

# A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS PARA A PRÁTICA DA FLAUTA DOCE: UMA PERSPECTIVA METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

*GTE 12 - Ensino de música nas escolas de educação básica*

## Comunicação

*Dionathan Gonçalves da Silva  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
dionathangsp@hotmail.com*

*Fernanda Anders  
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
fernanda-anders@uergs.edu.br*

### Resumo:

Esta comunicação é resultado de uma pesquisa-ação realizada em uma escola de ensino privado de Porto Alegre/RS e trata sobre a influência de fatores motivacionais externos para a motivação interna de estudantes para praticarem flauta doce. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as implicações da atribuição de recompensas em relação à motivação dos alunos envolvidos. Esta pesquisa tem caráter qualitativo e o método adotado foi a pesquisa-ação. Para a coleta dos dados foram realizadas observações participantes e grupos de discussão. A revisão de literatura foi dividida nos descritores Educação Musical e Motivação e A fundamentação teórica se embasa na Teoria da Avaliação Cognitiva, uma das teorias que compõem a Teoria da Autodeterminação. Foi possível concluir que a metodologia de ensino adotada, da forma como foi conduzida, proporcionou um ambiente promotor de autonomia durante as práticas e contribuiu positivamente para o aumento da motivação intrínseca dos estudantes em relação ao estudo do instrumento musical. Estes resultados podem contribuir com indicações aos professores para criarem ambientes que favoreçam a motivação de seus alunos e colaborar para a realização de outras pesquisas na área da motivação e educação musical.

**Palavras-chave:** Educação musical. Flauta doce. Motivação.

### Introdução

Esta comunicação é resultado de pesquisa-ação realizada em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada em Porto Alegre/RS, onde o primeiro autor deste trabalho atuou por três anos como professor de música, sendo também responsável pela implementação da flauta doce como instrumento musical principal nas aulas de educação musical.

Embora no início desta nova proposta pedagógica para as aulas de música os estudantes demonstrassem muito interesse em aprender e praticar a flauta doce, no decorrer do ano letivo, este interesse diminuía, resultando em um estudo por obrigação, como modo de cumprir com o mínimo necessário de desenvolvimento para aprovação na disciplina e participação nas apresentações escolares.

Buscando estratégias e materiais didáticos que pudessem aumentar as condições para que os estudantes se motivassem a tocar flauta doce dentro e fora do espaço escolar, encontrou-se o livro *Recorder Karate: A Highly Motivacional Method for Young Players*, de Barb Philipak (2002). O conteúdo do livro consiste basicamente em uma progressão de repertório didático em que os alunos realizam testes e conquistam faixas coloridas, aumentando seu nível de graduação no instrumento. Muito semelhante aos rituais de trocas de faixas das artes marciais.

Unindo a ideia central do método com outros materiais didáticos e repertórios que costumava-se trabalhar nas aulas, foi elaborada uma metodologia que esperava ser capaz de criar, através do uso de recompensas simbólicas, condições para que os alunos se motivassem a tocar mais o instrumento.

Partindo disto, o objetivo principal da pesquisa foi investigar as implicações da atribuição de recompensas em relação à motivação intrínseca dos estudantes para o estudo da flauta doce. Arelado a isso, buscou-se também: compreender se a metodologia adotada pode resultar em alunos intrinsecamente motivados para o estudo do instrumento; planejar e implementar ações que forneçam incentivo inicial para o estudo da flauta doce, *feedback* individual sobre as competências dos alunos e incentivo para a persistência; refletir sobre a eficácia das ações realizadas, através da análise dos dados; e reimplementar as ações com as correções necessárias.

Na revisão de literatura, buscamos traçar um cenário das pesquisas e ações referentes ao tema escolhido no Brasil durante os últimos anos. A partir desta revisão, delineou-se um referencial teórico embasado, principalmente, na perspectiva sociocognitiva, mais precisamente nos estudos da motivação e aplicação deste tema no ambiente escolar.

Em seguida, é apresentada a metodologia de pesquisa utilizada e, enfim, os resultados obtidos.

## Revisão de Literatura

Para melhor entendimento do que vinha sendo pesquisado a respeito do assunto no momento da pesquisa, foi realizada uma busca nos principais repositórios digitais que concentram trabalhos acadêmicos sobre Educação Musical do país, considerando os descritores flauta doce e motivação.

### Motivação e Educação Musical

O número de pesquisas sobre este tema nos últimos anos tem aumentado consideravelmente. Segundo Hentschke e Cereser (2010, p. 386), os estudos da motivação na música têm se debruçado principalmente sobre fatores motivacionais internos e externos, como a percepção das habilidades musicais, a influência dos pais, valores e objetivos atribuídos à aula de música, interesse, julgamentos de eficácia, atribuição de sucesso e fracasso “e suas influências no envolvimento e desempenho em atividades musicais” (HENTSCHKE et al., 2009, p. 85).

Destacam-se os estudos baseados na teoria social cognitiva (BANDURA, 1986) e seu elemento central: “As crenças de Autoeficácia”.

Segundo Cavalcanti (2009, p. 94), “a perspectiva sociocognitiva apresenta uma interação recíproca entre sujeito (fatores pessoais – cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do meio e ações ou comportamentos.”

De acordo com Gonçalves e Araújo (2014, p.139), as crenças de autoeficácia são convicções, crenças sobre si mesmo, auto avaliações que as pessoas fazem de suas capacidades e habilidades ao realizarem diferentes atividades e enfrentarem novos desafios.

Destacam-se, também, no meio da educação musical, trabalhos embasados na teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985).

[...]de acordo com os proponentes da Teoria da Autodeterminação, as pessoas têm a tendência inata de crescer, conquistar novos desafios, aumentar seu potencial e satisfazer-se psicologicamente através de três necessidades psicológicas: autonomia, competência e senso de pertencimento (CERNEV, 2012, p. 6).

Dentro da perspectiva da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985), também existem estudos sobre o estilo motivacional do professor (REEVE; DECI; RYAN, 2004; REEVE, 2009). Estes estudos ressaltam que existem características na forma com que o professor

interage em relação à motivação dos alunos que irão, com certeza, refletir na forma com que se dará este processo. Partindo do pressuposto da teoria social cognitiva, de que o meio está sempre em processo de mudança e todas as pessoas envolvidas contribuem para a motivação do sujeito, dividem esta conduta em duas categorias de estilo motivacional: o estilo promotor de autonomia e o estilo controlador (REEVE, 2009).

Figueiredo (2014) afirma que

O conceito de estilo motivacional do professor possui potencial para uma ampla discussão sobre a prática pedagógica em diferentes contextos, uma vez que existem indícios empíricos de que os alunos reagem de forma mais positiva quando o professor promove autonomia, em oposição ao contexto marcado por controle (FIGUEIREDO, 2014, p. 80).

Portanto, através desta revisão, podemos concluir que as pesquisas apontam para o fato de que um professor que promove autonomia em seus estudantes tem mais chances de ter alunos intrinsecamente motivados a aprender do que professores com estilo motivacional controlador (REEVE, 2009).

Afinal, segundo Figueiredo (2019, p. 29-30), existem diversas evidências na literatura que apontam sobre a influência que o professor pode exercer na motivação dos alunos, mesmo ponderando que a qualidade da motivação pode estar relacionada a uma infinidade de eventos dos quais o professor não tem controle.

### **A flauta doce na Educação Musical**

Observando os espaços em que a flauta doce aparece, é comum percebermos um número grande de escolas de ensino básico que adotam este instrumento como meio de iniciação musical no Brasil.

Durante a revisão de literatura da pesquisa, percebeu-se que muitos autores defendem a utilização da flauta doce como importante instrumento “musicalizador” a ser utilizado no ambiente escolar.

Já na década de 30, o inglês Edgar Hunt, foi o pioneiro nesta forma de utilização do instrumento. Hunt tocava flauta transversal e percebeu o potencial da flauta doce comparado à mesma para o ensino de alunos iniciantes, ao notar que eles não precisariam desenvolver técnica de embocadura, nem de respiração diafragmática para começar a emitir suas

primeiras notas e tocar melodias simples no instrumento, o que facilitaria muito o aprendizado (PAOLIELLO, 2007, p. 29-30).

Grossmann (2011, p. 309) ressalta que “a técnica simples, no início do aprendizado, apresenta-se como enorme vantagem para a pedagogia de iniciação musical.”

Freixedas (2015), por sua vez, salienta que, mesmo com a publicação da lei 11.769/08 que institucionaliza a música como conteúdo obrigatório dentro do componente curricular artes na educação básica e as diversas publicações de livros voltados para a educação musical na escola que surgiram após esta publicação, “observam-se pouquíssimas obras dedicadas ao ensino da flauta doce, tão presente neste contexto, que tragam propostas mais abrangentes e contemporâneas.” (FREIXEDAS, 2015, p. 66).

Salienta-se, também, a importância e o cuidado que o professor deve ter em trabalhar com um repertório didático, que apresente desafios concernentes com o nível técnico em que os alunos se encontram e, ao mesmo tempo, forneça novos desafios que instiguem a curiosidade dos estudantes a seguirem tocando o instrumento e permita um aprendizado sólido e efetivo. Segundo Cuervo (2009, p. 134), “a aquisição gradativa das habilidades musicais promove, em cada aprendizagem nova, uma noção de totalidade do saber fazer, que possibilita a aprendizagem na performance.”

Sobre a qualidade do ensino de instrumento no espaço escolar, Penteado (2007) observa uma questão que interfere consideravelmente neste processo: em grande parte das escolas que oferecem aulas de música, estas acontecem uma vez por semana, em um período que varia de quarenta minutos a uma hora. Segundo a autora, “não há dúvida que esse intervalo de tempo é insuficiente para que se realize um trabalho sólido e consistente” (PENTEADO, 2007, p. 18).

Santos e Junior (2012), ao relatarem sobre experiências utilizando a flauta doce como instrumento artístico em sala de aula, concluem que, “na maioria das escolas, a flauta doce não é apresentada como um instrumento artístico, de forma que os alunos não sentem vontade de continuar se dedicando ao seu estudo” (SANTOS E JUNIOR, 2012, p. 33). Nesse sentido é importante que, ao optar por trabalhar com a flauta doce, o professor busque estudar, pesquisar e, principalmente, oferecer aos seus estudantes boas referências musicais e sonoras com o instrumento, seja por meio de vídeos ou gravações em áudio bem escolhidos, com repertório musical em grupo ou em solo.

Na atuação docente no ensino básico, onde a flauta doce está inserida nas aulas de música como um dos recursos para se fazer música, é esperado a lenta progressão de muitas crianças em relação ao estudo e progressão técnica no instrumento, exigindo constante retomada do professor, até que as crianças adquiram o hábito em relação à postura adequada, ao fluxo de ar constante e à articulação. Mesmo sendo esta uma etapa lenta, é muito importante e não deve ser esquecida pelos professores (ANDERS, 2019).

Nesse sentido, é importante salientar que

Um trabalho bem elaborado, de maneira que as atividades ou os arranjos musicais possam proporcionar momentos em que as crianças toquem em pequenos grupos; criem suas próprias músicas a partir do que já sabem sobre o instrumento; improvisem e também aprendam músicas de seu interesse; permitirá que elas prestem mais atenção ao som produzido e também executem as músicas com maior expressividade (ANDERS, 2019, p.222).

## **Fundamentação Teórica**

A fundamentação teórica da pesquisa visa melhor conceituar os termos “motivação intrínseca” e “motivação extrínseca”, além de auxiliar na compreensão acerca dos malefícios e benefícios do “uso de recompensas” para a motivação de outros indivíduos. O intuito é compreender melhor o tema, através de perspectivas contemporâneas da psicologia sociocognitiva que o contextualizam no meio educacional.

### **Conceituando motivação intrínseca, motivação extrínseca e “uso de recompensas”**

Reeve (2011, p. 24) define que a motivação está ligada “aos processos que dão origem ao comportamento e sua direção” e ressalta que as teorias da motivação podem ser utilizadas para compreender estes processos e como eles ocorrem em diferentes contextos.

O autor define motivação intrínseca como a que “surge espontaneamente das necessidades psicológicas, das curiosidades pessoais e dos esforços inatos para se obter o crescimento” e acrescenta que, “quando são intrinsecamente motivadas, as pessoas agem sem interesse, apenas pelo prazer de fazer e pelo senso de desafio que uma determinada atividade proporciona” (REEVE, 2011, p. 84-85).

Contextualizando a reflexão com o ambiente da pesquisa, Bzuneck (2001) ressalta que:

Quando se considera o contexto específico de sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência, deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação (BZUNECK, 2001, p.10).

Sendo assim, o professor precisa se utilizar de estratégias extrínsecas, criando formas de incentivar os alunos a realizar as ações necessárias para seu aprendizado.

A motivação extrínseca, segundo Reeve (2011, p. 85), “é um motivo criado pelo ambiente para fazer com que o indivíduo inicie ou persista em uma dada ação e surge como uma motivação do tipo faça isso para obter aquilo”.

Para Guimarães (2001, p. 46), os fatores de motivação extrínseca são os que levam o aluno a acreditar que o envolvimento nas tarefas escolares lhe trará “elogios, notas, prêmios ou o ajudará a evitar problemas”.

Reeve (2011, p. 91) salienta os cuidados que se deve ter ao utilizar estratégias extrínsecas para motivar outro indivíduo, principalmente quando estas são traduzidas em atributos materiais. “As recompensas que podemos ver, tocar, sentir, provar geralmente diminuem a motivação intrínseca, ao passo que as recompensas verbais, simbólicas ou abstratas não o fazem”. Por outro lado, “a recompensa pode fazer com que uma tarefa que, antes era desinteressante, adquira rapidamente interesse para ser executada” (Idem).

Sendo assim, podemos verificar que existem pontos positivos e negativos na utilização de recompensas como estratégia motivacional, o que fará com que o emprego desta estratégia resulte em alunos intrinsecamente motivados ou não, além de outros aspectos, é, principalmente, a forma como é administrada pelo professor.

### **Fundamentando as decisões tomadas**

As conceituações feitas acima, bem como a teoria da avaliação cognitiva (RYAN; CONNELL; DECI, 1985) nas perspectivas de Reeve (2011) e Guimarães (2001), fundamentam parte do meu ponto de vista para a escolha e moldagem da metodologia de ensino adotada neste processo de investigação-ação.

Partindo do pressuposto de que o ser humano é dotado naturalmente de necessidades de autonomia e competência, a teoria da avaliação cognitiva estabelece três proposições. De acordo com a proposição 1, quanto mais um evento externo tem o propósito de controlar um comportamento, mais ele enfraquece a percepção de autonomia do indivíduo

e o conduzirá a uma motivação extrínseca. Do contrário, caso não tenha esse propósito controlador, mas sim, vise informar o indivíduo sobre sua competência, sua autonomia e motivação intrínseca serão preservadas (REEVE, 2011, p. 94).

Segundo Guimarães (2001, p. 51), eventos externos que assumem caráter controlador podem ser observados no contexto educacional, através de ações como “monitoramento dos passos do aprendiz, avaliação, imposição de metas [e prazos] ou [que conduzam os estudantes] para a competição entre os pares”.

Na construção da metodologia de ensino, busquei possibilitar que os alunos realizassem as avaliações (desafios para conquista das faixas) quando desejassem. Deixei, também, que escolhessem se iriam realizar os testes em grupos de até cinco pessoas ou individualmente, e permiti que refizessem o desafio quantas vezes fossem necessárias até conseguirem atingir o objetivo.

Segundo Reeve (2011, p.68), “quando o ambiente impõe uma data limite para o indivíduo fazer algo, ele interfere na autonomia dessa pessoa; mas, quando lhe oferece oportunidades de auto direcionamento, apoia a autonomia deste indivíduo”.

A segunda proposição da teoria da avaliação cognitiva pressupõe que, quanto mais um evento externo proporciona desafios condizentes às habilidades dos estudantes, mais fortalece sua sensação de competência, promovendo assim, aumento da motivação intrínseca (REEVE, 2011; GUIMARÃES, 2001).

Neste caso, tornou-se naturalmente mais complexo chegar a um nível de desafio que contemplasse toda a turma, tratando-se de uma classe bastante heterogênea em relação ao nível técnico na prática da flauta doce.

Procurei direcionar os feedbacks aos alunos buscando valorizar muito mais o esforço empreendido e a evolução em relação a si mesmos, do que o resultado musical em si.

Guimarães (2001, p. 52-53) reforça que o elogio atua no sentido de oferecer um feedback positivo e enaltecer o envolvimento afetivo do professor para com o comprometimento do aluno, e acrescenta que este “deve ser apresentado de forma justa, simples, parcimoniosa, criativa, coerente com o desempenho, buscando salientar suas peculiaridades e provendo informações que favoreçam a percepção de competência”.

Por fim, de acordo com a proposição número 3 da teoria da avaliação cognitiva, que reúne as duas anteriores em uma afirmação teórica mais completa, o fato de um evento ter aspecto mais controlador diminui a motivação intrínseca e aumenta a extrínseca a partir do

efeito que causa na percepção de autonomia do indivíduo, por outro lado, um evento informativo aumenta a motivação intrínseca ao passo que amplia o senso de competência das pessoas. Reeve (2011, p. 94), conclui que se pode “utilizar a teoria da avaliação cognitiva para prever o efeito que qualquer evento extrínseco exercerá sobre as motivações intrínseca e extrínseca”.

## **Metodologia**

A pesquisa teve abordagem metodológica qualitativa e o método adotado foi a pesquisa-ação, “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Para a coleta dos dados, foram realizadas observações participantes do professor/pesquisador durante as aulas. Através dessa técnica, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 166), “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”. Todas as aulas foram gravadas na íntegra.

Outra técnica utilizada para a coleta dos dados foi o grupo de discussão. A utilização desta técnica, em detrimento de outras, se justifica pela praticidade em conduzir os questionamentos dentro do tempo de aula e pela sua característica leve, que se mostra aos estudantes como uma conversa informal em grupo. Segundo Weller (2006, p. 250), estando entre colegas da mesma idade e meio social, “os jovens estão mais à vontade para utilizar seu próprio vocabulário [...], desenvolvendo dessa forma, um diálogo que reflete melhor a realidade cotidiana”.

## **Passos da pesquisa: planos e ações**

A pesquisa-ação foi direcionada dentro de um ciclo completo para conquista de uma nova faixa, segundo a metodologia do *Recorder Karate*, contemplando, ao final do ciclo, a realização do grupo de discussão.

Durante o ciclo da pesquisa, o objetivo com a turma foi trabalhar a música “Yellow Submarine” dos Beatles, ensinando a música e ensaiando coletivamente, depois dando espaço para que os alunos praticassem sozinhos, em duplas ou em pequenos grupos de até 5 alunos

cada, podendo escolher suas formações musicais e apresentassem a música para a turma na cerimônia de troca de faixa.

Ao longo das aulas, foi possível perceber que a atividade de praticar com seus colegas era muito positiva para a motivação dos alunos. Eles se mostravam claramente mais animados quando lhe eram proporcionados esses momentos e todos se mostravam muito engajados em realmente ensaiar a música.

Todos os alunos que realizaram o desafio conquistaram a faixa azul, porém, alguns se destacaram por apresentarem um desenvolvimento técnico melhor que os demais.

Percebendo isto, foi adotada uma regra diferente: os estudantes conquistariam a faixa em dois níveis. Aqueles que se destacassem tocando a música inteira sem deslizes, acertando todas as digitações, com boa percepção rítmica e articulação, ganhariam a faixa em nível um. Os que atingissem o objetivo, mas ainda precisassem melhorar em algum aspecto específico, ganhariam em nível dois, com um elogio e algumas observações de como e onde melhorar para as próximas etapas.

Para surpresa do professor, todos os que receberam a faixa em nível dois pediram para repetir o desafio, mesmo sabendo que não ganhariam (fisicamente) nada de diferente por isso.

Para o grupo de discussão, foram preparados questionamentos que iniciaram de forma abrangente e foram se afunilando aos poucos. Inicialmente as perguntas foram sobre como é tocar flauta doce e a sensação ao aprender uma música nova.

Depois, foram lançadas algumas questões sobre a diferença entre a metodologia utilizada no ano anterior e a iniciada neste ano. E, por fim, as perguntas foram direcionadas para a observação do senso de competência dos estudantes, questionando o que eles sentiam ao conquistar uma nova faixa e quando não conseguiam atingir o objetivo para conquistá-la.

## **Resultados da pesquisa**

Para a análise dos dados, foram assistidas e transcritas as gravações dos seis encontros realizados com a turma. As transcrições foram categorizadas em quatro fatores determinantes para a resolução das questões da pesquisa: 1) a demonstração de comportamento intrínseca ou 2) extrinsecamente motivado por parte dos alunos e a percepção de características 3) mais controladoras ou 4) mais promotoras de autonomia por parte do professor.

Reeve (2011, p. 5) explica que existem sete aspectos capazes de expressar a presença, a intensidade e a qualidade da motivação: “o esforço; a latência, ou seja, o tempo pelo qual a pessoa adia a resposta a um estímulo; a persistência; a escolha; a probabilidade de resposta; as expressões faciais e os gestos corporais”.

Para inferir sobre características mais controladoras ou promotoras de autonomia no contexto da sala de aula, observou-se a metodologia de ensino adotada e o comportamento e comunicações verbais do professor-pesquisador, além das atitudes ou relatos dos alunos que permitiram verificar a influência dos desafios propostos, da atribuição de prêmios e dos feedbacks oferecidos nos momentos de avaliação para o aumento da motivação intrínseca.

Através da análise dos dados obtidos, foi possível concluir que as contribuições do uso de recompensas para a motivação intrínseca dos alunos se deram através de um propulsor inicial extrínseco. Este, por sua vez, possibilitou aos estudantes praticarem o instrumento dentro e fora do espaço escolar com maior frequência e, desta forma, evoluírem em suas habilidades e musicalidade. Percebendo esta evolução através dos feedbacks, os estudantes demonstraram-se mais confiantes em relação à sonoridade do seu instrumento, apresentando maior vontade de tocar.

Na categoria 3, especificamente, observou-se que o ambiente criado nas aulas foi muito mais “promotor de autonomia” do que “controlador”. Notou-se que o estabelecimento de uma meta específica possibilitou que os estudantes vissem uma razão a mais para praticar o instrumento musical. Porém, o fato de não ter prazo rígido para o cumprimento da meta e de os mesmos poderem repetir quantas vezes quisessem os desafios, permitiu que focassem no seu desenvolvimento individual e não ficassem tão presos ao prêmio.

Diversos depoimentos de alunos, ao serem questionados no último encontro da pesquisa, evidenciaram motivação intrínseca. Foi evidenciada esta qualidade de motivação no discurso dos alunos que relataram tocar sem saber explicar direito o porquê, e a motivação extrínseca foi percebida naqueles que diziam tocar para ganhar boas notas ou conquistar a faixa. Peixoto disse: “Eu gosto porque eu gosto de tocar flauta”. Álvarez, por sua vez, relatou: “Eu toco pra ficar cada vez melhor e ganhar a faixa de primeira”, evidenciando um fator motivacional extrínseco.

Ao todo, analisando somente as transcrições das falas dos alunos, foram observados 23 relatos que evidenciaram motivação intrínseca e 13 que mostraram alunos extrinsecamente motivados. Como relatado anteriormente, não podemos afirmar com

certeza se outro indivíduo está intrínseca ou extrinsecamente motivado, mesmo avaliando os comportamentos e as falas. Tanto que foram observados alguns relatos que se encaixavam nas duas categorias, por parte dos mesmos alunos, mostrando que, por ora, alguns se mostravam intrinsecamente motivados e, em outros momentos, dotados de uma motivação extrínseca.

Os resultados da categoria 4 revelaram que três fatores, especificamente, além da atribuição de premiações em si, influenciaram de forma positiva na motivação dos estudantes envolvidos. Entre eles estiveram: o nível dos desafios propostos; os feedbacks do professor; e a percepção de competência e de evolução dos estudantes em relação ao seu próprio desenvolvimento. Observou-se que esta influência resultou em alunos motivados a participarem das atividades durante quase todo o processo. Porém, a pesquisa revelou, também, que a motivação variou bastante entre intrínseca e extrínseca durante as aulas.

## **Considerações finais**

Ao final deste processo de investigação-ação foi possível concluir que a atribuição de recompensas atreladas à prática musical e à formação de repertório, agiu como um impulso motivacional de qualidade extrínseca para que os estudantes praticassem mais o instrumento e evoluíssem em suas habilidades e musicalidade. Desta forma, constatou-se que, quanto mais os mesmos percebiam-se capazes de evoluir, mais demonstravam motivação para ampliar seus conhecimentos e tocar com maior frequência.

Durante a pesquisa, percebeu-se que a grande maioria dos estudantes relatou presença de motivação e aumento do senso de competência para a prática do instrumento, porém a qualidade dessa motivação variou entre extrínseca e intrínseca em vários momentos.

A partir deste artigo, espera-se contribuir para a comunidade acadêmica interessada em educação musical nos diferentes espaços da educação básica, instigando professores e pesquisadores da área a buscarem uma fundamentação teórica com base nas teorias da motivação, pois esta área tem muito a contribuir para o nosso meio, principalmente, se tratando do desafio cada vez maior para os professores de tornarem suas aulas de música interessantes e desafiadoras para obter estudantes engajados.

É importante reforçar a complexidade de se apresentar conclusões concretas a partir desta pesquisa, mesmo que estas sejam restritas a seu ambiente específico e não possam ser generalizadas. O que podemos destacar como resultados neste caso, são as influências que

foram observadas e inferidas por um professor pesquisador dentro de sua própria prática educacional.

Este processo de pesquisa-ação proporcionou agir na melhoria de uma situação específica de sala de aula, mas abre margem para diversas outras discussões importantíssimas em todo o meio educacional, como o respeito ao tempo dos estudantes para realização das avaliações e a busca por estratégias que possibilitem aos mesmos se sentirem gestores de seu próprio desenvolvimento.

## Referências

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 2001.

ANDERS, Fernanda. *Fazendo música juntos: narrativas de integrantes do conjunto de flautas doces da Uergs*. 2019. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; CAVALCANTI, Célia Regina Pires; FIGUEIREDO, Edson. Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, p. 34-44, set. 2010.

BANDURA, Albert. & National Inst of Mental Health. *social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1986.

BENTO, Antonio V. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. *Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)*, Funchal, nº 65, ano VII, p. 42-44, mai. 2012.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; (Orgs). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2001.

BROPHY, Jere. Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, Washington, DC, v. 18, n. 3, p. 200-215, 1983.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de auto-eficácia e seu papel na motivação do aluno. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 116-133.

CAVALCANTI, Célia Regina Pires. Crenças de autoeficácia: uma perspectiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 93-102, mar. 2009.

CERNEV, Francine Kemmer. Autodeterminação dos alunos para aprender música por meio da composição musical colaborativa. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM – SUL, XV., 2012, Montenegro. *Anais...* Montenegro: Edição Ciência, Tecnologia e Inovação em Educação Musical FUNDARTE – Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2012. p.259-265.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *A descoberta do fluxo: psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Tradução Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CUERVO, Luciane. Musicalidade na performance com a flauta doce. 2009. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação). UFRGS, Porto Alegre, 2009.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.

FIGUEIREDO, Edson. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. *Revista da ABEM*. Londrina, v. 22, n. 32, p. 77-89, jan/jun. 2014.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Tradução José Elias Costa. Porto Alegre, Artmed: 2009.

FREIXEDAS, Claudia Maradei. Caminhos criativos no ensino da flauta doce. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GONÇALVES, Lília Sobreira; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Um estudo sobre percepção musical e crenças de autoeficácia no contexto de uma instituição de ensino superior paranaense. *Revista da ABEM*. Londrina, nº 33, v. 22, p. 137-153, jul/dez., 2014.

GROSSMANN, Cezar Marino Villavicencio. A flauta doce historicamente informada. *Revista Ouvirouver*, Uberlândia, v. 7, n. 2, p. 308-324, jul. a dez. 2011.

GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org). In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 37-57.

HENTSCHEKE, Liane.; SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; PIZZATO, Miriam; VILELA, Cassiana Zamith; CERESER, Cristina. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 10, p. 85–104, 2009.

\_\_\_\_\_, Liane; CERESER, Cristina. Motivação para aprender música de alunos brasileiros. In: CONGRESSO DA ANPPOM , XX., 2010, Florianópolis: UDESC. *Anais...*, Florianópolis: ANPPON, 2010. p. 385-390.

MACHADO, Ana Carolina Terra Alves; GUIMARÃES, Sueli Edi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Estilo motivacional do professor e a motivação extrínseca dos estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 27, n. 1, p. 03-13, jan./jun. 2006.

PAOLIELLO, Noara de Oliveira. *A Flauta Doce e sua Dupla Função como Instrumento Artístico e de Iniciação Musical*. 2007. 48f. Monografia (Licenciatura Plena em Educação Artística – Habilitação em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007

PENTEADO, Silvia Regina Beraldo. *O aprendizado da flauta doce nas primeiras séries do ensino fundamental: “repertório didático”*. 2007. 245f. Dissertação (Mestrado em Música), UNICAMP, Campinas, 2007.

REEVE, Johmarshall; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D. M.; ETEN, S. V. (Org.). *Big Theories Revisited*. Vol. 4. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31–60.

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

\_\_\_\_\_, Johnmarshall. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, Washington, DC, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009.

RYAN, Richard M., CONNELL, James P., DECI, Edward L. A motivacional analysis of self-determination and self-regulation in education. In: AMES, Carole, AMES, Russell (eds.). *Research on Motivacion in Education*. New York: Academic Press, v. 2, p. 16-31, 1985.

SANTOS; Luciana Aparecida Schmidt dos; JUNIOR, Miguel Pereira dos Santos. Flauta doce como instrumento artístico: uma experiência em sala de aula. *Música na Educação Básica*. Londrina, v. 4, n. 4, p. 32-47, Nov. 2012.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, mai/ago. 2006.