibilidade de registrá-la com som e imagens nos dá a oportunidade de analisarmos o conteúdo além da fala. Desse modo, segundo Morin (2004), os vídeos podem dar ao pesquisador um olhar mais profundo do problema de investigação. Portanto, as gravações em vídeos permitem uma observação com maiores detalhes que, muitas vezes, passam despercebidos pelo observador participante.

A filmagem proporciona uma captura de observações com maiores detalhes. Para a PAI, esse instrumento de coleta de dados possibilita uma maior reflexão da ação. Segundo Morin (2004), os vídeos podem ajudar numa ação quando são usados para reflexões, na busca de aperfeiçoar a ação. Desse modo, é possível analisar a ação e buscar, posteriormente, corrigi-la. Assim, proporcionado uma melhora ou transformação no ambiente onde está sendo realizada a ação.

Utilizamos essa técnica buscando observar as manifestações das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento, à luz da Teoria da Autodeterminação. Por esta razão, fizemos o maior número possível de filmagens: ao todo foram filmados 7 encontros e o grupo focal, assim, totalizando cerca de 9 horas de filmagens. Optamos por não filmar o primeiro encontro, que foi a realização do questionário diagnóstico. Segundo Flick (2009), a câmera pode interferir no cotidiano do ambiente onde se busca observar uma situação mais natural, por isso, a câmera foi introduzida no ambiente de investigação apenas no segundo encontro.

Em cada encontro a câmera foi colocada em locais diferentes. O equipamento era colocado em locais onde era possível capturar o maior número possível de alunos. Então, algumas ações não puderam ser registradas, por essa razão, foi necessária a utilização de outras técnicas de coleta de dados, tais como: observador participante e grupo focal. Visto isso, as filmagens, nesta pesquisa, buscaram complementar outras técnicas de coleta de dados, como no

grupo focal.

4.4.4 Grupo focal

A entrevista é algo que preza o diálogo, o ponto de vista do entrevistado, suas concepções, valores, preconceitos, linguagens, crenças, representações e percepções (GATTI, 2005). Entretanto, a entrevista, geralmente, é realizada entre um entrevistador/pesquisador e o entrevistado/informante e os dados gerados por essa ferramenta são de grande valia para a pesquisa educacional. Essa técnica de coleta de dados permite ao pesquisador fazer levantamento sobre assuntos de natureza complexa, porém, um levantamento individual (LÜDKE, ANDRÈ, 2017). Dessa forma, a entrevista capta um olhar único de um indivíduo.

Essa técnica propõe a interação entre o entrevistador e o entrevistado como algo recíproco entre os envolvidos. Essa reciprocidade também é encontrada no grupo focal, porém, a interação é entre o pesquisador e o grupo. No grupo focal, o pesquisador quer captar a opinião do grupo e não de um único indivíduo, por isso, é essencial a interação, não somente entre o pesquisador e grupo, mas, a interação entre as pessoas que formam o grupo. O grupo focal também possibilita uma rapidez na obtenção dos dados e quanto mais o pesquisador provir a interação, menor será a sua intervenção nas opiniões (ASCHIDAMINI; SAUPE, 2004; BORGES; SANTOS, 2005).

De acordo com Gatti (2005), o grupo focal é formado por indivíduos que possuem as mesmas características. Eles podem dividir o mesmo ambiente social, desde que tenham alguma experiência juntas ou vivências em comum. Segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 82), “na verdade, há vezes em que a familiaridade anterior é uma vantagem. Estudos de culturas organizacionais e de grupos sociais particulares têm vantagens quando se tomam pessoas que partilham um meio social comum”. É com base nessas características que o grupo focal gera seus dados, pois é uma interação baseada na experiência do cotidiano. Já o foco da entrevista é baseado no problema de estudo e segue os critérios adotados na investigação.

Todos esses autores (BAUER, GASKELL, 2003; GATTI, 2005; LÜDKE; ANDRÈ, 2017) apontam para o fato de que o pesquisador deve ter um papel de menos intromissão. Assim, eles indicam que o pesquisador precisa se comportar como facilitador ou moderador do grupo focal. Este moderador preza por uma comunicação que não influencie o grupo. Sempre buscando respostas mais puras e sem influências externas. Assim, as respostas dos indivíduos que constituem o grupo podem influenciar as respostas dos outros indivíduos ou não. Essa é

uma característica do grupo focal: permitir uma multiplicidade de resposta sobre um determinado assunto. Dessa forma, o moderador pesquisador consegue captar significados que muitas vezes não são observados por outros meios, (GATTI, 2005).

Tendo como base esses pressupostos e autores, nesta pesquisa, realizamos o grupo focal no último encontro. Dos 32 alunos que formavam a turma, selecionamos 14, inicialmente, porém, um aluno não estava se sentindo bem de saúde e não foi colocado no grupo. Desse modo, participaram do grupo focal 13 alunos. Segundo Gatti (2005), Bauer e Gaskell (2003), o grupo focal pode conter no mínimo 6 e no máximo 16 participantes. Para selecioná-los, devemos levar em consideração se eles compartilham o mesmo meio social, se possuem um vínculo e se estão abertos ao diálogo. Observando as filmagens da aula e conversando com o professor da disciplina artes, escolhemos os 14 alunos que foram convidados a participar do grupo focal.

Após o convite, todos os alunos selecionados aceitaram participar do grupo focal. O roteiro de entrevista era formado por 14 perguntas ou tópicos relacionados à questão problema desta pesquisa. Todos esses tópicos foram construídos com base na miniteoria das necessidades psicológicas básicas. Apesar das perguntas serem fechadas, elas foram usadas para guiar as discussões. Nesse tipo de ferramenta, as entrevistas são abertas, entretanto, precisam ser focadas no problema de pesquisa ou proporcionar uma teorização (GATTI, 2005). Assim, os tópicos foram criados com o máximo de flexibilidade e cabe ao moderador controlar e conduzir essa flexibilidade do grupo, buscando uma entrevista focada.

A entrevista foi realizada no dia 19 de junho de 2018, às 9:00h da manhã, na biblioteca da escola. A entrevista teve duração de 77 minutos, foi filmada e gravada em áudio. Optamos pela filmagem para captar as interações, as emoções, os comportamentos e os gestos dos entrevistados. De acordo com alguns autores (BAUER, GASKELL, 2003; GATTI, 2005; LÜDKE; ANDRÈ, 2017), o registro das entrevistas pode facilitar o trabalho do pesquisador, ajudando-o a obter informações que, muitas vezes, passam despercebidas pelo mesmo. Segundo Lüdke e Andrè (2017), a entrevista possui formas de comunicação não verbais que muitas vezes não são vistas pelo observador no momento. Esses autores afirmam que na entrevista “há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. (LÜDKE; ANDRÈ, 2017, p. 43). Desse modo, optamos pelas filmagens, por proporcionarem um olhar mais amplo e confiável do que foi dito pelos participantes do grupo, buscando uma fidedignidade e validade para as entrevistas.

4.4.5 Observador participante

Na PAI, o pesquisador é o agente de mudança. Ele participa da ação com o propósito de transformar o ambiente (MORIN, 2004). Nesse tipo de método, o pesquisador se torna cada vez mais efetivo no ambiente, pois “o pesquisador participante é de participação e convivialidade, que permite compreender e cooperar na busca de solução ou questionamento do problema”. (MORIN, 2004, p. 134). Assim, o pesquisador possui um papel de colaborador, não de protagonista, pois, todos que estão envolvidos na pesquisa tem o mesmo valor.

Alguns autores (MORIN, 2004; LÜDKE, ANDRÈ, 2017; FLICK, 2009) caracterizam o observador participante como um membro efetivo e de intervenção no ambiente social pesquisado. Este submerge no campo como membro, podendo ou não influenciar o que está sendo observado. Os dados coletados pelo observador participante são construídos por meio da colaboração dos indivíduos envolvidos. O pesquisador tem acesso a várias informações e até mesmo informações confidenciais do grupo observado.

O principal instrumento de registro de dados do observador participante é o diário de bordo ou diário de campo. Nesse tipo de instrumento são registradas as observações diárias do pesquisador, “suas reflexões e todos os acontecimentos importantes relacionado com a ações empreendidas” (MORIN, 2004, p. 134). Segundo Flick (2009), o diário de bordo deve se concentrar nos aspectos da questão de pesquisa. Diante disso, o diário de bordo desta pesquisa buscou observar as manifestações das necessidades das psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento, almejando solucionar o problema de pesquisa desta investigação. Em algumas situações, foi feita uma pré-análise das ocasiões em que essas necessidades psicológicas foram manifestadas.

Lüdke e Andrè (2017) dissertam sobre um modelo de diário de bordo. Segundo esses autores, o diário consiste em duas partes: uma descritiva e uma reflexiva. Na parte da descrição são colocadas as descrições do sujeito, a reconstrução de diálogos e dos comportamentos, a descrição do local, as descrições de eventos especiais, as descrições das atividades. Na segunda parte são colocadas as reflexões analíticas e metodológicas, os dilemas éticos e conflitos, a mudança na perspectiva do observador e esclarecimentos necessários. Tanto Flick (2009) quanto Lüdke e Andrè (2017) propõem que esse tipo de instrumento busque uma flexibilidade, não sendo necessário seguir como guias, porém, descrever o que for necessário para solucionar o problema de pesquisa, Portanto, nesta pesquisa procuramos nos aproximar ao máximo do modelo proposto por Lüdke e Andrè (2017), entretanto, em algumas situações, não foi

necessário seguir todas as partes e itens desse modelo.

Então, o diário de bordo desta pesquisa foi formado pela observação e anotações de todos os encontros e pelas observações feitas antes da ação. O observador participante, junto com outros instrumentos de coleta de dados, forma o mosaico dessa metodologia. Segundo Flick (2009), eventos que ocorrem podem fugir aos olhos do pesquisador participante, por isso se faz necessária a utilização de outras técnicas para ter um olhar mais amplo.

4.5 TRIANGULAÇÃO DE DADOS, CATEGORIZAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO

Autores como Flick (2009) e Moreira (2011) definem a triangulação como a combinação de vários métodos, dados, teorias ou de perspectivas de diferentes autores. Dessa maneira, a triangulação é feita com o propósito de estudar o mesmo fenômeno com diferentes pontos de vista. Porém, essas combinações de métodos ou de dados se completam para analisar o mesmo fenômeno, entretanto, os métodos são utilizados de forma autônoma e independente, mesmo tendo o objetivo igual.

Assim sendo, a triangulação, por meio do uso de diferentes métodos e dados, intensifica a expressividade dos dados (FLICK, 2009). Ela também proporciona “uma resposta holística à questão da fidedignidade e da validade dos estudos interpretativos” (MOREIRA, 2011). Esse mesmo autor defende o uso da triangulação quando os métodos usados para coletar os dados são diferentes. Na presente pesquisa usamos várias ferramentas de coleta de dados: grupo focal, filmagens, observador participante e as interações *onlines*, que geraram diferentes dados do mesmo fenômeno.

Esse tipo de triangulação, que utiliza diferentes dados, coletados por meio de diversos métodos, é chamado de triangulação de dados. Este pode ser definido como o “uso de diferentes fontes de dados, sem ser confundido com o emprego de métodos distintos para a produção de dados” (FLICK, 2009, p. 361). Também é na triangulação de dados que um fenômeno pode ser estudado envolvendo tempo, espaço e pessoas (MOREIRA, 2011).

Assim os dados foram organizados e selecionados baseado nas manifestações das necessidades psicológicas básicas. Portanto, os dados que caracterizavam ou descreviam melhor as manifestações das necessidades psicológicas foram selecionados e descritos para elucidar essas demonstrações. Desse modo, tentou-se compreender os processos motivacionais dos estudantes em aprender música, por meio das tecnologias digitais. Então, esses dados foram

divididos em categorias, que seguiram os aportes teóricos desta pesquisa, sendo criados baseados nas três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento.

Nesse âmbito, as categorias seguiram as três dimensões da miniteoria das Necessidades Psicológicas Básicas, para analisar os dados obtidos pelas ferramentas de coleta de dados. Para tanto, foram seguidas as seguintes dimensões:

- a) Autonomia: liberdade de escolha, interesse, volição, preferências e senso de liberdade;
- b) Competência: vontade de colocar em desafio suas habilidades e sentimento de competência;
- c) Pertencimento: Interação, afeto, preocupação mútua, relação de comunhão e relações interpessoais.

Seguindo essa prerrogativa, para facilitar a identificação dos dados, optamos por uma série de nomenclaturas de identificação para cada tipo de dados. Assim, dividimos os dados em dois grandes grupos: dados verbais e dados não verbais. No primeiro grupo foram colocados os dados gerados pelos métodos: diário de bordo, grupo focal, questionário diagnóstico e interações *online*, ou seja, no grupo estão os dados escritos, produzidos pelo pesquisador ou transcritos. No segundo ficaram os dados não verbais, que foram coletados por meio das filmagens das aulas e do grupo focal. Nesse grupo de dados estão os dados audiovisuais (BAUER; GASKELL, 2003).

Os questionários *onlines* semiestruturados foram feitos por meio do Google Formulários e foram divididos em dois: no primeiro, os alunos foram perguntados sobre as suas preferências musicais e para a identificação foram colocados pseudônimos (escolhidos pelo pesquisador) e, em seguida, foi colocado o numeral 1 para identificar qual questionário estava sendo analisado. No caso do segundo questionário, que teve como propósito conhecer as tecnologias digitais às quais os alunos tinham acesso, foi utilizada a mesma nomenclatura, porém, ao invés do numeral 1, usamos o 2, para identificar que o questionário analisado era o segundo.

Para facilitar a análise, foram criados cadernos, com o propósito de organizar dados em ordem cronológica, espacial e temporal. No caderno de observações das filmagens das aulas (COFA), estas foram colocadas em ordem cronológica e descritas as manifestações das necessidades psicológicas básicas dos alunos. Já no caderno de observações das filmagens do grupo focal (COFF), foram colocadas as interações e comportamentos dos alunos durante a

entrevista. No caderno de entrevistas com os alunos (CEA) foi transcrita a entrevista do grupo focal na íntegra, também organizada na ordem temporal em que as falas eram realizadas.

O diário de bordo (DB), que teve o propósito de registrar os encontros, por meio de um observador participante, em ordem cronológica, caracterizou o ambiente e descreveu a motivação dos alunos. Por fim, as interações *online*, no Google sala de aula (Gsa) e no aplicativo de mensagem *WhatsApp* (Wpp), também foram organizadas em ordem cronológica. Dessa forma, os dados ficaram com a seguinte organização.

Quadro 2 - Estrutura e identificação dos dados

	Método/dados	Identificação
Dados verbais	Questionário online 1 semiestruturado realizado com os alunos	(Pseudônimo) Q. online n.1
	Questionário online 2 semiestruturado realizado com os alunos	(Pseudônimo) Q. online n.2
	Diário de bordo	D. B,data, p.x (D.B. – Diário de bordo; p – página do diário de bordo)
	Entrevista por meio do grupo focal	(Pseudônimo) E. Focal, CEA, p.x (CEA - Caderno de entrevista com os alunos; p- página do caderno)
	Mensagens pelo WhatsApp	(Pseudônimo) WPP, data, p.x (WPP- WhatsApp; p- página do caderno)
	Mensagens pelos Google sala de aula	(Pseudônimo) Gsa, data. (Gsa - Google sala de aula)
Dados não verbais	Observações das filmagens das aulas	COFA, Data (COFA- Caderno de observações das filmagens das aulas)
	Observações da filmagem do grupo focal	COFF, Data (COFF- Caderno de observações das filmagens do grupo focal)

Fonte: Elaborado pelo autor.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados e as discussões dos dados coletados pelos métodos e ferramentas descritos no capítulo anterior. As discussões, ao longo deste capítulo, buscaram responder à questão central desta pesquisa: Quais as percepções de estudantes, em aulas de arte/música, sobre a satisfação de suas necessidades de autonomia, competência e pertencimento, para aprender música, utilizando tecnologias digitais?

Primeiramente, serão apresentados e discutidos os dados do questionário diagnóstico, que teve como foco conhecer o ambiente escolar no qual os alunos estavam inseridos. Em seguida, serão apresentadas as percepções de estudantes sobre as suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento, assim como, as influências ambientais e interpessoais na promoção da motivação dos educandos, nas aulas de arte/música.

5.1 CARACTERÍSTICAS E PREFERÊNCIAS MUSICAIS DOS ESTUDANTES

No questionário diagnóstico buscamos conhecer o ambiente no qual os alunos estavam inseridos. Essa fase da pesquisa se mostrou muito importante para a elaboração das atividades. O questionário foi usado na fase de planejamento e na implementação, sendo, portanto, elaborados dois questionários: o primeiro com a finalidade de conhecer o gosto musical, os sentimentos que a música proporciona, os instrumentos que os alunos gostavam e as expectativas para aprender música, por meio do celular e do computador; o segundo com a finalidade de conhecer o acesso à internet, quais as tecnologias digitais que eles usavam, quais as principais atividades que realizavam no computador ou no celular e a importância do uso das tecnologias digitais para o processo de ensino/aprendizagem.

No questionário 1, continha a seguinte pergunta: quais os estilos musicais que você gosta de escutar? Obtivemos como respostas dos alunos: forró, rock, funk, reggae, rap, sertanejo e música eletrônica, os estilos menos citados foram: música clássica, música popular brasileira, pop, country, samba e axé. Nesse mesmo questionário, perguntamos quais são os sentimentos que a música lhes proporcionava e eles citaram os seguintes sentimentos: felicidade, alegria, amor, libertação, vontade de dançar, paz, calma, emoção, agitação, satisfação, relaxamento, aprendizagem, experiência, prazer, tranquilidade, conforto e nostalgia.

Também perguntamos se eles estavam dispostos a conhecer novos artistas e estilos musicais, todos os alunos que responderam o questionário disseram estarem dispostos a

aprender e conhecer novos estilos musicais. Outra questão perguntada estava relacionada aos instrumentos musicais que eles mais gostavam, os instrumentos mais citados foram: violão, guitarra, bateria, piano e violino. Nesse questionário, a última questão perguntava sobre a expectativa de aprender música pelo celular ou computador. As seguintes expectativas foram mencionadas: boas, espero aprender, curiosa, intrigante, altas, positivas, aprender mais, nenhuma e média. As respostas dos estudantes mostraram que a turma é bastante heterogênea.

No segundo questionário, perguntamos se os alunos tinham acesso à internet em casa, todos os alunos responderam que sim. Na segunda questão, perguntamos se eles tinham computador em casa, dos 28 alunos que responderam esse questionário, 17 responderam que possuíam computador em casa, e 11 responderam que não. Quando perguntamos se os alunos tinham celular, 25 responderam que possuíam celular e somente 3 disseram que não. Dos 25 alunos que responderam que possuíam celular, 24 disseram que o sistema operacional do celular era Android e somente 1 disse que o sistema operacional do seu do seu celular era um IOS (Sistema Operacional do *Iphone*).

Também perguntamos quais eram as redes sociais mais usadas por eles. Todos responderam que usavam o *Facebook* e *WhatsApp*. Na pergunta seguinte, perguntamos quais as principais atividades que eles realizavam no celular, eles relataram: acessar rede sociais, assistir e escutar música. Outra questão indagava se eles usavam aplicativos de música e 20 alunos responderam que usam algum aplicativo, esses alunos citaram os seguintes aplicativos: *Spotify*, *YouTube*, *Google* música e *Soundcloud*.

A penúltima questão perguntava se os alunos usavam a internet para aprender ou estudar, todos responderam que sim. E a última indagou sobre a importância do uso do celular ou do computador nas aulas de artes, nela, 25 alunos disseram que era importante usar o celular ou o computador nas aulas de artes e somente 2 disseram que não era importante.

5.2 PERCEPÇÕES DA AUTONOMIA NAS AULAS DE MÚSICA

Segundo a TAD, a autonomia é a necessidade que os indivíduos têm de escolher suas próprias ações. Uma liberdade de se envolver em certas atividades por escolhas individuais. Essas escolhas podem ser realizadas com influência de dois fatores: escolha a partir do *self* ou escolhas baseadas em influências ambientais. Entretanto, o único fator que supre a necessidade de autonomia é baseado nas escolhas através do *self*. Nesses casos, o lócus de causalidade percebida será interno (LCP-I) ou, quando as escolhas são baseadas em fatores ambientais, o

locus de causalidade percebida será externo (LCP-E). Assim, quando há o LCP-I, o indivíduo sente o sentimento de volição que corresponde ao sentimento de engajar-se numa atividade, sem estar sendo pressionado, ou é baseado na liberdade *versus* coação. Quando o sujeito sente que é a origem de sua escolha, usufrui do sentimento de volição, ocorrendo a sensação ou a percepção de escolher suas próprias ações. Dessa forma, suprindo sua necessidade psicológica de autonomia.

5.2.1 Locus de Causalidade Percebida

Para compreender melhor a autonomia dos alunos, buscamos identificar os locus de causalidade percebida. Então, questionamos o porquê de os alunos estarem realizando as tarefas propostas pelo professor/pesquisador. Eles responderam que, no início, estavam realizando as tarefas por causa da nota, porém, no decorrer das aulas, estavam realizando as tarefas porque estavam se divertindo ou porque estas envolviam seus gostos e interesses. Assim, houve uma internalização no decorrer da pesquisa. No início da pesquisa, apareceu o LCP-E, por fatores ambientais que, nesse caso, era a nota da disciplina que estava influenciando a realização da tarefa, entretanto, no decorrer da pesquisa, os alunos começaram a realizar a tarefa pelo simples prazer de realizá-la, nesse caso, houve uma internalização para os comportamentos mais autodeterminados. Dessa forma, o LCP-E, com o decorrer da pesquisa, passou a ser LCP-I, porém, não era nosso objetivo estudar a internalização das regulações, a miniteoria da integração orgânica é que tem como objetivo estudar essa internalização da regulação. Observemos os relatos dos alunos:

“Davi: Porque o professor mandou.

Gabriel: Porque vale nota, né?

Pedro: Porque vale nota. Porque vale nota para a... e é legal.

Sara: Eu acho que é porque é mais divertida a aula.

Pedro: É porque dá para fazer em casa. Pela internet. Deitado na rede.

Pesquisador: Refaça a sua resposta, porque está se batendo muito.

Pedro: Porque vale nota e porque é mais legal fazer em casa do que no colégio” (E. Focal, CEA, p. 28).

No relato de Pedro houve um comportamento controlado por fatores externos, nesse caso, a nota o motivou participar da pesquisa, porém, a possibilidade de realizar a tarefa em casa pôde proporcionar uma liberdade de escolha do local de realizar a tarefa. Desse modo, esse aluno sentiu o LCP-E nos seus níveis mais autodeterminados. Esse depoimento apontou para

algo interessante: a liberdade que a internet fornece. No relato, o aluno Pedro sentiu liberdade em realizar a tarefa no local onde achou melhor. Assim, a tecnologia digital proporcionou a liberdade de escolher o local e a hora para realizar a tarefa e esse fato pôde suprir a necessidade de autonomia. Em consonância com esses resultados, temos a pesquisa de Ribeiro (2013). O autor pesquisou a motivação dos alunos em aulas de violão a distância e constatou que a flexibilidade foi algo que supriu as necessidades psicológicas básicas dos alunos, por possibilitar a liberdade e adaptação dos conteúdos.

Outro ponto que os alunos levantaram está relacionado ao uso da tecnologia na sala de aula. Segundo os depoimentos dos alunos, a tecnologia foi algo que os motivou a realizar as tarefas e participar das ações da pesquisa.

“Sara: É porque é o modo de a gente se divertir com a aula prática. Não é a mesma coisa de todo dia você estar na sala de aula escutando o professor.

Pesquisador: Por que você está concordando?

Manuela: Na sala de aula é mais aquela coisa teórica, escrever no caderno, e tal. E na sua aula, não, a gente podia experimentar, realmente como é” (E. Focal, CEA, p. 28).

Não foi nosso objetivo levantar esse tipo de questionamento, de comparar o ensino tradicional com o ensino que utiliza a tecnologia. Contudo, esse relato levantou esse questionamento e pudemos verificar que a tecnologia digital pode promover o bem-estar e a satisfação da autonomia, quando a aluna fala que teve a oportunidade de experimentar, ela pôde escolher o que poderia fazer. Nas filmagens, pudemos observar a motivação dos alunos, quando as aulas envolviam a livre escolha. Na segunda aula, os alunos tinham que escolher *loops* e classificá-los, baseados nos parâmetros do som, então, pudemos observar que todos os alunos estavam envolvidos e notamos a satisfação e o empenho para realizar a tarefa. Na oportunidade, alguns alunos escolheram mais de um *loop* (COFA, 27/04/2018). Isso mostra a questão da vitalidade, segundo Reeve (2006), a vitalidade é recarregada em ambientes que promovem ou suprem as necessidades psicológicas básicas.

Assim, essa atividade pôde promover a autonomia dos alunos, o que é evidenciado no empenho deles em realizá-la. Vimos esse empenho no grupo do *WhatsApp*. A seguir, uma interação no grupo do *WhatsApp* que exemplifica esse empenho:

“Aluno: Queria fazer as atividades

Aluno: Mas meu note não tá aqui em casa

Pesquisador: Vixe

Pesquisador: *Faça na escola amanhã*

Aluno: *Na escola não consigo me concentrar direito*

Aluno: *Vou fazer amanhã de noite” (WPP, 20/03/2018, p. 21)*

Essa interação mostra dois pontos: a questão da flexibilidade para realização da tarefa e o empenho para realizá-la. Nessa interação, pudemos verificar a energia que o aluno dispensa para realizar essa atividade e a flexibilidade ajuda a manter a vitalidade, dessa forma, essa vitalidade está de acordo com a VI proposição da TNPB, segundo a qual ambientes que promovem a satisfação das necessidades psicológicas básicas melhoram a vitalidade que pode ser gasta na realização da tarefa (RYAN; DECI, 2017).

Voltando para a verificação do lócus de causalidade percebida, a aluna, Manuela sentiu o LCP-I: *“Eu fiz porque, assim, eu senti vontade de fazer, eu achei legal, interessante. Depois que eu descobri da nota, eu não sabia da nota” (MANUELA, E. Focal, CEA, p. 29)*. Apesar de saber que as atividades seriam usadas para lhe atribuir nota e o conteúdo seria aplicado na avaliação, a aluna se sentiu motivada. Não foi nosso objetivo avaliar os alunos, mas, na escola, é uma norma todas as disciplinas aplicarem provas, então, quase todos os alunos que participaram da pesquisa falaram dessa avaliação. O relato de Gabriel é bastante semelhante ao relato anterior, pois o aluno falou que participou da pesquisa e das tarefas por vontade própria, observemos o relato dele: *“Porque eu queria saber mais sobre a música. Aprender um pouco. E, também, ia ser legal a gente criar uma música nossa. E, também, foi por causa da nota” (GABRIEL, E. Focal, CEA, p. 29)*. Esses alunos sentiram a motivação extrínseca nos seus níveis mais autodeterminados, logo, sentiram o LCP-E.

Esses depoimentos estão de acordo com a proposição VII da TNPB, segundo a qual as pessoas se envolvem em tarefas que acham intrinsecamente ou extrinsecamente motivadas, por meio da consciência aberta e receptiva ou atenção plena, assim, facilitando uma maior autonomia e uma autorregulação integrada. (RYAN; DECI, 2017). Na pesquisa de Araújo (2015) pudemos encontrar um exemplo de consciência aberta e receptiva, quando foi discutida e analisada a qualidade motivacional dos alunos das licenciaturas em música de quatro universidades localizadas no nordeste do Brasil. Esse pesquisador concluiu que os alunos realizavam as atividades por vontade própria, de forma autônoma e que, apesar de sentirem pressões externas, os alunos tinham uma boa qualidade motivacional.

Ao contrário dos alunos anteriores, o aluno Davi sentiu o LCP-I, essa constatação pode ser realizada com base nesse relato: *“Foi pelo interesse e, também, foi de aprender mais sobre música. E, também, porque eu sou muito preguiçoso para aprender as coisas só, aí eu tive a*

chance de você [pesquisador] lá e aprender mais” (DAVI, E. Focal, CEA, p. 29). Nesse relato, ficou evidente que esse aluno se envolveu pelo interesse pessoal e pela oportunidade de aprender mais sobre música, apesar de ter uma dificuldade para aprender, nesse caso, a preguiça. Portanto, a preguiça se caracterizou como a falta da necessidade de pertencimento e de acordo com o referido aluno, a presença do pesquisador contribuiu para que essa necessidade pudesse ser suprida.

De acordo com a Proposição II da TNPB, as outras necessidades psicológicas são facilitadas quando há apoio à autonomia. Assim, ao apoiar a necessidade de autonomia de Davi, também foi suprida a necessidade de pertencimento. Ao fazer a observação das filmagens, Davi foi o aluno que mais participou da pesquisa, junto com Calebe. Os dois alunos sempre estavam próximos ao pesquisador e perguntando algo que aprofundasse seu conhecimento sobre o assunto da aula.

Na sexta aula, que teve como conteúdo “percepção musical”, foi realizado um exercício de identificação das notas e Davi e Calebe foram os alunos que mais participaram da atividade e, também, ajudaram aos demais colegas que estavam com dificuldades (COFA, 24/05/2018). Outro relato parecido com o de Davi foi o de Rafael: *“Eu queria aprender mais sobre música, que eu gosto” (RAFAEL, E. Focal, CEA, p. 29).* Ele foi o aluno que sempre queria exercer sua liberdade. Na terceira aula, que foi sobre as formas e estruturas musicais, quando foi dito que os alunos poderiam escolher a música que eles quisessem, Rafael foi o aluno que se mostrou mais entusiasmado para fazer a tarefa (COFA, 04/05/2018). Tanto o depoimento quanto o comportamento que foram observados nas filmagens mostram o LCP-I.

O aluno Calebe relatou: *“Eu acho que é só para exercitar” (CALEBE, E. Focal, CEA, p. 29).* Na sua resposta sucinta pode ser detectado um LCP-E, porque o aluno se envolveu com o interesse baseado em valor ou no ego. Entretanto, ao observar as filmagens das aulas, da entrevista e do questionário número 1, foi possível entender melhor esse depoimento dele. Calebe foi um dos alunos que mais se mostraram motivados nas aulas, sempre participando, procurando sempre mais conhecimento e ajudando os outros alunos. No questionário diagnóstico foi possível identificar que esse aluno tocava violão e guitarra na igreja (CALEBE, Q. online, n.1). Observando a filmagem da segunda aula, que trouxe como assunto os elementos musicais (harmonia, melodia e ritmo), pudemos observar o envolvimento desse aluno, por vontade própria. Uma das atividades desse encontro era identificar e classificar os elementos musicais de trechos de músicas que o pesquisador executava na guitarra. Em certo momento, o aluno Calebe pediu para tocar algumas músicas e fazer parte da realização da tarefa. Então, esse

aluno começou a tocar e seus colegas tinham que identificar os elementos musicais que estavam sendo executados (COFA, 27/04/2018). Desse modo, baseados nas observações, no questionário e no comportamento do aluno, pudemos verificar que o aluno sentiu LCP-I.

O próximo depoimento, podemos usar como exemplo para o que Ryan e Deci (2017, p. 246) chamam de “*Top-Down versus Bottom-Up*”. Segundo esses autores, a motivação pode oscilar dependendo do ambiente social no qual o indivíduo está inserido, podendo variar dos níveis controlados para os níveis mais autônomos e vice-versa. No depoimento de Jeniffer pudemos verificar essa dinâmica da motivação: “*eu pensava que ia ser que nem o timbre... [leitura rítmica] tá tá tá... eu fiquei com ódio, aí depois eu vi que não era. Depois que eu vi que não era, comecei a gostar*” (JENIFFER, E. Focal, CEA, p. 29). Esse relato expõe a mudança do lócus de causalidade percebida de externo para interno, de tal modo que a aluna se sentiu motivada para participar das tarefas e da pesquisa, por vontade própria, quando percebeu que a aula não estava baseada em algo que ela não gosta. Essa aluna relatou na entrevista que teve um professor de música na escola que presava somente pelos aspectos teóricos da música, no depoimento e, também, no comportamento que foi captado pela filmagem da entrevista, constatamos que esse professor frustrou as necessidades psicológicas dessa aluna. Ela fala desse professor com bastante rancor e como uma experiência ruim (COFF, 19/06/19).

Segundo a proposição I B da TNPB, as satisfações das necessidades psicológicas variam de pessoa para pessoa, de contextos e das interações. Do mesmo modo, a motivação varia de situação para situação, de ambiente para ambiente. Logo, essa aluna, num contexto anterior, teve suas necessidades psicológicas frustradas nas aulas de música, por isso, ela iniciou as nossas aulas com estereótipos e preconceitos sobre as aulas e ao ver que a proposta era diferente da anterior, se sentiu motivada a participar.

Nos depoimentos de Calebe e Jeniffer, as observações, por vários meios, foram fundamentais para entender a motivação. Segundo Cernev (2015), a motivação é complexa, multifacetada e está sensível a algumas situações escolares. Essa pesquisadora chegou a essa conclusão quando observou diferentes situações sobre a motivação dos alunos do fundamental II, para aprender música, pelas tecnologias digitais. Segundo essa autora, foi de fundamental importância observar, de diferentes formas, a motivação, isso só foi possível devido às diferentes fontes de dados. Dessa forma, por meio dessas observações foi possível entender o depoimento de Calebe e Jeniffer e explicar que a motivação varia de situação para situação e pode ser explicada pela proposição I B da TNPB.

5.2.3 Sentimento de liberdade nas aulas de artes/música

Seguindo os pressupostos da TAD, podemos dizer que os seres humanos necessitam fazer suas próprias escolhas, precisam ser livres para escolher o que querem fazer de sua vida. Portanto, os seres humanos necessitam atuar de forma decisiva nas suas escolhas. Quando há, no contexto social, a opção de escolha, baseada no interesse, nas preferências ou nas vontades, são considerados os ambientes promotores de autonomia. Desse modo, os ambientes que promovem ou facilitam esse sentimento de liberdade são promotores da motivação autônoma, enquanto ambientes que frustram o sentimento de liberdade ou não suprem a necessidade de escolha promovem a motivação extrínseca, nos seus níveis menos autodeterminados (REEVE, 2006).

Desde o primeiro encontro, sempre buscamos dar ao aluno a liberdade de escolha, procurando promover o sentimento de autonomia. Um dos objetivos que nos levaram a realizar o questionário diagnóstico foi o de conhecer as preferências, o contexto e as escolhas dos alunos. Quando perguntamos sobre a liberdade nas aulas de artes/música, quase todos os alunos relataram que sentiram liberdade para manifestarem suas preferências ou para participarem das aulas.

“Rafael: Sim.

Manuela: Sim.

Pesquisador: Sim? Como?

Manuela: Nas partes de criar músicas e escolher para colocar as do YouTube, de fazer... de fazer do jeito que a gente queria. E porque a gente escolhia as que a gente mostrava” (E. Focal, CEA, p. 29).

Rafael e Manuela foram diretos nas respostas. Entretanto, era necessário que perguntássemos como foi e em quais atividades sentiram mais liberdade de escolha. Manuela falou de duas situações: na primeira situação ela falou da sétima aula que teve, com o objetivo de compor uma música, usando os *loops* que estavam no *Soundtrap*; a segunda situação relatada pela aluna ocorreu na terceira aula que tratou sobre estrutura e formas musicais. A seguir, uma parte do que foi registrado no diário de bordo sobre essa aula.

“Então, resumidamente, explicamos cada forma (binária, ternária, canção e rondó) e demonstramos exemplos musicais, de acordo com cada forma. Esses exemplos foram tirados do questionário diagnóstico que os alunos responderam no início da pesquisa. Quando os alunos perceberam que as músicas que estavam fazendo parte da aula

eram as que eles indicaram, foi possível notar que a participação aumentou, gradativamente. Isso mostra dois tipos de necessidades psicológicas básicas: a autonomia e o pertencimento. O fato de usarmos as músicas que eles escolheram como as prediletas, possibilitou que eles se tornassem a origem da escolha. Furneci a eles meios para que escolhessem as músicas que eles queriam e isso se mostrou um construto muito importante nessa aula, porque a participação dos alunos foi aumentando e com isso outra necessidade foi manifestada: o pertencimento” (D.B., 04/05/2018, p. 4).

Nessa aula, a primeira parte consistia em escutar as músicas e entender, por meio da percepção, as formas e estruturas musicais. Utilizamos como exemplos as músicas que eles enviaram pelo grupo do *WhatsApp* e do questionário diagnóstico. Como foi relatado no diário de bordo, quando os alunos perceberam que as músicas que foram usadas como exemplos para aula eram as que eles gostam, a participação aumentou. Nesse registro, vimos, além da satisfação da necessidade psicológica de autonomia, a de pertencimento. Segundo a proposição II da TNPB, é por meio do apoio à autonomia que as demais necessidades psicológicas podem ser satisfeitas ou promovidas, nesse caso, a autonomia é um meio que facilita a satisfação das demais. Também vimos essa participação nas filmagens.

No início da aula, os alunos estavam muitos dispersos, quando eles começaram a escutar a música, fizeram uma roda em torno do pesquisador e foi possível notar a satisfação, alegria e participação (COFA, 04/05/2018). Para a segunda parte dessa aula estava programado o uso do *Tony-b* e do *Online DJ Games*, no entanto, a internet nesse dia estava muito instável e não conseguimos usar esses aplicativos.

“Quando terminamos essa parte, não conseguimos fazer a segunda parte que estava no planejamento, que era de usar os sintetizadores online. A proposta era que eles criassem músicas com os sintetizados, segundo as formas que foram apresentadas na aula. Mas, fizemos algo que, como professor/pesquisador, foi muito melhor: quando terminamos a primeira parte, alguns alunos pediram para colocar músicas para escutar. Quando observei que eles mesmos queriam fazer parte do processo de aprendizagem, optei por mudar o planejamento e proporcionar um ambiente que promovesse as necessidades psicológicas básicas. Então, seguimos os seguintes procedimentos: cada aluno poderia escolher a músicas e o restante tentaria acertar que tipo de forma a música possuía” (D.B., 04/05/2018, p. 4).

Essa mudança de planejamento foi de fundamental importância para que os alunos sentissem liberdade. Essa atividade, segundo alguns alunos, foi a que eles mais tiveram a

necessidade de autonomia satisfeita. No próximo depoimento, eles falam dessa atividade como sendo a que mais tiveram liberdade.

“Davi: A primeira é aquela que Rosa falou que você falou do YouTube, deixou a gente escolher as músicas.

Manuela: Para mim, também, foi a de escolher, binário...

Pesquisador: Mas, por quê?

Davi: Porque, tipo, deixou a gente escolher música que a gente quer, não... não prendeu as músicas que...

Sara: Você gosta.

Davi: Que você gosta. Que você botou lá como exemplo. Deixou os alunos irem à vontade lá e escolher a música.

Sara: Os nossos gostos e não os gostos dele” (E. Focal, CEA, p. 20).

Os alunos Davi, Manuela, Sara, Calebe e Maria relataram, na entrevista, que foi nessa atividade que sentiram liberdade de escolher. Observemos o relato de Calebe:

“E eu acho que isso facilita, também, porque quando você coloca uma música que você já tem certa intimidade, você já escuta. Fica até mais fácil você classificar o que ela é, porque você já tem um certo conhecimento da música. Então, eu senti uma liberdade... além da liberdade, uma facilidade” (CALEBE, E. Focal, CEA, p. 20).

No depoimento de Calebe pudemos observar que ele fala sobre como a liberdade pode facilitar a aprendizagem. A aluna Maria faz a seguinte observação: *“Porque as minhas próprias músicas, eu colocava o meu gosto...”*. (MARIA, E. Focal, CEA, p. 20). Deci (1998) aponta que um dos benefícios de promover a liberdade, nesse caso, a autonomia, é a facilitação da aprendizagem. No ambiente escolar, a satisfação das necessidades psicológicas facilita o processo educacional, tanto na aprendizagem quanto no ensino e é por meio dela que os alunos aprendem com maior facilidade a desenvolver suas habilidades (GUIMARÃES, 2003; BORUCHOVITCH, 2008; RIBEIRO, 2011).

No depoimento de Rosa, ela fala: *“Eu acho que você... você conseguia através disso, e tal, você usar o que você quer ou escolher o que você quer, eu acho que você sente um tipo de liberdade para que você passe a gostar da aula”*. (ROSA, E. Focal, CEA, p. 22). Na filmagem dessa aula foi possível observar que os alunos gostaram de participar dela. Foi notória a alegria dos alunos, com risadas, brincadeiras, estavam todos extrovertidos (COFA, 04/05/2018). Houve alguns momentos nos quais foi necessário contê-los de tanta alegria e descontração. No final dessa aula, quando os alunos começaram a colocar as suas músicas no *notebook*, foi criada uma fila de espera, na qual quase todos os alunos queriam colocar sua

música para tocar e fazer parte da aula (COFA, 04/05/2018). A seguir, um relato dessa alegria que foi registrado no diário de bordo: *“Observei que a cada exemplo musical que foi apresentado, alguns alunos cantavam junto”* (D.B., 04/05/2018, p. 4).

Os alunos Rafael, João e Davi citaram a primeira e a última atividade como sendo as que mais lhes deram liberdade.

“Rafael: *Na primeira.*
Davi *Na primeira”* (E. Focal, CEA, p. 20).

“João: *Eu gostei da primeira e a última. Do criar a música... só que a última eu não fiz ainda”* (João, E. Focal, CEA, p. 21).

Em relação à primeira atividade, temos que esta foi realizada na primeira aula e teve como conteúdo os parâmetros do som: intensidade, altura, duração e timbre. No início da aula, foi apresentado o conteúdo e seus conceitos, por meio de vídeos explicativos, retirados do YouTube e, também, foram realizadas demonstrações com o jogo *Exploratorium*. *“Esse jogo consiste em um quadro no qual há várias bolinhas. Cada bolinha possui um loop e, arrastando essas bolinhas pelo quadrado, os parâmetros do som são modificados”* (D.B., 16/03/2018, p. 1). Após essa fase, foram chamados alguns alunos para manipular esse jogo no *notebook* do pesquisador. Dando continuidade à aula, fomos à sua segunda fase:

“No meu notebook, que estava conectado ao Datashow, mostrei como se usar o soundation, como acessar e entrar no estúdio virtual que esse site possui. Após, mostrei onde se encontram os loops e algumas funções como: autu adición, colocar o loop na pista, salvar, deletar e cortar. Dando continuidade, mostrei alguns exemplos de loops e pedi para classificá-los de acordo com os parâmetros. Os alunos mostraram que o conteúdo estava sendo compreendido, apresentando uma maior confiança e desenvoltura para responder os questionamentos. Após isso, os alunos acessaram o sountatian, e começaram a manipulá-los” (D.B., 16/03/2018, p. 1).

Essa foi a atividade que o aluno João relatou no seu depoimento como sendo uma das atividades em que sentiu mais liberdade. Revendo as filmagens dessa aula, foi possível verificar o envolvimento e o entusiasmos com essa atividade. Sempre estava concentrado e solicitava bastante a ajuda do professor e foi possível vê-lo ajudando um outro aluno que estava ao seu lado. No próximo depoimento, João deixa mais claro o motivo de sentir liberdade nessa atividade: *“Não, porque a última é quase igual a primeira. Eu senti, porque eu estava escolhendo uma música que eu queria. As músicas que eu estava botando lá. Eu gostei e eu*

botava” (JOÃO, E. Focal, CEA, p. 21). Mais uma vez, o gosto e as preferências musicais se mostraram um construto positivo para a necessidade de autonomia, pois, esse comportamento autônomo é promovido por meio do ambiente, ao oferecer opções de escolhas e liberdade.

Segundo Figueiredo (2010), proporcionar opções para os alunos pode contribuir para o lócus de causalidade percebida interno e, nesse caso, suprir a necessidade de autonomia. Esse mesmo autor aponta que esse tipo de motivação autônoma ajuda na aprendizagem e na eficácia do ensino. O próximo recorte do diário de bordo exemplifica esse pensamento:

“Dando continuidade à aula, após os alunos manipularem o aplicativo, mesmo alguns mostrando dificuldade, passamos para a segunda fase. Chamei três alunos para irem ao meu notebook, que estava conectado à caixa de som e escolherem loops para a turma escutar e classificar, de acordo com os parâmetros do som. Muitos alunos não participaram por estarem envolvidos na escuta dos loops no seu computador. Mesmo assim, boa parte da turma participou e mostrou maior compreensão do conteúdo” (D.B., 16/03/2018, p. 2).

Também foi possível observar a aprendizagem dos alunos no Gsa. Dos 35 alunos, 20 realizaram a tarefa. Tanto o pesquisador quanto o professor de artes, ao corrigirem essa atividade da primeira aula, perceberam a aprendizagem, por meio do bom desempenho dos alunos. No Gsa fizemos a seguinte pergunta, referente a essa atividade: Você sentiu liberdade enquanto fazia a tarefa, por quê? A seguir algumas das respostas dos alunos:

“Sim, tenho total liberdade de decidir as música” (BEATRIZ, Gsa, 11/05/19).

“Sim, por que estava com dúvida” (MARIA, Gsa, 08/05/19).

“Sim, porque a gente tem a liberdade de escolher o que quer fazer na atividade” (SARA, Gsa, 11/05/19).

“Sim, pois pude escolher os loop” (GABRIEL, Gsa, 11/05/19).

“Sim, foi divertido” (RAFAEL, Gsa, 11/05/19).

“Sim (CALEBE, Gsa, 11/05/19).

“Sim, porque a gente tem a liberdade de escolher o que quer fazer na atividade” (ISABEL, Gsa, 11/05/19).

“Sim porque fiz sem ninguém ficar me perturbando” (PEDRO, Gsa, 25/05/19).

“Sim, porque tivemos a liberdade de escolher o que fazer na tarefa” (RAFAELA, Gsa, 11/05/19)..

“Sim, porque eu posso criar toque do nosso jeito” (KARINA, Gsa, 12/05/19).

“Sim, porque eu escolhi um som qualquer, eu acho kkkk” (DAVI, Gsa, 25/05/19).

“Sim, porque fiz essa tarefa por vontade própria” (JOSÉ, Gsa, 25/05/19).

“Sim, porque tive livre arbítrio para escolher a musica” (ROSA, Gsa, 11/05/19).

Esse relato, feito no Gsa, indica que vários alunos sentiram liberdade nessa atividade, especificamente, porque mencionam expressões como: livre arbítrio, vontade própria e

liberdade de escolha. Silva (2017), na sua pesquisa sobre a motivação dos alunos do ensino médio nas aulas de artes, detectou que os professores não fornecem suporte à motivação dos alunos e exercem controle sobre as atividades, não dando liberdade ou escolha para os alunos. Segundo essa pesquisadora, esse é um dos motivos para o baixo índice motivacional na sua pesquisa, dessa forma, ela concluiu que os alunos possuem uma motivação controlada, uma motivação extrínseca nos seus índices menos autodeterminados.

No depoimento anterior, Pedro relatou que fez a atividade porque ninguém ficou lhe perturbando para realizá-la. Esse mesmo aluno, na entrevista, relatou algo muito próximo ao depoimento: *“Sim, porque quando eu ia pegar as coisas ninguém ficava perturbando, falando que isso aí não era para fazer ou para fazer”* (PEDRO, E. Focal, CEA, p. 22). Essa liberdade que Pedro sentiu está relacionada com as pressões que o ambiente escolar pode exercer sobre ele. Esse sentimento de Pedro está relacionado com o que a TNPB chama de *volição*. Segundo Reeve (2006), a *volição* está centrada no quanto as pessoas sentem de liberdade *versus* coação, na realização de uma tarefa ou atividade. Esse conceito de *volição* será desenvolvido na próxima seção.

No próximo depoimento, a aluna Rosa fala de como ela sentiu liberdade e os meios para promover esse sentimento: *“Eu acho que você... você conseguia através disso, e tal, você usar o que você quer ou escolher o que você quer, eu acho que você sente um tipo de liberdade para que você passe a gostar da aula”* (ROSA, E. Focal, CEA, p. 23). No caso de Rosa, essa liberdade foi fundamental para que ela gostasse da aula e se motivasse para participar e realizar a atividade. Segundo alguns pesquisadores, os ambientes que promovem a liberdade são ambientes que promovem a autonomia e essa necessidade se mostrou um construto muito importante para o ambiente escolar (FIGUEIREDO, 2010; RIBEIRO, 2013; CERNEV, 2015).

Dando sequência ao depoimento de Rosa, ela relata qual foi a atividade em que sentiu mais liberdade: *“Eu acho que para mim também foi na última atividade, que é na escolha das músicas, porque a gente podia escolher o gênero de música que a gente gostava... e a última porque a gente poderia criar a música do jeito que a gente quisesse”* (ROSA, E. Focal, CEA, p. 20). Nessa atividade, os alunos usaram o aplicativo *Soundtrap* e a tarefa tinha a seguinte dinâmica: *“[...] os alunos precisavam construir sua música, baseados nos elementos musicais. Os alunos precisavam escolher três loops para cada elemento musical e construir a primeira parte da sua composição”* (D.B., 08/06/2018, p.12). Esse comportamento autônomo de Rosa também foi relatado no diário de bordo:

“Houve uma aluna que conseguiu fazer a música em pouco tempo e percebi a autonomia dela. Ela não pediu opinião para a escolha dos loops, não foi preciso pressioná-la, nem muito menos percebeu-se que ela não estava se autopressionando. Ela percebeu que fez suas próprias escolhas a partir dos regulamentos internos ou escolhas de seu próprio self. Desde o início da pesquisa, venho observando o comportamento dessa aluna. Não é a primeira vez que ela toma essa postura. Nas outras atividades ela se envolveu sempre e era a primeira a participar das atividades, desse modo, observei as manifestações das necessidades psicológicas nela. Nessa aluna, fica mais evidente que sua motivação ou autodeterminação é muito grande em relação aos demais alunos. [...] ela sempre é a primeira a tentar responder as atividades e sempre é ela que toma a iniciativa de ajudar os outros. Desse modo, quando o sujeito está intrinsecamente motivado, tenta motivar os demais, promovendo as necessidades psicológicas” (D.B., 08/06/2018, p. 13).

Tanto o depoimento de Rosa quanto as observações no diário de bordo ajudaram a entender o comportamento autônomo dessa aluna. Ao se mostrar uma pessoa autônoma, foi possível observar a manifestação das necessidades psicológicas nela, com maior intensidade do que nos demais alunos, posto que tomava iniciativas com frequência. Desse modo, quando o ambiente social realiza a promoção de um comportamento autodeterminado, *versus* um ambiente que procura controlar o comportamento do sujeito, o indivíduo sente que é motivado por fatores internos para realizar ou participar da atividade, dessa forma, é sentida a motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2017).

5.2.4 Volição e escolha percebida

A volição é firmada na dicotomia de liberdade *versus* coação. Nesse caso, o indivíduo se envolve na atividade sem estar sendo pressionado por fatores externos. Assim, a volição é sentida quando o sujeito realiza uma tarefa porque quer ou quando executa uma ação e ao mesmo tempo se sente livre para realizá-la. Essa liberdade sempre é endossada pelo *self* (REEVE, 2006). Entretanto, a volição é frustrada quando as pessoas realizam uma ação baseadas em pressão ou sendo coagidas para realizá-la. Nesse tipo de ambiente controlado, o indivíduo realiza a ação com base numa motivação que é fundamentada na pressão, mesmo assim, sem a volição os indivíduos realizam a tarefa, porém, com pouca ou nenhuma autonomia (RYAN; DECI, 2000a).

Nesta pesquisa, o método empregado foi a pesquisa-ação, nele, o pesquisador também é o agente de intervenção e o indivíduo responsável pela transformação, dessa forma, o

pesquisador é responsável pela ação. Contudo, mesmo com a intervenção do pesquisador, os alunos se sentiram livres para realizar as atividades e se envolver nas aulas:

“Pesquisador: [...] *vocês se sentiram pressionados a realizarem as tarefas, durante as aulas?*

Sara: *Cada um fez porque quis e sentiu interesse.*

Calebe: *Em nenhum momento a gente foi obrigado.*

Rosa: *De nenhuma forma.*

Pesquisador: *Por que, Calebe?*

Calebe: *Porque em nenhum momento vocês cobraram a gente, pressionaram, não. A gente fez por livre e espontânea vontade. Porque quis, por interesse, então, eu acho que em nenhum momento...*

Pesquisador: *Sara.*

Sara: *Que a gente fez porque quis, por interesse, que a gente queria aprender mais...*

Rosa: *É... não, acho que a gente não sentiu aquela: aí você tem que fazer aquilo lá. Acho que foi interesse nosso. Saber o assunto, um assunto novo.*

Sara: *Tipo, diferente da sala, você é obrigado a fazer aquilo. E lá não” (E. Focal, CEA, p. 31).*

No depoimento, notamos o sentimento de liberdade que eles tiveram. Em seu relato, Calebe diz que foi o ambiente social que lhe proporcionou o sentimento de volição para realizar as tarefas. Segundo esse aluno, o contexto sem pressões lhe proporcionou um desejo de participar da atividade por “livre e espontânea vontade”. O seu envolvimento foi baseado nesse interesse próprio, na motivação autônoma. O relato de Sara é bem parecido com o de Calebe, contudo, ela fala que a motivação dela para participar estava fundamentada na oportunidade de aprender mais. Concordando com o depoimento de Calebe e de Sara, Rosa falou uma frase que pode minar a percepção da volição: “aí você tem que fazer aquilo lá”, esse tipo de pressão é comum na sala de aula. Segundo Silva (2017), no ensino médio, os alunos se sentem pressionados a realizarem as atividades porque o contexto escolar não promove o comportamento autônomo, então, a percepção da volição não é sentida.

Essa sensação de liberdade psicológica foi observada na filmagem da quinta aula (COFA, 18/05/2018). Para essa aula, havíamos programado o conteúdo sobre notas musicais e partitura. No início da aula observamos que os alunos não estavam muito envolvidos. Mesmo assim, não os pressionamos a participar, conforme escrevemos no diário de bordo: “No começo, os alunos estavam um pouco dispersos e não estavam prestando muita atenção” (D.B., 18/05/2018, p.7). Quando passamos para o segundo momento da aula, que era para jogar o jogo *Pre-lekto*, foi notória a participação deles. Foi possível verificar na filmagem que não houve

pressão para que eles participassem da atividade (COFA, 18/05/2018). Essa participação por vontade própria foi determinante para que os alunos tivessem o sentimento de volição.

Da mesma forma que os demais, a aluna Maria narra o motivo que a leva a participar das atividades. Observemos:

“Maria: Eu fazia porque eu gostei e achei interessante, queria aprender mais.

Pesquisador: Eu entendi. Mas porque assim, essa resposta é muito... clichê [...], eu quero tipo assim, um porquê seu.

Maria: Porque ninguém falou que eu precisava fazer ou que tinha que fazer. E deixava a nossa escolha fazer ou não.

Calebe: Não é como se fosse, por exemplo, um dever que um professor passa na sala, que você tem a obrigação de fazer porque vale visto. Foi uma coisa que todo mundo fez porque quis, porque gostei” (E. Focal, CEA, p. 31).

O depoimento de Maria se aproxima muito do de Rosa, haja vista que as duas falam das questões ambientais que influenciaram na realização da tarefa ou na participação. Essa pressão que elas falam está muito voltada ao papel do professor dentro de sala de aula e a opção a qual Maria fala que teve para realizar ou não a tarefa, foi a forma como ela sentiu a liberdade psicológica. Sobre essas questões ambientais, Condessa (2011) estudou a motivação dos alunos para continuar os estudos sobre música fora da escola, e conclui que o ambiente agradável e prazeroso ajuda a manter os alunos estudando música fora da escola, como também, é um incentivador na decisão de continuar e se mante motivado para continuar estudando música. Assim, um ambiente que obtiver a promoção da motivação autônoma proporciona momentos agradáveis e prazerosos para o aluno.

Em seu depoimento, Calebe afirma que a pressão colocada sobre ele tem como origem o professor. Portanto, segundo esse relato, o professor é o maior interventor na motivação do aluno. Alguns pesquisadores apontam que, em algumas situações, a motivação autônoma não é suprida pelos seus pares (CERNEV, 2011; SILVA, 2017). Por exemplo, na pesquisa de Silva (2017), as análises dos dados indicaram que os alunos não supriam a necessidade psicológica dos outros, o sujeito que supria essa necessidade era o professor. Dessa forma, o professor é responsável por proporcionar essa liberdade psicológica.

No final do depoimento de Calebe, ele fala sobre a obrigação de realizar uma atividade quando é avaliativa, mas conhecida como prova. Quando Calebe fala em “vale visto”, ele remete ao fato de valer alguma nota para a avaliação e essa avaliação, segundo ele, não influenciou na sua volição. No recorte a seguir, exemplificamos e explicamos a fala anterior de Calebe:

Rosa: *É porque, tipo assim, todo mundo quer mais um ponto, cinco décimos, seja lá da onde vem, mas eu acho que, durante o progresso das atividades, o progresso das aulas, eu acho que a gente é... não sei, pelo menos da minha parte, eu acabei esquecendo, assim, que era uma coisa que valia ponto*

Sara: *Que valia ponto.*

Manuela: *Eu nem sabia.*

Calebe: *É, a gente... não foi nem pela nota não, eu acho que a gente mais se interessou...*

Davi: *Eu não estava nem aí para a nota, eu só estava querendo saber.*

Rosa: *Eu acho que o interesse foi acontecendo naturalmente. De acordo com as atividades.*

Pedro: *Eu já vim de tarde, só para vir para a aula. Eu não vim pela manhã e vim à tarde” (E. Focal, CEA, p. 32).*

No relato, Rosa fala do interesse do aluno pela nota, esse interesse, segundo a TAD, é chamado de contingências. Essas contingências são elementos que influenciam na motivação intrínseca do sujeito. Essas contingências são estudadas pela miniteoria da avaliação cognitiva. Os fatores externos, como a nota, por exemplo, podem minar a motivação intrínseca, nesse caso, a volição. Na fala de Rosa, o aluno se envolve na ação baseado na coação, ou seja, ele é coagido a atingir uma nota para ser aprovado, ou almeja mais um ponto. Entretanto, essa aluna disse que esqueceu esse fator e se envolveu nas tarefas sem estar sendo coagida a participar.

Dando seguimento a sua fala, Rosa aponta para o fato de o interesse ter se baseado no contexto, ou seja, foi acontecendo naturalmente, por meio das próprias atividades. Segundo a Proposição I B da TNPB, a satisfação ou a frustração das necessidades psicológicas variam de momento para momento ou de situação para situação (RYAN; DECI, 2017).

Novamente Calebe fala que se envolveu por interesse próprio, que não foi coagido ou pressionado para participar das ações. Ele ainda amplia essa sua observação para os demais colegas, quando fala “a gente”, colocando na sua fala a liberdade que os demais colegas tiveram. E para afirmar essa fala de Calebe, Davi descreve que não estava sendo pressionado pela nota, mas, porque queria buscar mais conhecimentos: “*estava querendo saber*”. E por fim, um aluno afirmou que: “*Não me senti pressionado*” (JOSÉ, E. Focal, CEA, p. 32). Logo, esses alunos não sentiram pressão psicológica durante as aulas

Nessa pesquisa, também houve as interações *online*, tanto no Gsa quanto no grupo do *WhatsApp*. Então, perguntamos se essas interações os pressionaram. Sobre essa pergunta os alunos responderam:

“Turma: Não.

Pesquisador: Não? Fala gente.

Calebe: Eu acho que era mais... não é tanto pressionar.

Pedro: [...]

Calebe: Não. Porque você não fala: Vai, você tem que fazer que vai valer visto. Não, você falava lembrando: oi pessoal, lembrando que tem uma atividade para fazer.

Pesquisador: A maneira de falar...

Calebe: Isso” (E. Focal, CEA, p. 32).

Novamente Calebe menciona a responsabilidade do professor em possibilitar um ambiente flexível e volitivo, para que haja um índice de autodeterminação. Dessa forma, o professor, precisa criar um ambiente favorável para a promoção da autonomia do aluno. Segundo esse aluno, a forma como o professor se expressava não o pressionava.

Em sua narração, Rosa falou que a flexibilidade das atividades lhe possibilitou liberdade, porém, ao deixar para fazê-las na sala de aula se sentiu pressionada: *“Até porque a gente acabava fazendo assim: ah, mas só tem uma aula e... É sexta-feira né, a aula? Sexta-feira, aí, então, hoje é segunda ainda. Não, hoje é terça, não, hoje é quarta. Aí chegava no dia... a atividade? Aí, tem que fazer lá na hora. Então”* (ROSA, E. Focal, CEA, p. 32). Essa frase: *“Aí, tem que fazer lá na hora”* pode ser resultado de certa pressão, porque a aluna deixa passar os prazos para poder realizar a atividade, tendo de fazê-las na aula. Entretanto, essa aluna sempre realizava as atividades no prazo e se mostrava bastante volitiva. Por exemplo, na primeira aula, ela foi uma das primeiras a terminar a atividade e fazer a entrega, além do que, mostrou, na filmagem, um comportamento volitivo e participativo (COFA, 16/03/2018).

No próximo depoimento, ao ser perguntada se se sentiu pressionada, Manuela afirma que:

“Manuela: Não.

Pesquisador: Por quê?

Manuela: Porque eu queria fazer, tipo...

Pedro: Porque não era uma coisa chata de se fazer, como uma aula.

Manuela: Porque era uma coisa legal.

Calebe: Não, não é chata não.

Manuela: Quando sente interesse em fazer. Entendeu? Não precisava você ficar pressionando e tal. Fazia porque queria” (E. Focal, CEA, p. 33).

No início do diálogo, Manuela afirma que não se sentiu pressionada. Em seguida, ao perguntarmos o motivo, ela fala que realizava as atividades porque queria fazer. As próximas falas de Pedro, Manuela e Calebe indicam uma dicotomia entre legal *versus* chata. A palavra legal, nesse caso, remete a algo divertido, interessante, uma coisa agradável de se fazer. Já a

palavra chata remete a algo desagradável, irritante e desinteressante. Dessa forma, essas duas palavras são antônimas, a primeira pode ser considerada uma atividade que gera prazer e bem-estar e a segunda, uma atividade considerada desagradável e desmotivadora. Isto posto, quando os alunos afirmaram que realizaram as tarefas por serem legais, por interesse próprio, sentiram-se autônomos. Segundo Manuela, quando as atividades são legais, geram um interesse em realizá-las, não havendo, portanto, pressão. Assim, é gerado um comportamento volitivo no qual o indivíduo não se sente pressionado a realizar a ação.

Na próxima fala, José complementa a fala de Manuela: *“Eu percebi que... além do interesse da pessoa em fazer. É... você não... É, eu percebi lá na prática, você não pressionava os alunos a fazerem as atividades. Faça aquilo, faça isso. Você deixava as aulas do jeito que eles queriam lá”* (JOSÉ, E. Focal, CEA, p. 33). Segundo estudiosos da motivação, a motivação autodeterminada, assim como a motivação autônoma e a liberdade psicológica, dependem do comportamento interpessoal do professor (BZUNECK; GUIMARÃES, 2007). Assim, o tipo de motivação dos alunos vai depender do comportamento adotado pelo professor, em outras palavras, o estilo motivacional adotado pelo professor influencia também no estilo motivacional dos alunos.

Na sétima aula, dois grupos não estavam realizando a atividade com o *soundtrap*. Então, começamos a observá-los, na filmagem foi possível notar que esses alunos começaram a fazer tarefa quando o pesquisador começou a passar por perto desse grupo e se mostrou disposto a ajudá-los a realizar a atividade (COFA, 08/06/2018). Vale salientar que sempre procuramos um estilo motivacional que promovesse no aluno um comportamento autônomo. Esse fato foi descrito da seguinte forma:

“Um grupo formado por quatro alunos estava jogando outro jogo no PC e não estava fazendo a lição, assim sendo, comecei a ficar mais tempo com eles e tentei incentivá-los a fazer a lição. Desse grupo, um começou a fazer a lição, pude observar que ele estava fazendo a lição por pressão minha, mas quando a aula terminou, ele veio empolgado mostrar o resultado da tarefa e foi possível notar a felicidade no rosto dele. Ao lado desse grupo, havia outro grupo formado por três alunos, consegui notar que somente um deles estava fazendo a tarefa, mas o computador não estava ajudando, isso fez com que ele não se motivasse muito, então, disponibilizei a minha internet e ele pode baixar o aplicativo para celular. Assim, foi possível o aumento da motivação desse aluno e os demais desse grupo se envolveram com a lição. Esse episódio mostra que a motivação pode ser promovida ou minada em poucos segundos, ela pode aumentar ou diminuir em segundos, pode ser influenciada por um fator ambiental, por exemplo” (D.B., 08/06/2018, p. 12).

Nesse relatório de campo, foi possível observar que o pesquisador tenta se manter em um estilo motivacional que promova a autodeterminação dos alunos. Ele sentiu que estava pressionando o aluno do primeiro grupo, porém, ao término da atividade, foi possível observar a felicidade no rosto do aluno. Já no segundo grupo, o fato de os computadores não estarem funcionando minaram a autodeterminação, entretanto, como já foi dito na metodologia, optamos por usar aplicativos que tivessem versões para smartphone. Essa flexibilidade de plataforma se mostrou um fator importante para esse ambiente, pois, o fato de haver uma segunda opção para usá-lo se mostrou um índice motivador para participar da atividade. Também nesse relatório de observação, o pesquisador fala sobre a variação de motivação. De acordo com estudiosos da autodeterminação, essa variação é chamada de “*Top-Down versus Bottom-Up*” (RYAN; DECI, 2017, p. 246; SHELDON; RYAN; REIS, 1996). Esses autores assinalam que a motivação pode ocorrer de cima para baixo (descendente) ou de baixo para cima (ascendente), dessa forma, a autodeterminação pode variar de acordo com o contexto. Foi isso que aconteceu com esses dois grupos, conforme observamos na filmagem dessa aula. Também foi possível perceber esse comportamento pelas risadas, conversas e pela constante solicitação da ajuda do pesquisador (COFA, 08/06/2018).

Para entender melhor a ação descrita anteriormente, foi perguntado para Gabriel e João, se a postura do pesquisador os pressionou para realizar a atividade, como respostas, tivemos as seguintes falas:

“Gabriel: *É porque a gente...*

Pesquisador: *Aí eu quero saber: essa pressão era porque eu estava perto de vocês?*

Manuela: *É porque eles não estavam fazendo.*

Gabriel: *É porque a gente pensava que você ia reclamar se a gente não quisesse fazer.*

Pesquisador: *Mas vocês, por exemplo, sentiram essa pressão?*

João: *Não.*

Pesquisador: *João, por exemplo, João fez a maioria das atividades. Aí eu queria saber, você foi pressionado por eu estar perto de você?*

João: *...eu tenho uma vergonha.*

Pesquisador: *Certo, mas essa vergonha lhe pressionou?*

João: *Não” (E. Focal, CEA, p. 33).*

No seu depoimento, Gabriel fala que ficou apreensivo com a presença do pesquisador, com medo de ser repreendido se ele não quisesse fazer a tarefa. Após perceber que o pesquisador não o repreendeu e tentou incentivá-lo a fazer, buscou ser um apoiador da sua autonomia, Gabriel se sentiu volitivo em participar da atividade. João também disse que não se sentiu pressionado com a presença do pesquisador. Contudo, falou que ficou com vergonha.

Essa vergonha pode ser caracterizada como uma necessidade de déficit. Segundo a proposição V da TNPB, esse tipo de necessidade pode ameaçar as necessidades psicológicas, esse déficit não chega a contribuir para o mal-estar, mas não contribui para melhorar o bem-estar. Desse modo, a vergonha sentida pelo aluno não prejudicou seu comportamento volitivo, também não o ameaçou.

Dando continuidade à discussão sobre a volição e a escolha percebida, foi perguntado aos alunos se sentiram liberdade de escolha nos jogos *online* ou nos aplicativos.

“Gabriel: ... criar suas próprias músicas e fazer... dos apps porque dá para escolher as... para...

Isabel: Dos jogos. É uma maneira de aprender a escrever...

Pesquisador: João.

João: Dos App, porque... fazendo as coisas lá em casa com os app de música.

Pesquisador: Se você sentiu liberdade de escolha nos aplicativos ou nos jogos ou nos dois.

Calebe: Senti bastante liberdade. Porque não foi uma coisa muito programada” (E. Focal, CEA, p. 25).

Nessa narração, os alunos indicaram que sentiram liberdade de escolha nos aplicativos e nos jogos. Segundo Reeve (2006), os ambientes que fornecem flexibilidade na tomada de decisão ou oferecem diferentes oportunidade de escolha promovem a escolha percebida. Desse modo, o indivíduo, ao escolher suas próprias ações, está sentindo a autonomia. No entanto, a aluna Rosa, ao responder à mesma pergunta, falou:

“De escolha, não. Mas como é um jogo, as pessoas, sem querer, tem... para jogar. É porque eu não senti... eu senti mais liberdade nos aplicativos e não nos jogos, porque nos aplicativos você criava a sua, bendizer, música. Você usava o que você quisesse, você usava um piano, você usava um tambor, você usava o que tivesse. Então, nos jogos eu acho que eu joguei... joguei dois jogos e eu me senti mais à vontade nos aplicativos” (ROSA, E. Focal, CEA, p. 26).

Nesse depoimento, a aluna falou que sentiu liberdade de escolha nos aplicativos. Lembrando que nos aplicativos havia várias opções de *loops*, porém, em um número determinado. Por esses aplicativos terem um número significativo de opção de *loops*, essa aluna sentiu mais liberdade neles do que nos jogos *online*. Até mesmo na fala dela, há indícios de que os aplicativos davam mais opções para realizar a tarefa. Segundo ela, o jogo não dava essa flexibilidade de escolha: *“É porque assim, nos jogos você aprendia mais, assim, você... tinha algo para você fazer e você tinha que fazer. Você era obrigado a fazer aquilo. Não é que seja:*

ah, vou querer fazer aquilo” (ROSA, E. Focal, CEA, p. 26). Outra aluna também concordou com a fala de Rosa: “Até porque os jogos, eles já vêm, tipo, você tem que seguir aquilo. Você não tem a opção de escolher as notas que você quiser. Ele já manda, você que tem que...” (MANUELA, E. Focal, CEA, p. 26). Na sua fala, Manuela se refere ao jogo Pre-lekto: é “um jogo no qual o jogador tem como objetivo acertar a maior quantidade de notas no pentagrama e quando acerta as notas vai passando de nível” (D.B., 18/05/2018, p. 7). Em consonância com essas alunas, outros alunos disseram que sentiram liberdade de escolha nos jogos:

“Calebe: *Eu senti bastante, muita liberdade, porque os jogos que eram para você ...que eram três bolas, aí você colocava as notas...*

Jeniffer: *Aí fazia a música, né?*

Pesquisador: *Então...*

Davi: *Eu acho que esse aí foi o único jogo que teve liberdade.*

Sara: *Eu acho que apesar de vir o jogo, já, que você tem que acompanhar o jogo, eu achei liberdade. Porque você se divertia, da forma lá do jogo*

Davi: *É, de certa forma” (E. Focal, CEA, p. 26).*

Esses alunos indicaram alvedrio, mesmo num ambiente que não proporciona escolhas. Quando Sara fala que “se divertia com o jogo”, podemos entender que os jogos lhe proporcionaram um bem-estar psicológico. Então, para atender melhor a esse bem-estar, a proposição III da teoria da integração organísmica argumenta que, ao apoiar as necessidades psicológicas básicas, facilita-se a integração e a internalização de comportamentos extrinsecamente motivados, nos seus níveis mais autodeterminados, com regulação identificada ou a integrada (RYAN; DECI, 2017). Todavia, nosso objetivo não é estudar as regulações ou tipos de motivação. Mas, baseados nessa proposição, podemos entender que os alunos se sentiram autônomos nos jogos, mesmo esses jogos sendo em ambientes controlados.

O próximo diálogo deixa mais clara essa questão da motivação controlada, nos seus níveis mais autodeterminados:

“Pedro: *Porque você tinha que seguir o negócio do jogo. Você não podia fazer o que quisesse.*

Rosa: *É. Se você quiser passar de nível, você tem que fazer da forma certa. Você tem que saber. Não é que você tem que saber. Você tem que aprender.*

Davi: *Na parte do divertimento, tipo assim, você... você está lá acertando, você está se divertindo, você está gostando, está aprendendo.*

Rosa: *É a questão de curiosidade. Você é novo naquilo, então... quanto mais você descobre mais você acha interessante, mais divertido” (E. Focal, CEA, p. 26).*

Segundo essa declaração, os alunos descreveram que o jogo não lhes dava a opção de escolha, porém, por ser divertido e estarem aprendendo, se sentiram motivados para jogar. Rosa discorreu que para alcançar o objetivo do jogo, que era passar de nível, era necessário jogá-lo, esse relato indica novamente que os alunos se envolveram numa atividade extrinsecamente motivada, nos seus índices mais autônomos. Segundo a proposição VIII da TNPB, as pessoas se envolvem em atividade extrinsecamente motivadas por meio da consciência aberta e receptiva, essa consciência facilita a autonomia como também a motivação extrínseca, nos seus níveis mais autodeterminados, nesse caso, nas regulações identificada e integrada (RYAN; DECI, 2017). Quando os alunos falam sobre diversão, aprendizagem, curiosidade e desafio da tarefa, estão falando de fatores que são encontrados na consciência aberta deles, são os aspectos que os alunos indicaram para se envolverem numa atividade extrinsecamente motivada.

5.3 PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA NAS ATIVIDADES MUSICAIS

De acordo com TAD, a necessidade de competência está ligada à vontade que os seres humanos têm de desenvolver suas habilidades e colocar suas velhas e novas habilidade em desafio. A necessidade de competência estava baseada na dicotomia de competência *versus* incompetência. Para que o indivíduo sinta competência, de acordo com Reeve (2006), é necessário que as tarefas estejam em nível ótimo. Para esse autor, tarefas em nível ótimo podem ser consideradas desafios que estão de acordo com as habilidades atuais do indivíduo, nem demasiadamente fácil e nem difícil.

5.3.1 Desafio em nível ótimo

Quando as tarefas estão em nível ótimo, o indivíduo se sente competente, isso gera prazer e satisfação. As pessoas recebem esse tipo de retorno por meio do *feedback* positivo. Esse tipo de *feedback* ocorre quando as pessoas têm um bom desempenho no desafio, se as pessoas não estão conseguindo um bom desempenho na ação, recebem um *feedback* informativo. Para Reeve (2006), existem 4 formas de as pessoas receberem o *feedback* positivo: pelo desempenho na tarefa; pela comparação do seu nível atual com o anterior; comparando seu desempenho com seus pares; e a avaliação feita por outras pessoas.

O senso de competência está ligado diretamente ao desempenho da tarefa, portanto, o nível da dificuldade é um fator que pode promover ou minar esse senso. Se a tarefa estiver

abaixo do nível, o indivíduo pode desprezá-la, ou se a tarefa estiver acima do nível, o indivíduo pode se sentir desaminado com a tarefa ou sentir biomarcadores de estresse (RIBEIRO, 2013; RYAN; DECI, 2017). Neste estudo, os alunos indicaram que as tarefas tiveram o nível moderado, desse modo as tarefas não foram classificadas fáceis e nem muito difíceis. Entretanto, a medição desse nível se mostrou complexa, pois, o que se mostrou fácil para uns alunos, para outros era tido como difícil:

“Davi: Para mim foi moderado. Por causa do conhecimento de música que eu já tinha. Não foi tão difícil assim como... para mim, eu acho que o mais difícil foi da partitura. Da partitura, eu ainda tinha que saber onde é que ficava cada nota. Para você ler a partitura, você tem que ler rápido. Aí você já tem que ter um conhecimento mais avançado. Foi a parte mais difícil para mim

Pesquisador: *Vamos lá, José.*

João: Eu achei moderado, também. Só que na parte de... o timbre, também, eu senti um pouco de dificuldade. No começo é meio fácil, aí depois foi ficando mais difícil, aí eu me enganchei, fiquei procurando as coisas” (E. Focal, CEA, p. 14).

Esses dois depoimentos indicaram que as tarefas foram moderadas, porém, com algumas observações. No relato de Davi ele falou da atividade que envolvia o jogo *Pre-lekto*. Nesse jogo, o aluno tem que acertar a maior quantidade de nomes das notas no pentagrama para passar de nível. As dificuldades dessa tarefa foram registradas no diário de bordo: *“Em momentos, alguns alunos pediram a minha ajuda ou do professor para passar de fase. Mas, pouco a gente intervinha, tentamos intervir o menos possível nesse momento, porque queríamos que os alunos dominassem o conteúdo, falamos as notas quando realmente tinham dificuldade” (D.B., 18/05/2018, p. 8)*. Nesse relato, foi possível notar que essas dificuldades apareceram do nível 5 adiante. Entretanto, quando o professor e o pesquisador começaram a ajudar foi possível notar o senso de competência por meio das risadas, do semblante de satisfação e por meio das brincadeiras. Alguns alunos que participavam pouco das aulas começaram a participar e foi possível notar que o desafio de passar de nível pôde motivar esses alunos a participarem dessa tarefa (COFA, 18/05/2018).

Em alguns momentos, os alunos começaram a disputar entre eles. A sala de aula passou a ser um ambiente agradável, mesmo sendo um ambiente que, geralmente, é considerado controlado (SILVA, 2017; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007).

“Houve um momento que percebi que dois alunos estavam competindo entre si, isso mostra que a competição faz parte da necessidade de competência. No caso do

feedback positivo, este pôde ser visto de acordo com as passagens de nível no jogo e com a felicidade que eles tinham em passar o desafio. O desafio em nível ótimo possibilitou esse feedback positivo. O desafio que o jogo propunha no começo não estava de acordo com o nível dos alunos. Para facilitar, coloquei no Datashow uma figura que mostrava onde estavam as notas no pentagrama, com esse auxílio, os alunos puderam ficar no nível do desafio. Então, o desafio, que era difícil, ficou no nível que eles estavam: moderado, ou nível ótimo” (D.B., 18/05/2018, p. 9).

Essa competição na aula foi um fator que possibilitou a energização da vitalidade para se envolver na atividade, mesmo a sala de aula sendo indicada pelos alunos como um ambiente controlador. No decorrer da aula foi possível notar que, quando o desafio aumentava a dificuldade, essa vitalidade estava ficando esgotada, isso ocorreu porque a tarefa não estava mais no nível ótimo e isso fez com que os alunos não tivessem mais forças para realizá-la. A proposição I B da TNPB indica que qualquer fator que varie a satisfação da necessidade, ou a frustração, também varia o bem-estar. No caso relatado no diário de bordo pôde ser visto que ao passarem de nível os alunos não estavam sentindo um bem-estar psicológico. Entretanto, ao pesquisador apoiar a competência pôde ser visto nas filmagens o retorno do bem-estar dos alunos, ao ponto de alguns alunos começaram a se envolver mais na tarefa e haver um aumento da vitalidade. Isso pôde ser detectado por meio da alegria, das risadas e da competição saudável entre eles (COFA, 18/05/2018).

Ao observarmos a filmagem dessa aula, pudemos ver alguns alunos do lado direito da sala competindo com os alunos do lado esquerdo e sempre querendo saber quem estava mais longe nos desafios, pudemos ver esse episódio no diário de bordo: *“Foi possível notar na face o prazer que eles tinham em jogar esse jogo. Teve um momento que percebi que eles estavam disputando entre eles. De repente, surgia uma voz do outro lado da sala perguntando qual era o nível que o outro colega estava” (D.B., 18/05/2018, p. 8).* Dessa forma, os alunos se sentiram volitivos e autodeterminados no jogo, esse senso foi visto por causa da vitalidade subjetiva dos alunos que estava sendo nutrida. Segundo a proposição VI da TNPB, a vitalidade subjetiva é nutrida por meio da promoção das necessidades psicológicas básicas e quando nutridas, os indivíduos se sentem energizados para realizar a ação (RYAN; DECI, 2017).

Dando continuidade à pergunta sobre como eles classificavam o nível das atividades no decorrer da pesquisa, outros alunos indicaram que classificavam como moderados:

“José: *Foi moderado, também. Assim, no começo era mais fácil, mas na medida que ia aumentando, passando os níveis, eu senti um pouco de dificuldade.*

Sara: *Também.*

Isabel: *Nós também.*

Pesquisador: *Pedro.*

Pedro: *Foi moderado. Porque tinha questão que não era nem fácil nem difícil.*

Gabriel: *Eu achei moderado, também. Porque eu já conhecia algumas coisas, mas, não achei tudo muito difícil, também.*

Pesquisador: *Rosa.*

Rosa: *Eu achei bem relativo, assim... alguns eram fáceis, alguns eram... não difíceis, mas mediano... era moderado, porque... por mais... acho que, por mais que seja um jogo, é claro que vai dificultando, assim. Mas acho que ao todo foi tranquilo” (E. Focal, CEA, p. 15).*

Nesse diálogo, os alunos também classificaram as atividades como moderadas. Porém, os discentes indicaram que a situação, o nível da tarefa ou até mesmo o nível do conhecimento podem interferir na sua classificação. Segundo Reeve (2006), quando o nível da tarefa é mais baixo que a habilidade do indivíduo (habilidade é alta e o desafio é baixo), essa diferença entre habilidade e nível da tarefa pode gerar tédio emocional e desinteresse pela tarefa. Outra possibilidade é quando a habilidade é mais baixa que o nível da tarefa (habilidade baixa e o desafio alto), nesse caso, o indivíduo pode sentir ansiedade ou os biomarcadores de estresses. Para esse autor, quando as habilidades estão corroborando com o nível do desafio ou se o nível do desafio está moderadamente elevado em relação a habilidade, o indivíduo se sente competente. Desse modo, quando as atividades são consideradas moderadas ou equilibradas para a habilidade do sujeito, este se sente competente. Assim sendo, quando os alunos indicaram que as tarefas não eram fáceis ou difíceis, eles indicaram que os desafios estavam apropriados para as suas habilidades.

Outros alunos indicaram que os níveis estavam equilibrados em relação às suas habilidades: *“No começo estava bem fácil, depois foi dificultando um pouco mais, mas também, não foi assim difícil. Então, moderado” (MANUELA, E. Focal, CEA, p. 26).* Como nos depoimentos anteriores, essa aluna indicou que no início das aulas as tarefas eram fáceis e no decorrer das aulas a dificuldade das tarefas foi aumentando. Entretanto, o nível moderadamente elevado não interferiu na sua percepção do nível da tarefa.

A seguir, a aluna afirma que o nível das tarefas foi fácil, porém ela ressalta uma tarefa que classificou como difícil:

“Isabel: *Eu não achei tão fácil, porque eu não tinha conhecimento. Principalmente, no negócio do timbre. Eu senti dificuldade*

Pesquisador: *Mas foi difícil, fácil ou moderado?*

Isabel: *Moderado.*

Pesquisador: *Você achou mais difícil os timbres?*

Isabel: *Eu senti mais dificuldade.*
Pesquisador: *Nele. Mas e no restante?*
Isabel: *Moderado” (E. Focal, CEA, p. 16).*

Nessa declaração, Isabel afirma que por falta de conhecimento sobre parâmetros do som, principalmente, em relação ao timbre, a tarefa foi difícil. Essa dificuldade que Isabel relatou também foi indicada no diário de bordo: “Às vezes, os alunos confundiam os parâmetros e em alguns momentos foi necessário eu intervir e explicar os conceitos para esclarecer as dúvidas” (D.B., 16/05/2018, p. 1). Então, a falta de conhecimento prévio sobre o conteúdo prejudicou o senso de competência de Isabel, contudo, ela afirma que as outras atividades realizadas durante a pesquisa foram consideradas moderadas. Ribeiro (2013) constatou algo parecido com o relato de Isabel, na sua pesquisa. Ele constatou que a falta de experiência prévia e tarefas que foram consideradas desafiadoras prejudicaram o senso de competência dos alunos.

Outra aluna indicou que sentiu dificuldades no jogo, dessa vez essa aluna indicou o *Pre-lekto*. Nesse caso, a aluna Jeniffer relatou que sentiu dificuldades nesse jogo e essa dificuldade fez com que ela se sentisse estressada:

“Pesquisador: *Mas, como você classifica as atividades? Difíceis, moderadas, fáceis?*
Maria: *Moderadas.*
Pesquisador: *Jeniffer.*
Jeniffer: *O mesmo... junto com o delas. Para saber por que a gente estava tentando fazer, aí não era. Aí eu ficava triste. Estressada.*
Pesquisador: *Estressada?*
Jeniffer: *Ficava, porque dava vontade de quebrar o negócio.*
Pesquisador: *Mas, por quê?*
Jeniffer: *Porque a gente errava. A gente não saía do nível 3.*
Pesquisador: *Deixe-me entender aqui. Você, por você não chegar no nível desejado, você ficou estressada?*
Jeniffer: *Fiquei.*
Pesquisador: *Então, você classifica a atividade como?*
Jeniffer: *Pronto, eu não gostei dessa, o resto eu gostei.*
Pesquisador: *Certo. O resto você gostou. O resto das atividades você classificaria como, fácil, moderada ou difícil?*
Jeniffer: *Moderada.*
Pesquisador: *E essa, especificamente?*
Jeniffer: *Difícil.*
Pesquisador: *Difícil.*
Jeniffer: *Estressante” (E. Focal, CEA, p. 15).*

No depoimento de Jeniffer, ela indica que a atividade que envolvia o jogo *Pre-lekto* foi estressante e as demais atividades ela classificou como moderadas. Então, o referido jogo não forneceu os nutrientes necessários para apoiar o senso de competência dessa aluna. Ao observar as filmagens dessa aula foi possível observar os biomarcadores de estresses nessa aluna. Jeniffer realizou essa atividade na companhia de Maria, em alguns momentos foi possível notar em Jeniffer a ansiedade, o nervosismo e impaciência. Esses sintomas, chamados de biomarcadores de estresse puderam ser vistos em momentos os quais a dupla não estava indo bem na tarefa, esse comportamento foi mais visto em Jeniffer. Entretanto, elas solicitaram a ajuda do professor da disciplina, quando o professor começou auxiliá-las, pudemos ver sorrisos e alegria ao conseguirem realizar a tarefa e passarem de fase (COFA, 18/05/2018). Assim, nessa atividade houve momentos de apoio à competência, contudo, foi necessário o auxílio do professor para que esse senso de competência fosse sentido. Segundo Reeve (2006), essa aluna sentiu estresse porque a tarefa estava acima das suas habilidades, para esse autor quando isso ocorre, o indivíduo sente sintomas de ansiedade. Ao contrário de Jeniffer, o discente Calebe relatou que as tarefas foram fáceis:

“Calebe: Eu achei fácil.

Pesquisador: Todas?

Calebe: Sim.

Pesquisador: Mas, por quê?

Calebe: Pelo conhecimento que eu já tenho adquirido...” (E. Focal, CEA, p. 15).

Como já foi dito no tópico anterior, esse aluno possuía experiência musical: sabia tocar violão. Um dos pontos informados por ele para se envolver nas tarefas era de aprimorar seus conhecimentos musicais. Para Silva (2017), as experiências musicais vivenciadas pelos discentes estão ligadas ao aumento da competência. Na sua pesquisa, constatou que os alunos que possuíam experiências musicais criaram estratégias próprias para desenvolver as habilidades que foram adquiridas anteriormente. Desse modo, havia a possibilidade de aprimorar seus conhecimentos musicais, mesmo considerando as atividades fáceis, então, esse fato não prejudicou seu senso de competência. Outro ponto que possibilitou esse senso de competência está relacionado à consciência aberta e receptiva.

Segundo a proposição VIII da TNPB, é por meio da consciência aberta e receptiva que se facilita a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Essa consciência também induz a satisfação das necessidades psicológicas, mesmo em ambientes controlados ou com pouco

apoio ao comportamento autônomo (RYAN; DECI, 2017). Dessa forma, ainda que o aluno classificasse as tarefas como fáceis, ele teve a consciência aberta e receptiva para se envolver numa tarefa que, segundo ele, era desmotivante e não supria sua necessidade de competência.

Para entender melhor as respostas dos alunos, perguntamos quais foram as atividades em que eles sentiram que tiveram os melhores desempenhos. O discente Calebe indica a atividade que foi realizada no jogo *Pre-lekto*, na qual teve os melhores desempenhos: “*Eu acho que... mais desempenho, foi aquela que... que foi para localizar as notas na partitura. Ali foi a que 14:46 certos conhecimentos com partitura*” (CALEBE, E. Focal, CEA, p. 9). Esse aluno se sentiu competente porque possuía conhecimento com a partitura.

Outros alunos sentiram que os seus melhores desempenhos foram nas atividades que envolviam os aplicativos de edição: *soundation* e *Soundtrap*. O primeiro editor de áudio foi utilizado na aula sobre parâmetros do som e o segundo foi usado na última aula para que os alunos pudessem compor suas próprias músicas, baseados nos conteúdos apresentados durante a pesquisa.

“Pesquisador: Sara?

Sara: Eu, foi a que a... a primeira, também. (Sirene)

Manuela: Para mim, foram todas que tive que fazer música, para mim, era mais divertido construir a música.

Pesquisador: Essa também foi a última.

Manuela: É.

Pesquisador: Jeniffer?

Jeniffer: Fazer também...

Pesquisador: A da música, a última.

Jeniffer: Não. A...

Pesquisador: A primeira.

Jeniffer: A primeira.

Pesquisador: Rosa?

Rosa: A *soundtrap*.

Pesquisador: Aquela última né?

Rosa: É. As que eu criei... sei lá... minha, e minha parceira...” (E. Focal, CEA, p. 9).

Segundo o relato desses discentes, nas atividades que envolviam o *soundation* e *Soundtrap* eles sentiram os seus melhores desempenhos. Segundo Reeve (2006), quando a performance do sujeito tem um bom desempenho e este é sentido pelo mesmo, é fornecido nutriente para a promoção da necessidade de competência. Assim, esses alunos indicaram que se sentiram mais competentes nessas atividades, pelas tarefas em si e pelos seus desempenhos. Esse meio de se sentir competente pela tarefa em si também foi observado e anotado no diário

de bordo: “*Em relação à competência, eu percebi que ela sente seu feedback a partir da própria tarefa ou pelo desafio da tarefa*” (D.B., 04/05/2018, p.13). Nessa observação, o pesquisador está falando da aluna Rosa. Como foi falado anteriormente, essa aluna demonstrou um comportamento autodeterminado durante a pesquisa.

Ao realizar essa mesma pergunta para outros alunos, alguns indicaram as mesmas atividades. Porém, outros alunos indicaram as atividades sobre a forma e estrutura musical como sendo as que tiveram os melhores desempenhos.

“Pedro: *Aquela primeira.*

Pesquisador: *E acha e solta.*

Davi: *Achar e soltar.*

José: *Para diferenciar o timbre... eu achei legal.*

João: *Para mim, foi a primeira, também.*

Pesquisador: *A primeira, também? 16:47 para ouvir, não foi?*

João: *Foi.*

Davi: *Para mim, foi a primeira e a última*

Pesquisador: *Rafael. Qual foi a atividade que...*

Rafael: *A primeira.*

Manuela: *Para mim, também, foi aquele da binária.*

Davi: *É, ternário.*

Pesquisador: *Binário, ternário.*

Davi: *Testar a música e dizer a fonte, canção, tudo.*

Manuela: *Vai testando.*

Sara: *Assim, todo dia, né, testou e gostou” (E. Focal, CEA, p. 10).*

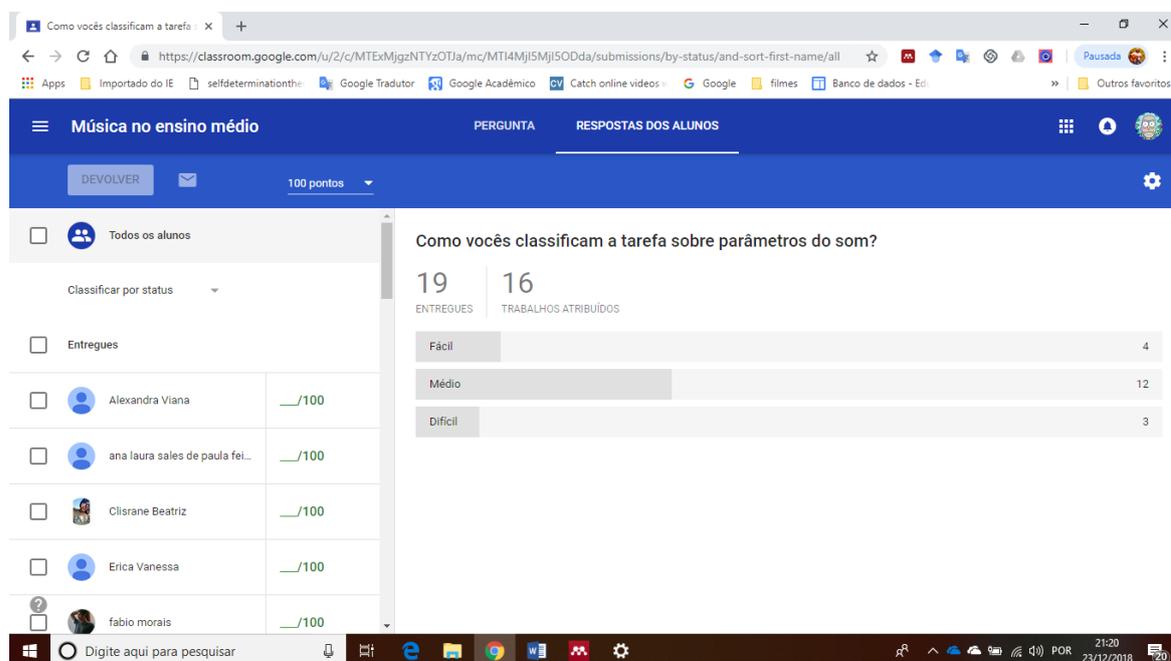
Para Pedro, Davi, João, José e Rafael, foi na primeira atividade sobre parâmetros do som que eles sentiram as melhores performances. Também foi possível verificar essa competência nas anotações: “*E, por último, na competência, foi diagnosticado o quanto os alunos se sentiram competentes para responderem às questões, sem a intervenção do professor*” (D.B., 04/05/2018, p. 13). Entretanto, a aluna Manuela indica a atividade sobre forma e estrutura musical como sendo, para ela, a atividade que teve a melhor atuação.

No tópico anterior, os alunos indicaram a atividade que envolvia o *YouTube* e os editores de áudios como sendo as tarefas que lhes proporcionaram o senso de volição, então, pudemos relacionar o senso de competência que essa aluna sentiu com a autonomia que essa atividade proporcionou. De acordo com a proposição II da TNPB, a satisfação das três necessidades psicológicas é facilitada pelo apoio à autonomia. Assim, ao relacionar quais foram as atividades que apoiaram a autonomia dos alunos com as atividades que se sentiram mais

competentes, pudemos observar uma relação entre o apoio à autonomia e o senso de competência.

Por fim, perguntamos no Google sala de aula como eles classificariam o nível da atividade sobre os parâmetros do som, entre: fácil, médio e difícil. Dos 35 alunos que formavam a turma no início da pesquisa, somente 19 alunos responderam: 4 alunos indicaram que essa tarefa era fácil, 12 responderam que o nível da atividade era médio e 3 alunos indicaram que a tarefa era difícil. Essa falta de competência sentida por esses 3 alunos pode estar relacionada à dificuldade de manusear o aplicativo de edição de áudio, conforme pudemos observar na filmagem dessa aula. Isso pôde ser constatado pelo número de solicitações de ajuda dos alunos para realizar a tarefa, esses pedidos estavam mais relacionados ao manuseio do aplicativo e, também, pelos olhares de preocupação e desmotivação de alguns alunos (COFA, 16/04/2018). Corroborando com essa observação, no diário de bordo também foram anotadas algumas considerações sobre a falta do senso de competência: *“Alguns alunos mostraram dificuldades, o que me leva a supor que a maioria não use esse tipo de aplicativo”* (D.B., 16/03/2018, p.1). Desse modo, a falta de competência pode estar relacionada ao manuseio do aplicativo para realizar a tarefa, isso pode ter minado o senso de competência desses alunos.

Figura 16 - Google sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

5.3.2 Feedback positivo

É por meio do *Feedback* de desempenho que os sujeitos se sentem competentes ou não. Esse *Feedback* pode ser positivo, quando as tarefas estão em nível ótimo, ou pode ser informativo, quando as atividades não estão em nível ótimo. Assim, para promover o senso de competência, é necessário que a tarefa forneça o *Feedback* positivo.

O *Feedback* de competência pode ser sentido quando comparamos nosso nível atual ao anterior e é sentido um crescimento ou desenvolvimento nas habilidades. Assim sendo, perguntamos para os alunos que participaram do grupo focal, se os seus níveis de conhecimento musical avançaram.

“João: *Vocês acham que seus níveis de conhecimento musical avançaram?*

- *Sim.*

Pesquisador: *E você?*

João: *Sim.*

Pesquisador: *Sim? Por quê?*

João: *Porque eu não tinha muito conhecimento sobre essas aulas de música. Eu aprendi mais com elas” (E. Focal, CEA, p. 7).*

Ao perceber que houve uma evolução do seu nível de conhecimento, João teve o *feedback* positivo. Segundo alguns autores, a competência está relacionada ao desenvolvimento cognitivo (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2011). Ao perceber esse desenvolvimento cognitivo é fornecido o *feedback* de competência. Além de João, outro aluno sentiu que seus conhecimentos musicais evoluíram.

“Davi: *Eu acho que o conhecimento da música avançou. Avançou, avançou e muito. Porque até então... da... da... clave, né? Que fala?*

Gabriel: *Clave.*

Pesquisador: *Clave.*

Davi. *Clave. Eu não sabia para que servia, eu não sabia qual era o tipo de clave. Não sabia como é que encontrava cada nota lá na partitura, na... como é que é o nome...?” (E. Focal, CEA, p. 8).*

Através do relato de Davi, percebemos que houve uma evolução em seu conhecimento musical. Ele aponta que seu conhecimento sobre clave avançou. Esse depoimento de Davi indica que o *feedback* dessa tarefa foi positivo. Na pesquisa realizada por Fagundes (2015), os

participantes sentiram o *feedback* positivo pela tarefa em si, pela comparação do seu nível atual com o anterior e pela comparação social (comparação com outras pessoas). Em relação ao *feedback* de competência por meio da comparação da atuação, eles o sentiram quando realizaram atividades das quais não tinham conhecimentos prévios.

No próximo depoimento, os alunos demonstram que notaram o *feedback* positivo por meio da performance nas atividades e uma evolução nos seus conhecimentos.

“Manuela: *E para mim, também, eu não sabia diferenciar nada, professor, só o dó, ré, mi, fá, pronto... era a única coisa que eu sabia.*

Rosa: *É, e a gente, agora, escutando a música, a gente consegue diferenciar algumas coisas.*

Manuela: *Isso. Na melodia.*

Rosa: *É.*

Davi: *Sim, é, também, aquele negócio: secundário, terciário...
- Binários.*

Rosa: *A gente também... para analisar a música.*

Davi: *E, também pelo jogo que você passou. Aquele lá da... tablatura, que fala?*

Pesquisador: *Da partitura.*

Davi: *Partitura. E ali funcionou mais para a gente aprimorar... saber melhor, né, e identificar cada nota lá” (E. Focal, CEA, p. 8).*

No diálogo entre Manuela e Rosa, elas falam sobre o desenvolvimento cognitivo. No caso de Manuela, ela indica que seus conhecimentos musicais eram limitados, conhecia somente as notas musicais e agora identifica e diferencia as formas e estruturas musicais. Em seu relato, Rosa indica que sua maneira de escutar música foi modificada, ela consegue identificar elementos da música que antes não conhecia. Segundo Deci (1998), quando as pessoas se envolvem em atividade para expandir seus próprios conhecimento, elas se sentem competentes. Esse tipo de envolvimento pode ser visto no depoimento de Davi, quando ele fala sobre o “*para a gente aprimorar... saber melhor*” (DAVI, E. Focal, CEA, p. 8).

Para entender melhor essa resposta, vamos recorrer ao relato desse aluno no grupo do *WhatsApp*. No início da pesquisa, esse aluno foi visto com um violão, então, foi perguntado no grupo do *WhatsApp* se ele sabia tocá-lo, a resposta foi: “*Mas, eu só arranho*” (WPP, 12/03/2018, p. 8.). Baseados nesse relato podemos dizer que ele teve seu senso de competência promovido pela vontade de expandir seus conhecimentos sobre música. Outro aluno também relatou o senso de competência por meio do aprimoramento dos seus conhecimentos musicais: “*Para mim foi com... foi saindo mais com treino, né, tendo um certo conhecimento de música.*

E acrescentou coisas novas, por exemplo, nesse 13:38 binário, canção. Eu não sabia...” (CALEBE, E. Focal, CEA, p. 8). Esse aluno possuía um conhecimento prévio sobre música.

Para exemplificar e entender melhor, perguntamos como eles sentiram que seus conhecimentos musicais avançaram: se foi pelo desempenho na tarefa, comparando seu nível anterior com o atual ou comparando com os dos colegas. Os alunos responderam que sentiram que seus conhecimentos musicais avançaram quando compararam seus conhecimentos anteriores com o atual.

“José: *É, comparando o seu nível anterior com o atual.*

Pesquisador: *É. O Nível anterior com o atual.*

José: *E no decorrer das suas aulas, eu consegui avançar mais nesse negócio de música. As tarefas, as atividades...”* (E. Focal, CEA, p. 8).

Nesse relato de José fica claro que o *feedback* positivo foi informado quando ele comparou seu nível atual com o anterior. Entretanto, outros alunos sentiram o *feedback* positivo pelo desempenho na tarefa.

“Davi: *Eu acho que comparando o nível anterior com o atual, está muito melhor. Eu esqueci agora, eu não me lembro mais.*

Pesquisador: *Das três alternativas, qual vocês escolhem?*

Rosa: *Se comparado com os colegas.*

Pedro: *Pelo desempenho da tarefa.*

Pesquisador: *Pelo desempenho da tarefa.*

Sara: *Pelo desempenho da tarefa.*

Pesquisador: *Comparando o nível anterior com o atual ou comparando com os colegas.*

Pedro: *Se quiser escolher dois?*

Rosa: *Não, o nível atual.*

Pesquisador: *Nível atual? Todos? Alguém é contra?*

Pedro: *Desempenho da tarefa.*

Pesquisador: *Por que, Matheus?*

Pedro: *Porque era difícil e no decorrer das aulas ficou mais fácil”* (E. Focal, CEA, p. 8).

Nesse diálogo fica evidente que o *feedback* positivo para Davi ocorreu por meio da comparação de seus níveis. Entretanto, para Rosa, o *feedback* de competência foi fornecido pela comparação social, nesse caso, comparando sua performance com a dos colegas. Segundo Reeve (2006), esse tipo de comparação social só promove o senso de competência quando o

indivíduo sente que seu nível avançou em comparação com outras pessoas. Assim, a comparação social fornece informações que os sujeitos necessitam para formular uma avaliação cognitiva do seu nível de competência. No entanto, para Pedro, o *feedback* de competência foi fornecido pela tarefa em si. Na fala de Pedro, pudemos observar que, no decorrer da pesquisa, o seu desempenho foi melhorando, por isso ele falou que no final da pesquisa as atividades ficaram fáceis. Quando as pessoas são bem-sucedidas nas tarefas é fornecido o *feedback* positivo pelo desempenho na tarefa, nesse caso, pela tarefa em si.

Por último, perguntamos se houve *feedback* positivo por meio da avaliação feita por outras pessoas ou fornecido pelo ambiente. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: O que vocês acharam dos comentários dos seus colegas e professores sobre seus desempenhos nas aulas?

“Calebe: *Eu achei os comentários, vindo de parte dos professores, muito motivadores. Assim, comigo... da minha parte, não, mas eu via outras pessoas sentindo dificuldade, quando você ou o Marlon ia lá e incentivava a não parar. É isso.*

Pesquisador: *Alguém quer completar?*

Rosa: *Eu me senti assim, maravilhosa, quando eu consegui fazer aqueles 17 segundos de música. Senti, assim: posso fazer qualquer coisa!*

Manuela: *Eu me senti surpresa, porque numa das atividades, eu pensei que eu tinha errado tudo, e aí você disse que eu tinha acertado tudo.*

Sara: *Eu... você deu até parabéns no grupo do WhatsApp. Tinha o meu nome lá, Sara. Como assim? Eu achava que eu tinha errado tudo” (E. Focal, CEA, p. 17).*

Na fala de Calebe, pudemos verificar que o apoio à competência pôde fornecer nutrientes que promoveram um comportamento autodeterminado. Quando ele fala que os comentários dos professores foram muito motivadores, ocorre que a avaliação feita pelos professores promoveu seu senso de performance, por meio da avaliação feita do seu desempenho. Dando continuidade, Rosa fala do seu desempenho na última atividade da pesquisa, que era compor uma música usando os *loops*. Já Manuela e Sara, relatam sobre a primeira atividade, sobre os parâmetros do som. As falas a seguir foram retiradas do grupo do *WhatsApp*.

“Pesquisador: *Maria, Sara, Gabriel, [...] Manuela, Isabel, [...], Davi, José e Pedro: parabéns, gostei muito das lições de vocês.*

Pesquisador: *também estão com os ouvidos muito afiados.*

Pesquisador: *E estou esperando a lição do restante.*

Sara: *<mensagem de voz omitida>*

Pesquisador: *É assim mesmo. Mas estava correto.*

Manuela *Eu também achei que ia errar tudo.*

Sara: *Mas, parece que deu certo.*

Manuela: *Amém!” (WPP, 25/03/2018, p. 25).*

Essa foi a mensagem da qual Manuela e Sara falaram no diálogo anterior. O próximo relato demonstra a felicidade de Sara ao saber que sua atividade estava correta: *“Quando você botou no grupo o meu nomezinho, eu: mãe! Eu acertei um negócio lá, mesmo fazendo mal, eu acertei. Aí minha mãe: que bom. Eu: nossa!” (SARA, E. Focal, CEA, p. 28).*

O depoimento, a mensagem e o relato de Sara mostram o senso de competência que ela teve e quando o professor deu os parabéns pela realização da tarefa, ela sentiu felicidade e bem-estar. Esse tipo de *feedback*, por meio da avaliação feita por outras pessoas, é construto fundamental para a promoção da competência. Ribeiro (2013), na sua pesquisa constatou que os elogios de pessoas próximas ao sujeito são elementos que apoiam o sentimento de competência, nesse caso, são as avaliações feitas por terceiros que, quando são fornecidos *feedbacks* positivos, fornecem nutrientes para o sentimento de competência. Assim como na pesquisa citada anteriormente, na pesquisa de Kohlrausch (2015), que estudou a motivação dos coristas, observou que o ambiente social (regente, corista e familiares) é um forte influenciador no sentimento de competência e esse sentimento está muito ligado às avaliações feitas por outras pessoas. Ao estudar o tipo de *feedback* que os coristas recebiam, constatou que recebiam *feedbacks* negativos e, segundo a TAD, esse tipo de *feedback* influencia no tipo de motivação. No caso dos coristas, eles experimentaram a motivação extrínseca nos seus níveis mais controlados.

Em relação ao apoio à competência dos seus pares, os alunos informaram que não houve esse apoio.

“Pesquisador: *Pronto, esses foram os meus comentários. E o dos colegas?*

Sara: *Ruim. (risos)*

Manuela: *Eu não comentava com eles não.*

Pesquisador: *Deixe-me ver se eu entendi aqui. A conclusão do grupo. Vocês não conversavam entre si, sobre as atividades.*

- Não.

Rosa: *Não, a questão assim, de gostar ou não... se gostou ou não do que você fez, não, mas questão de tirar dúvidas entre si, sim” (E. Focal, CEA, p. 17).*

Na fala de Rosa, é informado que não houve apoio dos seus pares para o senso de competência, porém, houve compartilhamento de conhecimento e ajuda para enfrentar os desafios das tarefas. Desse modo, não houve um apoio explícito dos seus pares à sua

competência, entretanto, podemos dizer que o processo de colaboração entre os alunos se mostrou um grande potencial para a satisfação das necessidades psicológicas básicas, já que esse tipo de interação entre os alunos ajudou no desenvolvimento do conhecimento musical de forma livre e reflexiva. Além disso, esse compartilhamento proporcionou que os alunos se sentissem competentes para aprender música por meio das tecnologias digitais. Assim sendo, mesmo os alunos tendo informado no diálogo anterior que não houve apoio à competência, informaram que houve colaboração para o desenvolvimento dos conhecimentos musicais. Segundo a proposição IV da TNPB, as necessidades psicológicas básicas tendem a se relacionar positivamente e se correlacionar, se agregando. Dessa forma, ao ajudarem uns aos outros, as necessidades psicológicas, nesse caso, a necessidade de competência, é promovida com base na interação e na colaboração. O senso de competência também foi registrado no diário de bordo:

“Outra necessidade também surgiu pela primeira vez: a necessidade de competência. Quando eram questionados sobre qual tipo de forma a música apresentava, pôde ser visto que, quando eles perceberam que estavam acertando o desafio, o senso de competência ocorreu” (D.B., 04/05/2018, p.5).

Dessa forma, percebemos que foi manifestada a necessidade de competência, esse registro ocorreu na terceira aula, cujo conteúdo era forma e estrutura musical. Nessa aula, os alunos se envolveram nessa atividade por ela ter um caráter de competição. Dando continuidade, para entender o apoio à competência entre os alunos, tentamos aprofundar os questionamentos.

“Pesquisador: *Na realidade, não é só comentário. Não é está bonito ou está feio, não. Mas, comentários, que eu quero saber, entre vocês.*

Rosa: *Se a comunicação era mais...*

Pesquisador: *Rosa.*

Rosa: *Eu acho que a comunicação da gente era mais nas aulas suas*

Pesquisador: *Mais sobre o quê?*

Sara: *Nas suas aulas.*

Davi: *Nas práticas.*

Pesquisador: *Eu não entendi a resposta.*

Rosa: *A nossa comunicação... entre nós, sobre comentários, essas coisas, era mais nas suas aulas. Nas suas aulas práticas.*

José: *Nas aulas mais do que no WhatsApp.*

Manuela: *É porque não, tipo... depois que saia, a gente não comentava mais sobre isso.*

Rosa: *Alguém tinha dúvida se fazia atividade ou não.*

Pesquisador: *Mas, tipo assim, por exemplo, alguém da turma, alguém da turma comentou tipo assim: ah, legal, você, o seu desempenho foi legal, gostei da música, gostei da atividade, gostei da música que você escolheu.*

Manuela: *Ah, eu disse isso para o Pedro, porque ele fez a música e ele disse que não fez nada.*

Rosa: *É porque eu acho que ninguém via finalização. Por exemplo, você terminou a sua música e acho que ninguém via ou parava para escutar.*

Manuela: *Eu vi. Eu elogiei o Pedro” (E. Focal, CEA, p. 17).*

Ao serem questionados mais uma vez, os alunos informam que as interações ocorreram somente nas aulas, principalmente, nas atividades práticas. Entretanto, ao perguntar se houve elogios entre eles, a aluna Manuela informou que elogiou o desempenho de Pedro na última atividade que ele realizou, que foi de criar uma música usando os *loops*. Desse modo, ao avaliar o desempenho de Pedro e informa-lhe sobre seu bom desempenho na atividade, Manuela forneceu *feedback* positivo e isso pôde promover o sentimento de competência de Pedro. Na fala de Rosa, foi revelado que muitas vezes os resultados das atividades não foram compartilhados entre os alunos, isso pode ter influenciado no apoio à competência. Então, o *feedback* feito por outras pessoas não ocorreu constantemente no decorrer das pesquisas por essa deficiência.

5.4 PERTENCIMENTO PERCEBIDO NAS AULAS DE MÚSICA

Para TAD, as pessoas buscam interações com outras pessoas com o intuito terem relações de alta qualidade que promovam a satisfação das necessidades psicológicas básicas, principalmente, da necessidade de pertencimento. Segundo a TAD, para que haja a satisfação da necessidade de pertencimento nesse tipo de interação, o envolvimento entre os sujeitos precisa ser autêntico, verdadeiro e baseado na relação de comunhão e preocupação mútua. Assim, para que o indivíduo tenha a necessidade de pertencimento sanada, é necessário que os *selfs* dos indivíduos criem vínculo social entre si. Dessa forma, é necessário que o *self* do sujeito seja assimilado pelo grupo social, e que haja uma preocupação mútua para promover a satisfação da necessidade de pertencimento.

5.4.1 Interação social e vínculo

As interações sociais, nesta pesquisa, ocorreram predominantemente nas aulas presenciais. Os alunos informaram que houve pouca interação entre eles no grupo do *WhatsApp* e no Google sala de aula, entretanto, as interações entre o pesquisador e os discentes no grupo, foram indicadas pelos alunos como sendo de grande importância para a necessidade de pertencimento. Assim, os alunos sentiram mais interação vindo do pesquisador e do professor da disciplina do que entre seus pares. Porém, alguns alunos informaram que nas aulas presenciais houve interação, essa interação ocorreu quando houve colaboração no processo de aprendizagem. Os alunos relacionaram o pertencimento à retirada de dúvidas, ao apoio à autonomia, a ajudar no conteúdo ou na tarefa: “*Quando tinha alguma dúvida, os colegas...*” (ISABEL, E. Focal, CEA, p. 11). Segundo os discentes, havia apoio dos “[...] professores e os alunos” (SARA, E. Focal, CEA, p. 11). No diálogo a seguir, pudemos verificar a interação de duas alunas.

“Rosa: *Se eu me senti apoiada?*

Isabel: *Por estar no lado... as atividades, vocês iam... criaram um grupo...*

Pesquisador: *Só ela? Sara, lhe ajudava?*

Isabel: *Ajudava.*

Pesquisador: *Como lhe ajudava? Vocês faziam o trabalho em dupla.*

Isabel: *Era dando a opinião dela. Explicando para mim. Explicava alguma coisa.*

Pesquisador: *Ela explicava uma coisa?*

Isabel: *Explicava, né, Sara?*

Sara: *É, explicava. Como, eu não sei não, mas eu explicava.*

Manuela: *O que ela entendia, passava para nós.*

Davi: *O que um entendia, passava para o outro. Sempre assim.*

Sara: *Era. Sempre é assim” (E. Focal, CEA, p. 11).*

Essas alunas, Sara e Isabel, sempre fizeram as atividades juntas. Podemos tirar como exemplo a aula sobre as notas no pentagrama (quinto encontro). Nessa aula, os alunos jogaram o jogo *Pre-lekto* e observamos nas filmagens essas duas alunas sempre trocando informações entre elas, também observamos que elas estavam preocupadas com o bem-estar uma da outra (COFA, 18/05/2018). Esse tipo de interação indica que os *selves* delas estavam interagindo e que havia uma preocupação mútua para a aprendizagem. Segundo Reeve (2006), essa é uma relação de comunhão. Esse tipo de relação é baseado na necessidade do próximo de sentir-se bem, de suprir a necessidade de pertencimento, a relação está mais preocupada com o bem-estar do

próximo do que com obter vantagem ou benefícios próprios. No próximo diálogo, os alunos falam da aula que eles jogaram o *Pre-lekto*.

“Pesquisador: *Mas eu quero que alguém descreva algo... algum momento que ocorreu na aula, que vocês sentiram isso.*

Manuela: *Na hora das partituras, que tinha que descobrir, que estava, tipo, eu acho que umas três pessoas, eu, o José e outra pessoa... não, Pedro estava longe.*

Pesquisador: *Pedro estava do lado.*

Manuela: *Era, mas a gente, quando sabia, um dizia, ajudava...*

Pesquisador: *Naquele jogo da partitura?*

Manuela: *É. Tinha um que era para dizer assim, que era... se era dó, ré... não sei o que...*

Pesquisador: *Espera aí, como que é?*

Sara: *Tinha um joguinho lá que tinha um... aí, dó, daí a gente tinha que dizer... aí, tipo...*

Manuela: *É desse?*

Sara: *É esse aí?*

Manuela: *É.*

Pesquisador: *Era da Partitura.*

Sara: *Ela dizia, eu dizia. A gente olhava...*

Pesquisador: *E aí, José?*

José: *Estava eu, Manuela, aí nós... com o que eu sabia, ajudava ela e ela estava me ajudando... de certa forma” (E. Focal, CEA, p. 11).*

Nesse diálogo, os alunos falaram da colaboração que houve durante a realização da tarefa, ocorrendo assim o apoio à aprendizagem. Ao falarem sobre a troca de informações e de conhecimentos pode ser observado que o grupo estava preocupado com a aprendizagem de todos. Essa preocupação do grupo com o *self* de cada indivíduo é fundamental para a promoção da necessidade de pertencimento. As interações que procuram um relacionamento baseado no afeto, respeito, confiança e reciprocidade são nutrientes para que o sujeito sinta um comportamento volitivo (DECI; RYAN, 2000). No diário de bordo, foi registrada a manifestação da necessidade de pertencimento dessa quinta aula:

“Hoje foi notória a necessidade de relacionamento e competência. No início da aula, alguns alunos formaram grupos e quando tinham dúvidas, perguntaram para as pessoas do grupo e quando não sabiam as respostas, perguntavam para o professor. Percebi que todos estavam preocupados com a aprendizagem de todos. A interação social e a preocupação mútua foram percebidas pelo pesquisador, no momento no qual foi visto o compartilhamento de conhecimentos dos que compreendiam melhor o conteúdo com os que estavam com dificuldades” (D.B., 18/05/2018, p.8).

Nesse comentário ficou explícita a colaboração e a preocupação com a aprendizagem de todos do grupo. Essa cumplicidade do grupo facilitou a aprendizagem e quando os alunos não pediam a ajuda do professor, mostravam um comportamento de confiança no grupo. A confiança que esses alunos mostraram só foi possível por causa do apoio do grupo para suprir as necessidades psicológicas básicas. Apesar de não ser nosso foco estudar a motivação nos relacionamentos, a proposição I da Teoria da motivação dos relacionamentos defende que os sujeitos possuem a necessidade psicológica básica de se relacionar e que a satisfação dessa necessidade proporciona crescimento, integridade e bem-estar (RYAN; DECI, 2017).

Tanto no diálogo quanto no registro no diário de bordo, pudemos ver a manifestação na necessidade de pertencimento. Contudo, essa necessidade está relacionada às necessidades de autonomia e competência. Segundo a TAD, quando as preferências, perspectivas e interesses dos seus pares são respeitados e acatados (autonomia), fornecem expectativa e arcabouço claros e consistentes (competência) e mostram interesse na relação e energia para transmitir aos seus parceiro um sentimento de cuidar de forma incontestável e significativo (pertencimento), há um apoio que promove um bom funcionamento da psique (LA GUARDIA; PATRICK, 2008).

Desse modo, a necessidade de pertencimento está relacionada a outras necessidades psicológicas. De acordo com a proposição IV da TNPB, a satisfação das necessidades de autonomia, competência e pertencimento se relacionam de tal modo que, quando o grupo social no qual indivíduo está inserido respeita as preferências, fornecem *feedback* positivo, esse grupo apoiou a necessidade de pertencimento porque estava preocupado com o bem-estar de seus integrantes (RYAN; DECI, 2017). Do mesmo modo, alguns autores defendem que as interações sociais, quando apoiam a necessidade de pertencimento, fornecem nutrientes para um comportamento autodeterminado, bem como para um funcionamento dinâmico entre os parceiros (LA GUARDIA; PATRICK, 2008).

Dessa forma, é mostrada a importância das interações sociais, baseadas na relação interpessoal entre os *selves* dos sujeitos. Para entender melhor essa relação, perguntamos se os alunos sentiram que os seus colegas e professores estavam preocupados com sua aprendizagem e bem-estar, observemos:

“Leticia: Sim, vocês estavam sempre lá do lado...”

Sara: Sim.

Pedro: Mas os colegas não.

Gabriel: Isso aí é verdade.

Pesquisador: *Vai lá, Gabriel.*

Gabriel: *Deu para perceber que vocês estavam querendo que a gente aprendesse, que estavam preocupados que a gente... é...*

Pesquisador: *Mas, como?*

Manuela: *Tipo, vocês, geralmente, cobravam quando a gente deixava de fazer as atividades no grupo” (E. Focal, CEA, p. 13).*

Nesse relato, os alunos informam que os professores (pesquisador e professor de artes) estavam preocupados com a aprendizagem e o bem-estar deles. Assim, os alunos sentiram que os professores estavam preocupados com a necessidade de pertencimento e eles perceberam esse apoio. Podemos dar como exemplo, a segunda aula que teve como tema os elementos musicais: harmonia, melodia e ritmo. No primeiro momento dessa aula, as músicas que eles enviaram pelo grupo do *WhatsApp* e pelo questionário diagnóstico foram utilizadas. Dando continuidade à aula, foi realizada uma atividade com o *Jukedek* em que os alunos tinham que compor uma música usando o aplicativo. Foi possível verificar, na filmagem dessa aula, o empenho do professor e do pesquisador em ajudar na aprendizagem dos alunos. Os dois sempre estavam perguntando para os alunos se precisavam de ajuda ou se tinham dúvidas, tanto do conteúdo quanto do aplicativo (COFA, 27/04/2018). Esse tipo de comportamento do professor e do pesquisador proporcionaram para os alunos uma interação na qual os alunos sentiram que o ambiente estava promovendo sua necessidade de pertencimento e essa promoção também foi registrada no diário de bordo:

“Quando os alunos sentiram que o professor/pesquisador estava escutando-os e tentando estabelecer um vínculo e suprimindo a necessidade que eles têm de participar e a necessidade de pertencimento foi suprida por meio das músicas que eles escolheram, tanto o professor/pesquisador como os alunos estabeleceram um elo. Atitudes simples, como permitir que os alunos participem do processo de aprendizagem podem ser uma um construto valioso para educação” (D.B., 27/04/2018, p. 8).

Outro ponto que esse registro indica é com relação à participação. Segundo a TAD, todos os seres humanos têm a necessidade de participar, de fazer parte de algo, de se envolver de forma participativa e decisiva (DECI; RYAN, 2000). Ao perceberem que as músicas que estavam sendo usadas na aula eram as que eles enviaram, os alunos se envolveram mais, então, por meio da autonomia, foi possível ver a manifestação do pertencimento, e essa manifestação veio por meio do envolvimento dos gostos músicas e das preferências deles (COFA, 27/04/2018). Não é nosso objetivo estudar a Teoria da motivação dos relacionamentos,

entretanto, para entender um pouco sobre a autonomia dentro do pertencimento, recorreremos a proposição II da TMR, segundo a qual os relacionamentos de alta qualidade são facilitados não somente pelo contato social próximo, mas também, pela autonomia dentro desse relacionamento. Assim ao promover as preferências e atuarem de forma decisiva na aula, os alunos se sentiram envolvidos e parte importante da aula. Desse modo, os alunos puderam exercer sua autonomia e, por consequência, a necessidade de pertencimento foi promovida.

“Nesse encontro foi possível notar a importância da necessidade de relacionamento e de autonomia, pois, quando pedi para eles enviarem as músicas, eles foram responsáveis por suas próprias escolhas e foram a origem das suas escolhas. Isso possibilitou uma maior participação dos alunos, assim manifestando a necessidade de pertencimento. Quando, no decorrer da aula, eles perceberam que eu estava usando as músicas que eles escolheram, o ambiente pôde suprir a necessidade de autonomia” (D.B., 27/04/2018, p. 8).

O comentário acima e as filmagens estão corroborando com a proposição II da TNPB, segundo a qual, as necessidades psicológicas são promovidas pelo impulsionamento da autonomia e a não promoção desta não interfere somente na autonomia, mas também, nas necessidades psicológicas de competência e pertencimento. Dessa forma, ao usar as preferências dos alunos, foi possível promover a participação deles e, ao promover a autonomia dos alunos, também foi possível a promoção do pertencimento.

Em relação ao apoio dos seus colegas para a promoção do bem-estar e a aprendizagem de seus pares, eles informaram que não o sentiram, conforme podemos ver no trecho a seguir: *“Só os professores mesmo” (PEDRO, E. Focal, CEA, p. 13)*. Cernev (2011), ao pesquisar a motivação dos professores para atuarem na educação básica, revelou que a satisfação da necessidade psicológica básica de pertencimento dos professores é satisfeita com a relação com os alunos, entretanto, a relação com seus pares e instituições insatisfaz essa necessidade. Algo parecido também foi constatado por Silva (2017), na sua pesquisa sobre a motivação dos alunos do ensino médio. Nela, os dados indicaram que o sentimento de pertencimento foi frustrado, pois, 76% dos alunos que participaram desse estudo sentiram que sua necessidade de pertencimento foi frustrada e essa frustração foi percebida pela falta de interação no grupo social, ou pelos seus pares. Assim, como nas pesquisas de Cernev (2011) e Silva (2017), os alunos que participaram desta pesquisa não sentiram uma preocupação mútua dos seus pares.

Gabriel: *A gente se... a gente não se ajudava, porque a gente não tinha muitas dúvidas, a gente só fazia tudo sozinho mesmo. Poucas dúvidas, a gente esperava por vocês.*

Pesquisador: *E o pessoal do seu grupo? Eles lhe ajudavam?*

Gabriel: *Só algumas vezes que eu não sabia...*

Pesquisador: *Você faz parte do grupo dele... José.*

João: *Daquela parte do joguinho, também. Era você que vinha ajudar nós dois, levava... aí você sempre ia lá. Ajudava a gente” (E. Focal, CEA, p. 12).*

Como Pedro, os alunos Gabriel e João informaram que sentiram pouco a preocupação mútua dos seus pares. Só houve essa relação quando tinham dúvidas, porém, eles sentiram que o pesquisador e o professor da disciplina estavam preocupados com suas aprendizagens. Nas aulas, foi possível notar que a sala era formada por vários grupos e alguns alunos preferiam fazer a tarefa sozinhos. Por isso, alguns alunos informaram que sentiram o apoio tanto dos colegas como dos docentes e outros falaram que sentiram somente do professor e do pesquisador: *“Eu perguntava: ah, me ajuda, ou senão chegava... na... e falava: vocês têm dúvida em alguma coisa? Querem ajuda, querem auxílio, alguma coisa?” (ROSA, E. Focal, CEA, p. 13).* Mas, isso não interferiu na sua necessidade de pertencimento. Como informa o diálogo seguinte, perguntamos como foram as interações:

Sara: *Acho que foi bom. Foi bem.*

Jeniffer: *Foram muito boas as interações.*

Pesquisador: *Foi bom?*

Jeniffer: *Foi bom.*

Pedro: *Foi bom.*

João: *Posso dar minha opinião?*

Manuela: *O meu joguinho... eu ia passando: Aí o José... Como é essa questão? Aí, eu olhava para o dele. Aí, eu e as meninas... nós duas errávamos (risos)” (E. Focal, CEA, p. 12).*

Nesses relatos, os alunos indicaram que as interações foram boas. Essa resposta indica que ocorreram interações e foi possível que os alunos percebessem uma relação calorosa, um elo que proporcionou um bom relacionamento entre eles. A aluna Manuela falou que tinha um bom relacionamento com os colegas, o que pudemos constatar nas filmagens da quinta aula, na qual foi possível notar que Manuela, José e Sara estavam próximos. No vídeo, vemos a colaboração entre eles para vencer os desafios que o jogo propunha, posto que estavam sempre perguntando e tirando dúvidas e em alguns momentos estavam jogando juntos no mesmo computador (COFA, 18/05/2018). Ao se ajudarem nessa tarefa foi possível ver a preocupação

mútua em vencer o desafio (necessidade de pertencimento), como também é possível averiguar a necessidade de competência. Ao terem o mesmo objetivo, essa relação apoiou os objetivos de vencerem o desafio e isso construiu uma relação que promoveu o bem-estar.

Segundo Reeve (2006), esse tipo de apoio pode ser chamado de relação de comunhão. Nela, as partes se importam com as necessidades psicológicas do próximo e se sentem na obrigação de apoiar. Na pesquisa de Fagundes (2015), um participante indicou que a necessidade de competência ficou comprometida por não alcançar o nível desejado e isso afetou a sua necessidade de pertencimento, porque no seu grupo não havia o mesmo desejo de crescimento, os indivíduos não compartilhavam o mesmo objetivo de crescer profissionalmente.

Dessa forma, a necessidade de pertencimento está ligada à necessidade de competência, isso ocorre em ambientes que amparam as relações interpessoais entre os *selves*. Isto porque o pertencimento pode promover o apoio à competência quando os indivíduos dividem os mesmos anseios ou possuem o mesmo desejo de crescerem juntos, de se apoiarem. Esse tipo de relação interpessoal foi relatado da seguinte forma:

“No início da aula, alguns alunos formaram grupos e quando tinham dúvidas, perguntaram para as pessoas do grupo e quando não sabiam as respostas, perguntavam para o professor. Percebi que todos estavam preocupados com a aprendizagem de todos. A interação social e a preocupação mútua foram percebidas pelo pesquisador, no momento que foi visto o compartilhamento de conhecimentos dos que compreendiam melhor o conteúdo com os que estavam com dificuldades” (D. B., 18/05/2018, p.8).

Portanto, esse desejo de aprenderem juntos e ajudando ao próximo, foi o sentimento visto e relatado no diário de bordo. Esse tipo de troca mostra uma interação baseada na reciprocidade, na coletividade e na colaboração. Segundo Cernev (2015), trabalhos colaborativos, por meio das tecnologias digitais, indicam a importância de desenvolver a interação coletiva. No estudo em questão, os alunos indicaram que as interações com os colegas foram de fundamental importância. Na nossa pesquisa não realizamos atividades baseadas na colaboração ou em grupo, esse tipo de colaboração surgiu naturalmente. Para a TAD, os seres humanos precisam de uma relação interpessoal baseada no afeto, na reciprocidade, no vínculo social e na preocupação. (APPEL-SILVA; WENDT; ARGIMON, 2011). Essa interação, segundo os alunos, partiu do interesse deles próprios, não foi algo imposto pelo contexto.

“Isabel: Interesse do grupo.

Sara: Teve o interesse dos alunos.

Rosa: Foi. Eu acho que... assim... todo mundo bem comunicativo, né...

Manuela: Um foi ajudar o outro.

Sara: Houve o interesse do aluno.

Rosa: Todo mundo interessado no assunto.

Manuela: Por ser uma novidade, assim, que a gente nunca estuda, aí, né...

Rosa: Né?

Gabriel: Ah, eu estudava” (E. Focal, CEA, p. 12).

Essas falas indicam que, por meio do interesse do grupo, foi possível a promoção do vínculo social e a preocupação mútua. Isso possibilitou, segundo os discentes, a colaboração entre eles para aprender. De acordo com Manuela, por ser uma novidade, os alunos se sentiram mais motivados para se envolverem com a tarefa e para trocar conhecimento e propor um relacionamento verdadeiro que apoiasse a necessidade de pertencimento do *self*. Assim, esse tipo de interação acontece através desse vínculo e é por meio dele que a necessidade de pertencimento é sanada (REEVE, 2006), entretanto, essa interação requer uma ligação entre os *selfs*, criando um vínculo social.

Segundo Rosa, essa influência mútua foi baseada em duas circunstâncias: o sentimento de ajudar e o de aprender: “É porque por ser uma aula mais prática, cada componente acaba se envolvendo de um jeito. Então, cada um vai fazendo uma parte, eu acho que um vai ajudando o outro, por exemplo, como Calebe falou, um sabe sobre algo, o outro não sabe” (ROSA, E. Focal, CEA, p. 12). Desse modo, as interações entre os alunos foram realizadas na forma de colaboração, pois, quando os alunos que sabiam sobre os conteúdos, começavam ajudar o restante da turma, voluntariamente, podendo ser vista uma relação de comunhão e de preocupação mútua. Esse tipo de reciprocidade foi registrado da seguinte forma no diário de bordo: “Também observei que muitos alunos estavam fazendo as atividades em grupo e uns ajudando os outros, foi possível verificar a manifestação da necessidade de pertencimento[...] essa iniciativa de ajudar ao próximo não foi pedida por mim, eles mesmos que tomaram a iniciativa” (D. B, 11/05/18, p. 6). Então, puderam ser vistas a troca e a ajuda nas aulas, principalmente, nas atividades.

“Sara: Antes de começar a atividade, sempre um ajudava o outro.

Manuela: Mesmo fazendo individual a gente tirava dúvidas.

Rosa: Uns sabiam mais, outros sabiam menos, então, a gente faz uma ligação de tudo e dava certo” (E. Focal, CEA, p. 12).

De acordo com esse testemunho, os alunos realizaram as atividades de forma individual, porém, mesmo as atividades sendo construídas para serem realizadas de forma individual, foi possível os alunos interagirem de forma significativa. Na pesquisa de Ribeiro (2013), ele verificou que as interações foram reconhecidas na colaboração dos participantes. Desse modo, o ensino baseado na colaboração promoveu o senso de pertencimento entre os participantes da pesquisa. Outro ponto que apareceu na pesquisa de Ribeiro (2013) foi a importância das interações *online* para o senso de pertencimento. Na nossa pesquisa também foram utilizados aplicativos que tiveram como objetivo fomentar a interação entre alunos e pesquisador. Então, procuramos questionar se essas interações *online* puderam promover o senso de pertencimento. Por isso, perguntamos se as interações *online* no grupo do *WhatsApp*, no Google sala de aula e nos aplicativos apoiaram sua aprendizagem ou bem-estar.

“Rosa: Ajudou.

Sara: Ajudou.

Rosa: Ajuda com as dúvidas.

Pedro: Eu perguntava para o grupo.

Davi: Eu estou pensando, não nessa base.

Pesquisador: Sim, Rosa, responda.

Rosa: Sim. Tirava dúvidas, por exemplo, sei lá: ah, não entendi aquela questão ou como é que faz aquela atividade? Aí, você ia lá e respondia: ah, faz assim...

Manuela: Aí você botava os tutoriais para ajudar a gente.

Sara: Mandava vídeos, mandava os slides.

Rosa: Como usar o site. O tutorial. E ver como usar o site” (E. Focal, CEA, p. 5).

Os alunos afirmaram que as interações *online* apoiaram na aprendizagem. Essas interações foram realizadas para tirar dúvidas ou para colocar tutoriais para ajudar na aprendizagem. Como foi falado na metodologia, foram criados tutoriais explicando e ensinando como usar os aplicativos e, também, foram postados vídeos que auxiliaram na aprendizagem. A seguir um exemplo dessa interação:

“Pesquisador: Veja o vídeo explicativo da lição.

Pesquisador: Esse vídeo explica como é para ser feita a lição.

Beatriz: Vixi, eu não tenho PC.

Pesquisador: Dá para fazer pelo celular.

Beatriz: Ah beleza...

Beatriz: Quando vou abrir aparece isso:

Pesquisador: Olhe se tem no play store.

Beatriz: *Beleza.*

Beatriz: *Tem não.*

Pesquisador: *Vixe...*

Beatriz: *Pois é...*

Rafaela: *É para fazer isso?*

Pesquisador: *Sim.*

Pesquisador: *Veja o vídeo e responda.*

Rafaela: *Tem outro também não?*

Pesquisador: *Só é essa a tarefa da semana.*

Rafaela: *Certo.*

Rafaela: *Vou já fazer logo.*

Rafaela: *Mas isso só tem como fazer pelo computador, não?*

Rafaela: *Pelo celular não tem como...*

Pesquisador: *Sim.*

Rafaela: *Vixi...*

Pesquisador: *Qualquer coisa você faz durante a semana na escola.*

Rafaela: *Certo” (WPP, 17/03/2018, p. 20).*

Esse é um recorte das várias interações *online* que ocorreram no grupo do *WhatsApp*. Como foi falado na metodologia, o grupo, nesse aplicativo, foi usado para aproximar as partes da pesquisa. Nos depoimentos pôde ser verificado que as interações *online* foram de fundamental importância para a necessidade de pertencimento. No depoimento anterior e no recorte do grupo do *WhatsApp*, pudemos ver o afeto, a relação, a troca, a solidariedade e intercâmbio entre o pesquisador e os atores. Nesse ambiente, vimos o envolvimento e o empenho de todos os envolvidos na pesquisa para participar de forma ativa e todos preocupados com a aprendizagem e o bem-estar. Nesse grupo foi possível observar as manifestações da necessidade de pertencimento e, através dessa necessidade, vimos a manifestação das necessidades de competência e autonomia. Segundo a TAD, quando as necessidades psicológicas básicas são assimiladas pelo grupo social, os indivíduos sentem que são parte ativa desse grupo, isto posto, a necessidade de pertencimento, assim como as demais, quando são assimiladas pelo contexto tende a promover o bem-estar (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 2000). Contudo, para Jeniffer, as interações *online* não apoiaram sua aprendizagem e bem-estar e com isso a necessidade de pertencimento ficou ameaçada. Ao perguntamos sobre as interações *online*, ela respondeu o seguinte:

“Jeniffer: *Mais ou menos.*

Pesquisador: *Mais ou menos, como?*

Jeniffer: *eu não entendia... não sei se eu não entendia... por eu não ter um dom de música, aí falavam algumas coisas que eu não entendia direito...*

Pesquisador: *Os termos, então?*

Jeniffer: *É.*

Pesquisador: *Eles dificultaram para você, na aprendizagem, é isso?*

Jeniffer: *Unhum.*

Pesquisador: *Mas no todo, por exemplo, sala de aula, grupo do WhatsApp, vídeos no YouTube...*

Jeniffer: *Não, isso me ajudou.*

Pesquisador: *Ajudar você?*

Jeniffer: *(sinal positivo) Unhum” (E. Focal, CEA, p. 6).*

No caso de Jeniffer, a necessidade de pertencimento ficou ameaçada pelo senso de competência. A aluna informou que não entendia os termos que foram usados e, por não ter o dom da música, a necessidade de pertencimento ficou ameaçada, ou seja, o fato de não se sentir competente prejudicou a necessidade de pertencimento. Segundo a proposição IV da TNPB, as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento se relacionam positivamente, assim, quando essas necessidades são supridas de forma agregada, é promovida a motivação autônoma (DECI; RYAN, 2000), se essas necessidades são promovidas, os indivíduos sentem benefícios, como: aprendizagem, felicidade e compromisso (RYAN; DECI, 2000b; DECI, 1998).

Visto isso, podemos dizer que quando os contextos sociais promovem uma necessidade, as demais também são promovidas. Corroborando com esse pensamento, a preposição I A da TNPB defende que quando uma das necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência ou pertencimento, não é promovida pelo contexto, também são diminuídos os benefícios da sua promoção. Então, quando a necessidade de competência de Jeniffer não foi apoiada, segundo ela, por não ter o dom da música, a necessidade de pertencimento ficou ameaçada. Contudo, ao ser perguntar se o contexto como um todo apoiou sua aprendizagem e bem-estar, ela afirmou que houve o apoio necessário para proporcionar o vínculo social.

Até esse momento, os alunos falaram das interações *online* com o pesquisador. Então, perguntamos para o grupo como foram as interações entre os alunos. Observamos que eles interagiam pouco no grupo do *WhatsApp*, desse modo, a pouca interação no grupo pode ter ameaçado a necessidade de pertencimento. Para nossa surpresa, os alunos informaram que possuíam outro grupo onde eram tiradas as dúvidas entre eles, por esse motivo os alunos interagiram pouco no grupo onde o pesquisador estava inserido. Infelizmente não tivemos acesso a esse grupo da turma.

“Rosa: A gente falava muito no grupo que a gente convive metade do... metade não, quase o dia todinho, então, eu acho que as dúvidas a gente tirava pessoalmente, e se não fosse pessoalmente...”

Maria: Era com você. (pesquisador)

Rosa: Era com você ou se não a gente tirava entre nós, nos grupos da sala.

Sara: Com o professor” (E. Focal, CEA, p. 7).

Não tivemos acesso às informações desse grupo que Rosa informou, portanto não temos como analisar ou observar as interações e se houve vínculo que suprisse a necessidade de pertencimento, pois, só temos esse diálogo. Segundo Rosa, quando tinha dúvida sobre algum assunto, esta era tirada no outro grupo e, muitas vezes, as dúvidas eram tiradas pessoalmente entre eles. A escola onde foi realizada esta pesquisa é de tempo integral, então, os alunos passam o dia todo na escola. Assim, ao passarem o dia na escola, as interações foram, segundo essa aluna, significativas. Na pesquisa de Fagundes (2015), o senso de pertencimento é relacionado ao interesse em realizar a tarefa de forma colaborativa. Dessa forma, a colaboração de todos os participantes da pesquisa foi uma fonte importante de solidariedade e contribuição coletiva em que se sentiram apoiados para realizarem as tarefas, mesmo com dificuldades.

Ainda segundo o diálogo, foi relacionado o senso de solidariedade com a necessidade de pertencimento. A interação entre alunos e entre aluno e professor pôde suprir a necessidade de pertencimento ao indicarem que houve uma preocupação mútua e uma relação de comunhão no grupo. Segundo Reeve (2006), a relação de comunhão e a preocupação mútua ocorrem em grupo sociais que estão preocupados em suprir não só a necessidade de pertencimento, mas também, as necessidades psicológicas básicas de autonomia e competência.

6 AVALIAÇÃO DA PROPOSTA

A avaliação é um processo constante na pesquisa-ação, por isso, ela é realizada durante ou após a processo. Nesse caso, o modelo da nossa pesquisa-ação seguiu as seguintes fases: planejamento, implementação e avaliação ou reflexão. Mas isso não impede que antes de todas as etapas seja feita a avaliação ou reflexão da proposta. Assim, na presente pesquisa, a avaliação ganhou caráter de reflexão da ação, buscando sempre a melhoria da ação.

Dessa forma a reflexão foi constante em buscar de melhorar a ação e procurando modificar o ambiente social. Para tanto, cada fase da pesquisa foi seguida de uma reflexão e avaliação profunda para verificar as possíveis modificações durante ou na próxima ação. O planejamento buscava algo flexível para ajudar no processo de ensino e isso só foi possível com a utilização do método proposto, que possibilitou as modificações estruturais, quando eram recebidas as informações e a reflexão da ação.

Com essa avaliação e reflexão foi possível estruturar as ações de forma contextualizada com o ambiente social do aluno, e as tecnologias digitais utilizadas nessas ações também foram propostas levando em consideração o contexto escolar, ambiente social, infraestrutura da escola e as tecnologias digitais as quais os alunos tinham acesso. Então, várias propostas de aula foram modificadas baseadas na avaliação e na reflexão da ação. Assim, as avaliações foram feitas com base nas informações que eram coletadas no decorrer das ações. Essas informações foram coletadas por meio da observação participante, gravações das aulas, conversa, tanto no grupo do *WhatsApp*, quanto no *Google* sala de aula e na aprendizagem do aluno. Em seguida, serão analisadas as etapas da pesquisa e fornecidas explicações acerca de cada etapa.

6.1 AVALIAÇÃO DO GOOGLE SALA DE AULA E DO WHATSAPP

A necessidade da utilização do *Google* sala de aula (Gsa) surgiu em decorrência de uma necessidade que apareceu durante a visita à escola. Ao visitarmos a escola, o professor de artes nos informou que a aula tinha duração de 50 minutos e, para ele, esse tempo era muito curto para o desenvolvimento dos conteúdos de música, então, optamos por usar um ambiente virtual de aprendizagem, para que pudessemos nos aproximar mais dos alunos e disponibilizarmos os conteúdos antes das aulas. No início da pesquisa vimos que os alunos não tinham contato com esse ambiente e isso se mostrou uma grande dificuldade para eles. Assim, criamos tutoriais

que explicavam como era usado esse ambiente. E no decorrer da pesquisa os alunos tiveram um melhor desempenho em comparação com o início da pesquisa.

Desse modo, o Gsa não foi utilizado na modalidade do ensino a distância, usamos o Gsa com uma ferramenta para auxiliar a comunicação. Usamos o Gsa na sua versão gratuita, mesmo assim foi possível uma interação e a verificação das necessidades psicológicas básicas dos alunos. O *Google* sala de aula se mostrou uma ferramenta em potencial para as aulas de música, pois esse ambiente foi uma ferramenta que aproximou o professor dos alunos e deixou a aula mais dinâmica.

Outro meio que foi usado nesta pesquisa para manter a interação foi o aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Ao realizarmos o questionário diagnóstico, perguntamos quais eram os aplicativos de mensagem que eles mais usavam e os alunos indicaram que usavam o *WhatsApp*. Assim, optamos por criar um grupo nesse aplicativo para aumentar a interação. Nesse grupo foram postados os tutoriais dos jogos, aplicativos usados nas aulas, como também os conteúdos das aulas, vídeos e áudios. Foi por meio desse aplicativo que os alunos atuaram de forma decisiva na elaboração das ações. Muitas vezes os alunos participavam do planejamento das aulas por meio desse grupo, através dele era solicitado que os alunos indicassem músicas ou estilos musicais para fazerem parte da aula daquela semana.

Como o Gsa, o aplicativo *WhatsApp*, usado nesta pesquisa para aproximar os alunos da pesquisa, se mostrou uma ferramenta muito valiosa para a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Esse aplicativo possibilitou o envolvimento dos alunos nas atividades, o fornecimento de *feedbacks* positivos, como também uma interação verdadeira. Esse aplicativo também foi usado como uma ferramenta para coletar dados e se mostrou um instrumento em que podem ser vistas as interações de forma verdadeira e fidedigna.

Através das interações *online*, tanto no grupo do *WhatsApp* quanto no *Google* sala de aula, tivemos um contato mais próximo com os alunos e acesso às interações quase em tempo real. Também foi por meio desses aplicativos que os alunos puderam participar de forma ativa da pesquisa. Então, esse almanaque de instrumentos se mostrou fundamental para entendermos e compreendermos as manifestações das necessidades psicológicas de forma contextualizada.

6.2 AVALIAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS USADAS

Os sites, aplicativos e jogos utilizados nesta pesquisa foram selecionados baseados no contexto no qual esses alunos estavam inseridos e na infraestrutura que a escola possuía para

desenvolver a pesquisa. Outro fator crucial para a seleção desses aplicativos foram os conteúdos previstos no plano bimestral do professor. Assim, cada aplicativo teria que auxiliar no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, respeitando o planejamento do professor. Tomamos essa postura para aproximamo-nos ao máximo da realidade escola, utilizando aplicativos e jogos de forma adequada à realidade escolar.

Dessa forma, optamos por utilizar aplicativos e jogos que poderiam ser usados tanto no computador quanto no *smartphone* e que fossem *online* ou pudessem ser baixados na nuvem, posto que estes não precisam ser instalados, basta ter um navegador de internet para acessá-los. Optamos por isso para que fosse mais fácil o acesso aos jogos e os aplicativos.

O *soundation* e o *Soundtrap* são aplicativos *online* de edição de áudios. No entanto, não usamos esses aplicativos para editar áudio, mas sim para a criação de músicas a partir da manipulação de *loops*. Esses aplicativos se mostraram uma ótima ferramenta para o ensino de música na realidade encontrada na escola, pois, eles nos deram a opção de usá-los, mesmo em computadores simples, que não possuíam uma placa de áudio e que funcionaram mesmo com baixa velocidade de internet. Porém, os alunos sentiram dificuldade no início, principalmente, no *soundation*. Essa dificuldade ocorreu pela falta de experiência dos alunos com esse tipo de aplicativo, haja vista que muitos deles nunca haviam manipulado aplicativos de edição de áudio. Já quando os alunos utilizaram o *Soundtrap* não sentiram muitas dificuldades. Pelo *Soundtrap* foi possível uma interação maior com os alunos, porque esse aplicativo também funciona como uma rede social. Desse modo, utilizamos essa rede social para ajudar os alunos a realizarem suas composições como também interagir e compartilhar entre eles.

No caso dos jogos utilizados nesta pesquisa, podemos destacar o *Pre-lekto* e o *Pentocto*. No *Pre-lekto*, os alunos tiveram os melhores desempenhos, por ser um jogo que possui desafios para níveis. Assim sendo, se mostrou um jogo que ajudou os alunos nas suas necessidades de competência. Foi por meio dele que os alunos puderam conhecer a leitura musical no pentagrama de forma divertida e uma maneira nova de praticar os novos conhecimentos. No *Pentocto*, que é um jogo de percepção musical, os alunos tiveram dificuldade por não terem vivência musical e os níveis do jogo, para a realidade desses alunos, estarem um pouco altos. O jogo começa mostrando apenas três notas, contudo, para alunos que não possuem experiência musical, fica difícil acompanhar até mesmo esses primeiros níveis. Por essa razão, entendemos que esse jogo está um pouco distante da realidade da educação básica, pois os alunos não possuem uma experiência musical, contudo, para alunos que têm essa experiência é um jogo excelente para o desenvolvimento da percepção musical. Outro ponto

que pode ser observado nesses jogos são os seus gráficos. Por ser um jogo em Java não tem uma aparência muito atrativa para os alunos, em comparação com os jogos da atualidade.

Nesta pesquisa, também foram usados alguns sites. Os sites utilizados, em sua maioria, foram indicados no questionário diagnóstico. Quando perguntamos para os alunos quais eram os sites que eles mais utilizavam para escutar música, os alunos indicaram o *YouTube*, então, optamos por utilizar essa plataforma, haja vista que é, atualmente, a maior plataforma de vídeos do mundo e há várias maneiras de se trabalhar com ela no ensino de música. Foi também por meio dessa plataforma que os alunos puderam participar de forma ativa das aulas e do seu planejamento. As atividades realizadas por meio desse aplicativo, foram as que mais notamos a manifestação das necessidades psicológicas básicas. Porém, isso só foi possível porque sempre houve a preocupação de envolver os alunos nas atividades.

6.3 AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS

Os conteúdos propostos nesta pesquisa foram escolhidos baseados no planejamento bimestral do professor, como também nas condições físicas da escola. Também tivemos como base os documentos normativos da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio, as Orientações Curriculares para o ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular.

Avaliando os conteúdos com base nos documentos normativos da educação, pudemos observar que esses conteúdos estavam de acordo com a norma. Esses documentos defendem uma educação baseada na interdisciplinaridade, onde o ensino é desenvolvido a partir do contexto social do aluno. Seguindo esse pressuposto, buscamos, em nossas intervenções, levar em consideração o contexto social do aluno, sua realidade e seu cotidiano. Para tanto, sempre buscávamos uma ação democrática, na qual todos fizessem parte da ação. Um fato que foi crucial para que isso fosse possível foi a utilização da pesquisa-ação integral, na perspectiva de André Morin (2004), pois, nesse tipo de método é essencial tratarmos os atores como parte ativa da ação e que o seu contexto e história de vida devem ser levados em consideração na ação e no processo de mudança.

Também observamos que as atividades propostas pela pesquisa estavam em consonância com os documentos normativos da educação, posto que, segundo a BNCC, os alunos devem fazer parte do processo da criação nas diferentes linguagens, nesse caso, na composição musical, assim como reconhecer referências estética e culturais. (BRASIL, 2018).

Quase todos os encontros foram planejados buscando esse objetivo, para que com os conteúdos aprendidos no decorrer da pesquisa, os alunos fossem capazes de compor suas próprias músicas, mesmo sem saber executá-las em algum instrumento musical, daí a opção por trabalharmos com *loops* prontos. Como esses *loops* não exigiam um conhecimento muito aprofundado sobre música, bastava que os alunos, com base nas suas experiências, seus gostos musicais e com o auxílio do professor, compusessem suas músicas em editores de áudio de fácil acesso e manipulação.

Os PCNs para o ensino médio apontam que os conteúdos desenvolvidos pelo professor devem procurar uma continuidade dos conhecimentos práticos e teóricos aprendidos em séries anteriores. (BRASIL, 2000). Se observamos os conteúdos desenvolvidos nesta pesquisa, podemos ver que eles têm alguma relação com os conteúdos aprendidos pelos alunos em séries anteriores, haja vista que muitos alunos já possuíam um certo conhecimento sobre esses conteúdos. Porém, buscamos aprofundar esses conhecimentos dos alunos, com uma abordagem diferenciada, nesse caso, relacionando com o uso das tecnologias digitais.

A BNCC defende o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e que essas tecnologias possam ser usadas de forma que facilite a aprendizagem e permita que os alunos estejam atualizados com as novas tecnologias digitais. Também indica que o uso dessas tecnologias deve ocorrer de forma crítica e reflexiva, permitindo uma aprendizagem que esteja ligada ao ambiente social do aluno, baseada na interdisciplinaridade. Durante esta pesquisa, nós tentamos realizar nossas ações baseados nas tecnologias digitais as quais os alunos tinham acesso, tanto em casa quanto na escola. Para tanto, observando os alunos conseguimos alcançar essa aprendizagem de forma contextualizada com sua realidade e as atividades propostas foram pensadas para que promovessem uma aprendizagem interdisciplinar. Desse modo, podemos afirmar que as tecnologias digitais propostas nesta pesquisa foram satisfatórias para a promoção das necessidades psicológicas básicas dos alunos.

6.4 AVALIAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES E DAS FERRAMENTAS DE COLETA DE DADOS

As ferramentas aqui utilizadas foram selecionadas para alcançarmos o seguinte objetivo geral: investigar a percepção de alunos do ensino médio sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas na aprendizagem musical, mediada por tecnologias digitais.

Para isso, selecionamos ferramentas que pudessem auxiliar-nos. Estas foram: Questionário *online*, Observador participante e grupo focal.

O questionário *online* foi realizado no primeiro encontro e teve o propósito de conhecer o perfil dos alunos em relação às tecnologias digitais do seu cotidiano. Por meio dele, pudemos perceber que, embora tenha satisfeito boa parte de nossas expectativas, há nele, algumas falhas pontuais significativas. Observemos algumas delas: uma das falhas foi em relação às questões subjetivas, que apesar de terem sido levadas em consideração para a elaboração dos planos de aulas, sua diversidade de respostas complicaram um pouco seu uso para o planejamento da ação. Para que pudséssemos ultrapassar essa barreira, recorríamos ao grupo do *WhatsApp* e pedíamos a ajuda dos alunos na elaboração da ação.

Assim como o questionário *online*, o diário de bordo se mostrou uma ferramenta de muito valor para nossa pesquisa. Foi por meio dele que foi possível anotarmos e observarmos as manifestações das necessidades psicológicas básicas. Os relatos eram registrados ao término de cada ação e isso possibilitou um relato sem muitas perdas. Assim, foi possível um relato fidedigno da ação, porém, uma dificuldade apareceu: quando ação estava ocorrendo não era possível o seu registro imediato, isso acarretou algumas perdas. O ideal era que houvesse outras pessoas para auxiliar os pesquisadores nesse momento. Então, para não ocorrer esse problema, utilizamos uma filmadora, que registrou em imagem e áudio todos os encontros e com isso conseguimos uma visão mais completa das ações. Essas filmagens também foram observadas após cada encontro e essa pequena perda que encontramos no diário de bordo pôde ser compensada pelas filmagens. Entretanto, utilizamos somente uma câmera e ao observarmos as filmagens da sala, mesmo posicionando a câmera num local onde era registrada a sala como um todo, houve perdas das ações. O ideal era que a sala tivesse no mínimo duas câmeras e microfones que pudessem registrar os diálogos dos alunos com mais clareza.

Observar as manifestações das necessidades psicológicas básicas só foi possível por meio das ferramentas de coleta de dados. O grupo focal se mostrou uma ferramenta de grande potencial, posto que, por meio dela foi possível obter informações que não pudemos observar através das outras ferramentas. Por meio do grupo focal pudemos obter a opinião e as expressões que o grupo teve das atividades e perceber, de forma mais clara, as manifestações e a compreensão das necessidades psicológicas. Também foi através do grupo focal que pudemos observar a interação

Foi por meio das observações que pudemos concluir alguns pontos da pesquisa ação integral. Ao observar e analisar os dados pudemos concluir que o contrato foi aberto, informal

e não estruturado, isso indica que os atores e pesquisadores tiveram o entendimento de cada um aceitar a demanda do outro. Em relação ao tipo de participação, sempre buscamos uma participação que envolvesse todas as partes e ao analisarmos e observarmos os dados, conseguimos uma participação cooperativa, onde todos fizeram parte da elaboração da ação. Desse modo, os alunos foram parte ativa da ação, não somente como observadores, mas como componentes ativos da ação, desde a sua elaboração até a execução.

Na questão da mudança, observamos que houve uma pequena transformação dos alunos em relação à música. Muitos alunos indicaram que por meio das ações foi possível um novo tipo de escuta, sendo possível identificar elemento que foram trabalhados na sala de aula. Outro ponto que está relacionado ao seu nível de conhecimento é o fato de muitos alunos terem indicado que seus conhecimentos musicais evoluíram por intermédio das aulas. Essa mudança só foi viável porque levamos em consideração os discursos dos alunos. Para isso, foi fundamental o questionário *online* e as interações pelo grupo do *WhatsApp*. Portanto, baseados nos dados, foi possível verificarmos que o discurso dos alunos foi esclarecedor e consciente.

Desse modo, foi por meio da ação que conseguimos o contrato aberto, uma participação cooperativa e coletiva, uma mudança que possibilitou uma transformação no ambiente social e por meio do discurso foi viável verificar essa transformação e, também, elaborar uma ação que frisasse a interdisciplinaridade e o contexto social do aluno. Assim, a ação foi coletiva e todos as partes fizeram parte de todo processo, de todas as etapas. A ação sempre seguiu as seguintes etapas: planejamento, implementação e avaliação ou reflexão.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação é estudada com o intuito de entender o porquê de as pessoas realizarem suas tarefas. Ela é influenciada por fatores intrapessoais e interpessoais e, assim sendo, é estudada por meio da observação de fatores internos e externos que podem influenciá-la. Segundo Ryan e Deci (2017, 2000a), ambientes nos quais os sujeitos tenham liberdade nas suas escolhas (apoio a autonomia), em que as atividades estejam de acordo com as suas habilidades (percepção de competência) e que proporcione um vínculo social (sentimento de pertencimento), são considerados contextos que promovem a motivação autônoma.

Voltado para o ensino, Guimarães (2003) afirma que é por meio da satisfação das necessidades psicológicas básicas que os alunos se sentem motivados para aprender. Portanto, a satisfação das necessidades, além de proporcionar o bem-estar, também realiza a promoção da criatividade, da vitalidade, do compromisso, da aprendizagem, da consciência e do desenvolvimento psicológico (RYAN; DECI, 2017; BORUCHOVITCH, 2008; RIBEIRO, 2011).

No ambiente escolar, a satisfação das necessidades psicológicas facilita o processo educacional, tanto na aprendizagem quanto no ensino e, é por meio dela que os alunos aprendem com maior facilidade a desenvolver suas habilidades (GUIMARÃES, 2003; BORUCHOVITCH, 2008; RIBEIRO, 2011). Esta dissertação teve como objetivo compreender os processos motivacionais dos estudantes do ensino médio, em aulas de arte/música, utilizando tecnologias digitais, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Buscamos também: analisar as necessidades de autonomia, competência e pertencimento dos estudantes para aprender música, utilizando tecnologias digitais; discutir as influências socioambientais sobre os processos motivacionais dos estudantes; destacar as principais características das tecnologias digitais que auxiliaram nos processos motivacionais dos estudantes.

Para alcançarmos esses objetivos, utilizamos o método da pesquisa-ação integral, na perspectiva de André Morin. Por meio dela, foi possível realizar o ensino da música através das tecnologias digitais, como uma abordagem diferenciada para o ensino da música na educação básica. Para compreender a motivação dos alunos em aprender música, por meio das tecnologias digitais, utilizamos algumas técnicas e ferramentas para a coleta de dados, como: observador participante, grupo focal, questionário *online*, interações *online* e as observações dos dados audiovisuais.

A análise dos dados, durante o processo de investigação, indicou que o processo motivacional para aprender música por meio das tecnologias digitais ocorre a partir de múltiplos fatores. Esses fatores indicaram que a motivação para aprender não foi intrínseca, foi extrínseca nos seus níveis mais autodeterminados. Dessa forma, a motivação foi considerada complexa, pelo seguinte motivo: a motivação dependia dos fatores ambientais, contextuais e das interações entre os sujeitos e foi considerada multifacetada, pois, nesse caso, os alunos apresentaram orientações de vários tipos para se envolverem com as aulas.

Isto posto, as atividades e as interações propostas nesse ambiente puderam satisfazer a necessidade de competência dos alunos. Contudo, em alguns momentos, o senso de competência dos estudantes foi prejudicado por alguns fatores, como: falta de conhecimento prévio sobre os conteúdos para realizar as atividades; e as tarefas estarem muito desafiadoras. Em relação ao nível da tarefa, os alunos consideraram-no moderado, porém, em alguns momentos, os alunos consideraram-no difícil. Entretanto, isso não frustrou o senso de competência no geral, haja vista que os alunos se sentiram competentes pelo seu próprio desempenho da tarefa, comparando seu nível atual com o anterior, além do *feedback* positivo fornecido pelo contexto, estes foram considerados pelos alunos como fatores importantes para promoção da competência.

Nesta pesquisa, o pertencimento se mostrou algo que pode ajudar tanto na satisfação das necessidades psicológicas básicas quanto no processo de aprendizagem. Esse processo apareceu tanto nos dados como nas aulas e, foi por meio desse processo que, em alguns momentos, as necessidades psicológicas básicas foram promovidas. Neste estudo, pudemos identificar que as interações ocorreram por meio da troca de conhecimento, do apoio emocional e do envolvimento nas atividades. Portanto, foram notórios a preocupação mútua e o sentimento de comunhão entre os participantes. Contudo, alguns alunos não sentiram a preocupação mútua e isso prejudicou o apoio ao pertencimento, apesar de esses alunos terem informado que o professor e o pesquisador apoiaram sua necessidade de pertencimento.

Por meio das interações *online* foi possível observar a satisfação de algumas necessidades, principalmente, as de competência e pertencimento. Os jogos *online* também promoveram o comportamento autônomo, apesar de, em alguns momentos, os jogos minarem o senso de competência, o que ocorreu, muitas vezes, pela falta de experiência ou conhecimento prévio sobre os jogos. Porém, quando houve a ajuda do professor ou dos colegas foi possível notar o senso de competência.

Neste estudo foi possível verificar que as tecnologias digitais promovem o comportamento autônomo para aprender música. Apesar de isso depender de vários fatores ambientais, interpessoais. A qualidade da interação entre as partes é outro fator que promove as necessidades psicológicas básicas. Por intermédio das análises dos dados, pudemos compreender melhor a motivação dos alunos em participar das atividades em contexto escolar.

Por intermédio das análises dos dados pudemos compreender melhor a motivação dos alunos em participar das atividades em contexto escolar. Para dar continuidade ao tema, podemos propor estudos sobre a motivação para aprender, relacionando a qualidade da aprendizagem com o tipo de motivação. Assim como, também foi notória neste trabalho a importância da interação para a satisfação das necessidades psicológicas básicas, podemos estudar como a necessidade de pertencimento pode promover as outras necessidades no contexto escolar e assim estudar a motivação dos relacionamentos no ambiente escolar.

Esperamos que este estudo possa contribuir para proporcionar futuras reflexões acerca do uso das tecnológicas digitais na educação básica. Além de ajudar professores de música a ver essa ferramenta com outros olhos e usá-la de forma consciente, contextualizada, reflexiva e crítica, para assim, construir uma prática voltada à interdisciplinaridade, que possa aproximar o cotidiano do aluno de sua aprendizagem, entendendo os fatores que motivam os alunos a se envolverem com o ensino e aprendizagem e desenvolver uma prática que motive o aluno de forma intrínseca e busque um comportamento autodeterminado.

Com esta pesquisa, também pudemos discutir um pouco sobre a motivação para aprender música por intermédio das tecnologias digitais e verificarmos que existe um campo vasto para continuar os estudos acerca desse tema, em diferentes contextos e olhares, estudando o “porquê” ou o “que” motiva as pessoas. Esperamos que este trabalho possa ter contribuído para o desenvolvimento desse assunto e que, a partir dele, possam ser gerados novos questionamentos e, conseqüentemente, novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

- APPEL-SILVA, M.; WENDT, G.; ARGIMON, I. A Teoria da autodeterminação e as influências sócio-culturais sobre a identidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, 2011.
- ARALDI, Juciane. **A formação e a prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre**. 2004. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- ARAÚJO, Isac Rufino de. **A motivação de licenciandos em música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20083/1/IsacRufinoDeAraujo_DISSERT.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.
- ARAUJO, Jaíne Gonçalves. **Evasão na EAD: um survey com estudantes do curso de licenciatura em música a distância da UNB**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.
- ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita. Grupo focal – estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare enfermagem**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004. Disponível em: <http://132.248.9.34/hevila/Cogitareenfermagem/2004/vol9/no1/1.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Libre Livros, 2007.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. **Psychological Bulletin**, Champaign, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995.
- BELTRAME, Juciane Araldi. **Educação musical emergente na cultura digital e participativa: uma análise das práticas de produtores musicais**. 2016. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.
- BORGES, Gilberto André. **Tecnologias da informação e comunicação na formação inicial do professor de música: um estudo sobre o uso de recursos tecnológicos por estudantes de licenciatura em música no estado de Santa Catarina**. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1972. Acesso em: 19 nov. 2017.
- BORGES, Camila Dellatorre; SANTOS, Manoel Antonio dos. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Revista da SPAGESP**, São Paulo, v. 6, n. 1, 2005, p. 74-80, v. 6, n. 1, p. 74-80, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5576720>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, 2008.

BRAGA, Paulo David Amorim. **Oficina de violão**: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso coletivo a distância. 2009. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Linguagens, código e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2006. v. 1.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio +**: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2009. v. 1.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 23, n. 4, p. 415-421, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000400007&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2017.

CERNEV, Francine Kemmer. **A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31459/000777738.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 jul. 2017.

CERNEV, Francine Kemmer. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais**: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem. 2015. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/128932/000975823.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 jul. 2017.

COELHO, Ráiden Santos. **Mediação online de música**: um estudo sobre o papel do tutor do curso de licenciatura em música a distância da UnB. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

CONDESSA, Janaína. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos**. (Dissertação Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32473>. Acesso em: 14 out. 2017.

COTA, Denis Martino. **Aplicativos Musicais: uma reflexão sobre a inovação na educação musical**. 2016. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985. Disponível em: <http://d-f.scribdassets.com/docs/4tcj292qio5pl0p7.pdf>. Acesso em: 7 out. 2017.

DECI, Edward L. **Por que Fazemos o que Fazemos: entendendo a automotivação**. São Paulo: Negócio Editora, 1998.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, [S. l.], v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000. Disponível em: http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf. Acesso em: 2 out. 2017.

EID, Jordana Pacheco. **Formação de professores de música a distância: um survey com estudantes da UAB/UNB**. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9963/1/2011_JordanaPachecoEid.pdf. Acesso em: 19 nov. 2017.

FAGUNDES, Flávia Maiara Lima. **A motivação no teatro musical sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20976/1/FlaviaMaiaraLimaFagundes_DISSERT.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

FIGUEIREDO, Edson Antonio de. **A motivação de bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação**. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Campinas, 2010. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/23819/Figueiredo-2010.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2017.

FIGUEIREDO, Edson Antonio de Freitas. **Controle e promoção de autonomia: um estudo com professores de instrumento musical**. 2015. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115621/000964237.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 set. 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livros, 2005.

GOHN, Daniel. Educação a Distância: como desenvolver a apreciação musical. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. p. 616-625.

GOHN, Daniel. Tendências na educação à distância: os softwares on-line de música. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 113-126, 2010. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/228>. Acesso em: 28 abril 2017.

GOHN, Daniel. Introdução aos recursos tecnológicos musicais. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 21., 2011, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: ANPPOM, 2011. p. 346-351.

GOHN, Daniel Marcondes. Aspectos tecnológicos da experiência musical. **Música Hodie**, Goiânia, v. 7, p. 11-27, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/3295>. Acesso em: 28 abril 2017.

GOHN, Daniel Marcondes. Um breve olhar sobre a música nas comunidades virtuais. **Revista da ABEM**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 19, p. 113-119, 2008. Disponível em: http://www.abemeduacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo12.pdf%5Cn <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4716663D2>. Acesso em: 22 set. 2016.

GOHN, Daniel Marcondes. A internet em desenvolvimento: vivências digitais e interações síncronas no ensino a distância de instrumentos musicais. **Revista da ABEM**, Rio Grande do Sul, v. 21, n. n. 30, p. 25-34, 2013. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/79/64>. Acesso em: 22 set.2016.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **Avaliação do estilo motivacional do professor: adaptação e validação de um instrumento**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253434/1/Guimaraes_SueliEdiRufini_D.pdf. Acesso em: 2 out. 2017.

HENDERSON FILHO, José Ruy. **Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online**. 2007. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/11229/000610311.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 jul. 2017.

KASSER, Virginia Grow; RYAN, Richard M. The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home1. **Journal of Applied Social Psychology**, San Diego, v. 29, n. 5, p. 935-954, 1999. Disponível em: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1559-1816.1999.tb00133.x>. Acesso em: 26 out. 2017.

KOHLRAUSCH, Daniela Barzotti. **Prática coral e motivação: O ambiente coral na percepção do corista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LA GUARDIA, Jennifer G.; PATRICK, Heather. Self-Determination theory as a fundamental theory of close relationships. **Canadian Psychology**, Toronto, v. 49, n. 3, p. 201-209, 2008. Disponível em: <http://psycnet-apa-org.ez13.periodicos.capes.gov.br/fulltext/2008-10897-005.pdf?sr=1>. Acesso em: 14 fev. 2018.

- LORENZI, Graciano. **Compondo e gravando músicas com adolescentes**: uma pesquisa-ação na escola pública. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10549/000593131.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 jul. 2017.
- LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológico. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- LÜDKE, Menga; ANDRÊ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.
- MÉIO, Daniel Baker. **Criação musical com o uso das TIC**: um estudo com alunos de licenciatura em música a distância da UnB. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- MENDES, Valdemir Vinagre. **Inmui**: um instrumento musical uirapurino como canal comunicacional web em uma transfiguração estética temporal. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2015.
- MIRIM, Corrêa Pinto. **Tecnologia e ensino-aprendizagem musical na escola**: uma abordagem construtivista interdisciplinar mediada pelo software Encore versão 4.5. 2007. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Metodologia de pesquisa em ensino**. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2011.
- MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- NUNES, Leonardo de Assis. **Composição de microcanções cdg no prolicenmus**: uma discussão sobre o confronto entre respostas por antecipação e liberdade para criar. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- PEQUINI, Alexandre Trajano. **O Uso das tecnologias no cotidiano, na educação e no ensino musical sob uma perspectiva educacional e sociocultural**. 2016. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.
- PFUTZENREUTER, Allan César. **Tocar / Jogar Rocksmith**: As experiências de flow. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- RAMOS, Sílvia Nunes. **Escuta portátil e aprendizagem musical**: um estudo com jovens sobre a audição musical mediada pelos dispositivos portáteis. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70225>. Acesso em: 8 jul. 2017.
- REEVE, Johnmarshall. **Motivação e Emoção**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

RIBEIRO, Filomena. Motivação e aprendizagem em contexto escolar. **Profforma2**, [S. l.], v. 3, p. 1-5, 2011. Disponível em: http://cefopna.edu.pt/revista/revista_03/pdf_03/es_05_03.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online**: uma perspectiva contemporânea da motivação. 2013. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/76731>. Acesso em: 22 set. 2016.

RIBEIRO, Giann Mendes; SILVA, Gibson Alves Marinho da. Motivação de jovens guitarristas para aprender a tocar jogando Rocksmith sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. **Música em Contexto**, Brasília, DF, v. 10, n. 1, p. 159-174, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/Musica/article/view/11124>. Acesso em: 26 mar. 2019.

RODRIGUES, Pamella Castro. **Ouvir e fazer música com compreensão**: diagnóstico do desenvolvimento da percepção musical de licenciandos em música e indicações de softwares para superação de dificuldades. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-determination theory**: basic psychological needs in motivation development and wellness. 1. ed. New York: The Guilford Press, 2017.

RYAN, Richard M. *et al.* Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. **Journal of Personality and Social Psychology**, [S. l.], v. 57, n. 5, p. 749-761, 1989. Disponível em: <http://psycnet-apa-org.ez13.periodicos.capes.gov.br/fulltext/1990-07258-001.pdf?sr=1>. Acesso em: 23 fev. 2018.

RYAN, Richard M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. **Journal of Personality**, [S. l.], v. 63, n. 3, p. 397-429, 1995.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, [S. l.], v. 25, p. 54-67, 2000a. Disponível em: <http://www.idealibrary.com>. Acesso em: 2 out. 2017.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, [S. l.], v. 55, p. 68-78, 2000b. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.529.4370&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, New York, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000c.

SANTOS, Alexandre Henrique Dos. **As tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação musical**: um estudo sobre a relação das licenciaturas em música com o fenômeno tecnológico. 2015. Dissertação (Mestrado em música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000955226>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SCOTTI, Adelson Aparecido. **Violão.org**: saberes e processos de apreensão/transmissão da música no espaço virtual. 2011. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFU_105be53b5c0256d1253ceb23785f5a43. Acesso em: 19 nov. 2017.

SHELDON, Kennon M.; RYAN, Richard; REIS, Harry T. What makes for a good day? competence and autonomy in the day and in the person. **Personality and Social Psychology Bulletin**, [S. l.], v. 22, n. 12, p. 1270-1279, 1996. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/01461672962212007>. Acesso em: 26 out. 2017.

SILVA, Silene Trópico. **Motivação para aprender música**: um estudo com alunos do ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Artes) –Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: http://ppgartes.propesp.ufpa.br/Dissertações_Turma_2015/SILENE_TRÓPICO_E_SILVA.pdf. Acesso em: 18 nov. 2017.

SOLTI, Endre. **Avaliação do ensino-aprendizagem de guitarra elétrica e violão popular na licenciatura em música na modalidade a distância da universidade Vale do Rio Verde**. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000951159&fd=y>. Acesso em: 19 nov. 2017.

SOUZA, Schneider Ferreira Reis de. **A video game music na internet**: nostalgia e estética no youtube. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

THIOLLENT, Michel (org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroce**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

TORRES, Fernanda de Assis Oliveira. **Pedagogia musical online**: um estudo de caso no ensino superior de música a distância. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VAZQUEZ, Eliza Rebeca Simões Neto. **A aprendizagem de três produtores de música eletrônica de pista**: a interação na pista, no ciberespaço e o envolvimento com as tecnologias musicais de produção. 2011. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

APÊNDICE A – Questionário Diagnóstico Online

18/11/2018

Vamos fazer música

Vamos fazer música

Música e motivação

Obrigatório*Nome completo ***

Sua resposta

Quais os estilos musicais que você gosta de ouvir? *

Sua resposta

Quais os artistas ou grupos musicas que você gosta? *

Sua resposta

Cite cinco músicas que você gosta de ouvir. *

Sua resposta

Quais são os sentimentos que a música lhe proporciona? *

Sua resposta

Você está disposto a conhecer novos artistas e/ou estilos musicais? *

- Sim
- Não
- Talvez



18/11/2018

Vamos fazer música

Quais são os instrumentos musicais dos quais você mais gosta?

*

Sua resposta

Quais são as suas expectativas para aprender música pelo celular ou computador? *

Sua resposta

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço

Google Formulários



18/11/2018

Música e Tecnologia no Ensino Médio

Música e Tecnologia no Ensino Médio

Formulário diagnóstico

*Obrigatório

Seu nome completo *

Sua resposta

Você tem acesso a internet em casa? *

Sim

Não

Você tem computador na sua casa? *

Sim

Não

Você possui celular? *

Sim

Não

Qual o sistema operacional do seu celular?

Android

Iphone

Windows Phone

Outro:



18/11/2018

Música e Tecnologia no Ensino Médio

Você possui alguma rede social ou aplicativo de mensagem? *

- Sim
- Não

Se usar, quais são?

Sua resposta

Cite quatro atividades que você mais realiza no computador ou no celular?

Sua resposta

Você usa algum aplicativo de música?

- Sim
- Não

Se você respondeu positivamente a questão anterior, diga quais os aplicativos de música que você mais usa?

Sua resposta

Você acha importante que os professores utilizem o computador e os celulares nas aulas?

- Sim
- Não

Você usa a internet para ajudar na sua aprendizagem?

- Sim
- Não



18/11/2018

Música e Tecnologia no Ensino Médio

Você acha importante o uso do celular ou do computador nas aulas de artes? *

- Sim
- Não

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço

Google Formulários



APÊNDICE B – Roteiro Da Entrevista De Grupo Focal

1. Por que vocês estão realizando as tarefas dessa pesquisa?
2. Vocês sentiram liberdade nas suas escolhas e preferências durante as aulas?
3. Quais as atividades que vocês sentiram mais liberdade?
4. Vocês sentiram liberdade de escolha nos jogos *online* ou nos *apps*?
5. Vocês se sentiram pressionados a realizar as tarefas durante as aulas?
6. Como vocês classificariam o nível das tarefas: fáceis, moderadas ou difíceis?
7. Vocês acham que seus níveis de conhecimento musical avançaram?
8. Como vocês sentiram que seus níveis avançaram: pelo desempenho na tarefa? Comparando o seu nível anterior com o atual? Comparando-o com os dos colegas?
9. Quais foram as atividades que vocês tiveram os melhores desempenhos?
10. O que vocês acharam dos comentários dos seus colegas e professores sobre seus desempenhos nas aulas?
11. Vocês se sentiram apoiados durante as aulas ou nas tarefas?
12. Vocês sentiram que seus colegas e professores estavam preocupados com sua aprendizagem e bem-estar?
13. Como foram as interações entre você e seus colegas na realização das atividades?
14. Como as interações online apoiaram a sua aprendizagem e bem-estar?

APÊNDICE C - Planos de aulas

Questionário e apresentações		
Tema: Questionário diagnóstico	Data: 09/03/2018	
Disciplina: Artes	Série/Turma: 2ª Série/EM	
Tempo: 50min		

Objetivos:
<ul style="list-style-type: none"> Apresentar a pesquisa; Orientar a criação de Gmail; Apresentar o Google sala de aula; Responder o questionário diagnóstico.

Conteúdo:

Recursos didáticos:
<ul style="list-style-type: none"> Computador e Celular com acesso à internet; Datashow; Caixa de som.

Aplicativos e sites:
<ul style="list-style-type: none"> Google.com; Gmail; Google sala de aula; Google Formulário; WhatsApp

Procedimentos didáticos (Metodologia):
<p>1ª Etapa: Apresentação da pesquisa</p> <p>Nesse momento será apresentada a pesquisa (seu método, ferramentas de coleta de dados e os objetivos). Na ocasião também buscaremos conscientizar os alunos da importância do seu envolvimento nesse tipo de pesquisa (explicar o tipo de contrato que a PAI busca). Também será apresentado os termos ético e de consentimento da pesquisa que deverão ser assinados pelos responsáveis.</p> <p>Após essa apresentação da pesquisa, será apresentado o tempo de duração da pesquisa e como essa pesquisa vai influenciar na vida escolar dos alunos.</p> <p>2ª Etapa: Apresentar o Google sala de aula (Gsa)</p>

Nessa etapa vamos apresentar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que será usado para facilitar a aprendizagem e a comunicação entre o professor/pesquisador e os alunos. Mostraremos como esse AVA funciona e como será usado na pesquisa.

Após essa apresentação, ajudaremos os alunos que não tiverem e-mail a criarem um. Ensinaremos também como baixar o aplicativo Gsa no celular e como entrar na turma virtual pelo aplicativo.

3ª Etapa: Responder o questionário diagnóstico

Após a apresentação do Gsa, a primeira atividade no AVA será responder o questionário diagnóstico. Esse questionário tem a finalidade de conhecer os gostos musicais dos alunos e conhecer o ambiente onde será realizada a pesquisa.

4ª Etapa: Criar grupos nas redes sociais

Por último, vamos criar um grupo no Facebook e no aplicativo de mensagem WhatsApp para aumentar as interações dos alunos com o professor/pesquisador.

Resultado:

Coleta de dados e manuseio do Gsa.

Avaliação:

Diagnóstico.

Plano de aula 1

Tema: Parâmetros do som	Data: 16/03/2018
Disciplina: Artes/Música	Série/Turma: 1ª Série/EM
Tempo: 50min	

Objetivos:

- Apresentar os parâmetros do som;
- Reconhecer audivelmente os parâmetros do som (Altura, duração, intensidade e timbre);
- Reconhecer os parâmetros do som em trechos musicais.

Conteúdo:

- Parâmetros do Som:
 - Altura;
 - Duração;
 - Intensidade;
 - Timbre.

Recursos didáticos:

- Computador e Celular com acesso à internet;
- Datashow;
- Caixa de som.

Aplicativos e sites:

- DotMixer:
<http://www.exploratorium.edu/music/exhibits/dotmixer/index.html>
- Soundation studio:
<https://soundation.com/>

Procedimentos didáticos (Metodologia):**1ª Etapa: Apresentar os conceitos dos parâmetros do som**

Serão apresentados os conceitos dos parâmetros do som (altura, intensidade, timbre e duração). Após essa apresentação vamos dar exemplos de músicas – as músicas usadas como exemplo serão retiradas do questionário diagnóstico.

2ª Etapa: Usando o jogo online

Nessa etapa vamos usar o jogo *DotMixer* para auxiliar no processo da aprendizagem. Os alunos terão um tempo para aprender a manusear o jogo. Após, os alunos formarão grupos para responder a uma série de questões sobre os parâmetros do som:

Qual o som mais agudo de um determinado ponto? E qual o mais grave?

Qual é o som que dura mais? Qual dura menos?

Qual instrumento eles acham que está soando? (Sondar o conhecimento deles sobre timbre)

Qual ponto tem mais volume sonoro?

Depois, com o auxílio do notebook e da caixa de som do professor/pesquisador, serão mostrados sons para exemplificar o conteúdo.

3ª Etapa: Apresentar o *soundation studio*

Antes de utilizar o *soundation studio* na sala de aulas, será disponibilizado no Gsa um tutorial explicando como entrar e se cadastrar no site, as ferramentas do site e como usá-las. Nesse primeiro momento, vamos utilizar a função arrasta e solta com os loops gratuitos, aprendendo como exportar áudio e como enviar para o Gsa. Porém, nesse momento não vamos usar esse site para compor músicas, vamos usá-lo para que os alunos busquem *loops* e para que possam reconhecer os parâmetros do som. Também vamos utilizar esse site para começar a reconhecer alguns instrumentos musicais.

Resultado:

Conhecer os parâmetros do som e classificá-los.

Avaliação:

No final dessa etapa, serão realizados exercícios no Gsa, nos quais os alunos terão que escolher alguns trechos musicais no *soundation studio* e classificá-los de acordo com os conceitos dos parâmetros do som e descrevê-los. Essa atividade será enviada pelo Gsa e os alunos responderão um exercício baseados no trecho escolhido.

Plano de aula 2

Tema: Elementos musicais

Data: 27/04/2018

Disciplina: Artes/Música

Série/Turma: 1ª Série/EM

Tempo: 50min		
---------------------	--	--

Objetivos:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os elementos como: Ritmo, melodia, harmonia; • Diferenciar cada elemento; • Identificar esses elementos nas músicas. |
|---|

Conteúdo:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Elementos musicais: <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo; • Melodia; • Harmonia. |
|--|

Recursos didáticos:

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Computador e Celular com acesso à internet; • Datashow; • Caixa de som. |
|---|

Aplicativos e sites:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • <i>Jukedek:</i>
https://www.jukedek.com/?no-redirect=true • YouTube:
youtube.com.br • Buttonbass:
http://www.buttonbass.com/index.html |
|--|

Procedimentos didáticos (Metodologia):

1ª Etapa: Apresentando os conceitos
--

<p>Antes dessa aula vamos disponibilizar no Gsa um vídeo explicativo sobre os elementos musicais. Também vamos disponibilizar dois tutoriais explicando e mostrando como funcionam o <i>Jukedek</i> e o <i>Buttonbass</i>.</p>
--

<p>Vídeos disponíveis em https://www.youtube.com/watch?v=SGF0-SJVqBg&t=113s</p>
--

Harmonia

<p>Harmonia é a combinação dos sons ouvidos simultaneamente, é o agrupamento agradável de sons. No nosso exemplo, você poderia muito bem tocar a música apenas com uma nota de cada vez, porém ficaria sem graça. Por isso, quanto mais notas musicais você tocar simultaneamente (acordes) de forma agradável, harmoniosa, melhor será a música.</p>

Melodia

<p>É uma sequência de sons em intervalos irregulares. A Melodia caminha por entre o Ritmo. A Melodia normalmente é a parte mais destacada da Música, é a parte que fica a cargo do Cantor, ou de um instrumento como Sax ou de</p>
--

um solo de Guitarra etc. Sempre que ouvir um Solo - notas tocadas individualmente - você ouvirá uma Melodia.

Ritmo

Ritmo é o que age em função da duração do som. É a definição de quanto tempo cada parte da melodia continuará à tona. Você já percebeu que na parte “(...) margens plácidas”, o “plá” demora mais que o “cidas”? Isso é o ritmo da música.

2ª Etapa: Em sala de aula

Nessa fase, vamos apresentar exemplos musicais tirados do questionário diagnóstico. Esses exemplos mostram cada elemento musical e, também vamos fazer apreciações de outros estilos musicais que não são muito comuns para os alunos. Vamos usar o *Jukedek* para fazer apreciações musicais e para compor músicas.

3ª Etapa: Compoendo música *Buttonbass*

Após a apresentação dos conceitos e de os alunos aprenderem como identificá-los, vamos realizar composições usando os cubos do *Buttonbass*. A proposta da atividade é desenvolver uma música usando os três elementos no *Buttonbass*.

Resultado:

Conhecer e compreender: harmonia, melodia e ritmo.

Avaliação:

A avaliação será realizada no Gsa. O professor vai disponibilizar um tutorial explicando uma escrita alternativa para ajudar no registro da música no *Buttonbass*. Como atividade complementar, os alunos vão compor uma música e escrevê-la utilizando uma escrita musical alternativa. Essa escrita será composta por números. Cada número representará um quadrado do cubo. E a outra atividade é compor uma música no *Buttonbass* e enviá-la de forma escrita.

Plano de aula 3

Tema: Estrutura e formas musicais		Data: 04/05/2018
Disciplina: Artes/Música	Série/Turma: 1ª Série/EM	
Tempo: 50min		

Objetivos:

- Aplicar os conhecimentos sobre melodia, ritmo e harmonia;
- Desenvolver princípios básicos sobre improvisação;
- Manipular um sintetizador online;
- Aprender formas e notas musicais.

Conteúdo:

- Forma e estrutura musical;

Recursos didáticos:

- Computador e Celular com acesso à internet;
- Datashow;
- Caixa de som.

Aplicativos e sites:

- Tony-b:
<http://www.tony-b.org/?tbn=4>
- Online DJ Games:
<http://www.onlinedjgames.com/play/dj-sheepwolf-mixer-4/>

Procedimentos didáticos (Metodologia):

1ª Etapa: Apresentando os conceitos

Antes da aula presencial, vamos disponibilizar um tutorial mostrando como manusear o Tony-b e o Online DJ Game. Esses dois jogos online possuem loops que podem ser usados para improvisar e trabalhar a criatividade do aluno. Também vamos enviar um vídeo no qual são explicadas as formas binária, ternária e rondó.

Vídeo disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=zBKWvmXUitM>

2ª Etapa: Explicando as Formas musicais

Já em sala de aula, vamos demonstrar exemplos de forma musicais utilizando as músicas que os alunos citaram no questionário diagnóstico.

3ª Etapa: Improvisando com os loops

Os alunos formarão grupo de 3 ou 4 componentes, terão um certo tempo para aprender a manusear os jogos. Após essa adaptação os alunos tentarão criar músicas seguindo alguma forma e os elementos musicais.

4ª Etapa: Apresentando para turma

Após os alunos comporem suas músicas, vamos pedir para alguns grupos se apresentarem para o restante da turma. Essa apresentação não será obrigatória, ficando a critério do aluno a sua exposição para a turma.

Resultado:

Conseguir distinguir as formas musicais.

Avaliação:

Essa atividade vai ser realizada no Gsa, o aluno vai escolher um vídeo de sua música favorita e dizer qual é a forma em que a música foi escrita

Plano de aula 4

Tema: Revisão dos conteúdos **Data:** 11/05/2018

Disciplina: Artes/Música **Série/Turma:** 1ª Série/EM

Tempo: 50min

Objetivos:

-

Conteúdo:

-

Recursos didáticos:

Aplicativos e sites:

Procedimentos didáticos (Metodologia):

Resultado:

Avaliação:

Plano de aula 5		
Tema: Notas musicais e partitura	Data: 18/05/2018	
Disciplina: Artes/Música	Série/Turma: 1ª Série/EM	
Tempo: 50min		

Objetivos:

- Conhecer as notas musicais;
- Aprender a ler as notas na partitura;

Conteúdo:

- Notas músicas;
- Iniciação ao pentagrama;

Recursos didáticos:

- Computador e Celular com acesso à internet;
- Datashow;
- Caixa de som.

Aplicativos e sites:

- The cyclosonic:
<http://gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2013/04/cyclosonic.html>
- Pre-lekto:
<http://gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2012/10/pre-lekto-y-e-lekto.html>
- Pentocto
<http://gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2011/03/pentocto.html>

Procedimentos didáticos (Metodologia):**1ª Etapa: Apresentações**

Antes da aula foi disponibilizado vídeos explicativos sobre o assunto, esses vídeos se encontram todos no YouTube.

2ª Etapa: Em sala de aula

Na sala de aula, vamos passar alguns vídeos sobre o assunto e tirar algumas dúvidas que os alunos tiverem sobre o conteúdo. E após, vamos começar a aula jogando o jogo e Pre-lekto. Nesse jogo os alunos vão usar para praticar a leitura das notas no pentagrama. Para facilitar esse exercício, vamos colocar no *Datashow* um desenho de um teclado e com as notas escritas nas teclas.

Resultado:

Identificar as notas no pentagrama.

Avaliação:**Plano de aula 6**

Tema: Percepção musical **Data:** 24/05/2018

Disciplina: Artes/Música **Série/Turma:** 1ª Série/EM

Tempo: 50min

Objetivos:

- Identificar audivelmente as notas musical
- Compor um trecho musical

Conteúdo:

- Percepção musical
- Composição

Recursos didáticos:

- Computador e Celular com acesso à internet;
- Datashow;
- Caixa de som.

Aplicativos e sites:

- Pentocto
<http://gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2011/03/pentocto.html>
- The cyclosonic:
<http://gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2013/04/cyclosonic.html>

Procedimentos didáticos (Metodologia):**1ª Etapa: Apresentações de conteúdo e materiais didáticos**

Na aula anterior os alunos tiveram o primeiro contato com as notas no pentagrama, nessa aula vamos trabalhar a identificação das notas no pentagrama a parti da audição. Antes desse nosso encontro vamos disponibilizar o link dos jogos no Gsa.

2ª Etapa: Em sala de aula

Na aula presencial começaremos a trabalhar a percepção musical dos alunos com uma melodia com três notas e passando algumas orientações para melhorar a identificação das notas. Vamos pedi para os alunos usaram o teclado virtual que vai estar instalado no celular do pesquisador

3ª Etapa: The cyclosonic e Pentocto

No final da aula, vamos pedir para os alunos jogarem esses jogos. Os alunos podem escolher quais dos dois jogos querem jogar. O primeiro jogo o aluno pode compor uma melodia simples e no segundo jogo o aluno tem que identificar as notas no pentagrama a partir da sua audição.

Resultado:

Reconhecer as notas.

Avaliação:**Plano de aula 7**

Tema: composição	Data: 08/06/2018
Disciplina: Artes/Música	Série/Turma: 1ª Série/EM
Tempo: 50min	

Objetivo:

- Aprender a usar o *Soundtrap*.

Conteúdo:

- Ferramentas do *Soundtrap*.

Recursos didáticos:

- Computador e Celular com acesso à internet;
- Datashow;
- Caixa de som.

Aplicativos e sites:

- *Soundtrap*:
<https://www.soundtrap.com>

Procedimentos didáticos (Metodologia):**1ª Etapa: Apresentações de conteúdos e materiais didáticos**

Antes da aula na sala, vamos disponibilizar um tutorial ensinando como usar o *soundtrap*.

2ª Etapa: Em sala de aula

Na aula presencial vamos manusear o *soundtrap*, usar a função arrasta e solta. Além de conhecer outras funções.

3ª Etapa: Editando partitura no *soundtrap*

Nessa fase, vamos ajudar o aluno a construir a primeira parte da composição. Essa atividade será realizada em grupo.

Resultado:

Aprender a usar o *soundtrap*.

Avaliação:

APÊNDICE D - Carta solicitando a permissão da Direção da Escola XXXX para a realização da pesquisa.

Mossoró, 19 de fevereiro de 2018.

Carta à Diretora da Escola XXXX,

Prezada Diretora,

Como acadêmico do Mestrado em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, tendo como orientador o Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro, venho solicitar a autorização de Vossa Senhoria para a aplicação de um estudo piloto, como parte da implementação de uma pesquisa-ação que aborda os processos motivacionais autodeterminados na aprendizagem musical, por meio do uso das tecnologias digitais, a ser realizada no laboratório de informática da Escola Estadual XXXX em uma turma de primeira série do ensino médio. Os dados e as demais atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas nesse estudo piloto serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da instituição, em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento e a instituição manifestem expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos às pessoas participantes do estudo em questão. Aproveitamos para esclarecer que o estudo não questionará a qualidade da instituição e que os alunos não são obrigados a participar. A pesquisa pretende contribuir para um maior entendimento sobre novas tendências de aprendizado. Gostaria de contar com a valiosa ajuda de Vossa Senhoria para a realização deste trabalho. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, pode dirigir-se à Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro, do POSENSINO da UERN/UFERSA/IFRN.

Desde já agradeço sua cooperação,

Gibson Alves Marinho da Silva
Mestrando em Ensino- UERN

APÊNDICE E - Carta solicitando permissão ao Professor da Disciplina Artes para a realização da pesquisa.

Mossoró, 19 de fevereiro de 2018.

Carta ao Professor de Artes da Escola Estadual XXXX

Prezado Professor de Artes,

Como acadêmico do Mestrado em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, tendo como orientador o Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro, venho solicitar sua autorização para conduzir uma pesquisa-ação que aborda os processos motivacionais autodeterminados na aprendizagem musical, por meio do uso das tecnologias digitais. Para isso, necessito de um grupo de alunos para participar de pelo menos 8 encontros, que ocorrerão no laboratório de informática de sua escola. Os dados e as demais atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas nesse estudo serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da instituição, em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento e a instituição manifestem expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos às pessoas participantes do estudo em questão. Aproveitamos para esclarecer que o estudo não questionará a qualidade da instituição e que os alunos não são obrigados a participar. A pesquisa pretende contribuir para um maior entendimento sobre novas tendências de aprendizado. Gostaria de contar com a valiosa ajuda de Vossa Senhoria para a realização deste trabalho. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, pode dirigir-se à Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro, do POSENSINO da UERN/UFERSA/IFRN.

Desde já agradeço sua cooperação,

Gibson Alves Marinho da Silva
Mestrando em Ensino- UERN

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinados aos responsáveis legais pelos alunos

Termo de consentimento livre e esclarecido

Atesto para os fins que se fizerem necessários que fui informado de que a pesquisa “Autodeterminação para aprender música na escola utilizando tecnologias digitais”, desenvolvida como trabalho de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN, UFERSA e IFRN, tem como objetivo investigar os processos motivacionais nas aulas de Artes no ensino médio. Fui informado também de que a coleta de dados envolve a filmagem das aulas, entrevistas semiestruturadas, grupos nas redes sociais, aplicativos e no Google sala de aula. As filmagens terão fim científico e acadêmico. Fui esclarecido também de que a participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos à pessoa participante do projeto em questão. Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa são a Professor Dr. Giann Mendes Ribeiro, professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte e o Mestrando Gibson Alves Marinho da Silva, aluno do referido Programa. É estabelecido o compromisso por parte dos pesquisadores de aclarar quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias no momento da realização do estudo ou posteriormente, por meio do telefone (84) 987875437 do POSENSINO da UERN/UFERSA/IFRN. Após ter sido devidamente informado (a) acerca dos aspectos relacionados à pesquisa em questão e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu _____, portador da cédula de Identidade n.º _____, responsável pelo aluno (a) _____, portador de Identidade n.º _____, autorizo a participação deste nas atividades desenvolvidas durante a pesquisa, como também concedo o direito de uso dos depoimentos, imagens e vídeos feitos durante a pesquisa realizada na Escola Estadual XXXX, desenvolvida pelo mestrando Gibson Alves Marinho da Silva, com a orientação da Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro, para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, a partir desta data. Da mesma forma, dou permissão e o uso das referências a terceiros, ficando o controle das informações a cargo desses pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UERN/UFERSA/IFRN. Dou consentimento à presente declaração.

Mossoró/...../ de 2018

Ass. do responsável

Ass. do pesquisador