

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Instituto de Artes – Programa de Pós-graduação em Música – Stricto Sensu

RICARDO LIMA ALVES

**FATORES DE MOTIVAÇÃO NO ESTUDO DO INSTRUMENTO NAS ESCOLAS  
TÉCNICAS DE MÚSICA NÃO FORMAIS E ESCOLAS INFORMAIS DE MÚSICA NA  
CIDADE DE SÃO PAULO**

São Paulo  
2019

RICARDO LIMA ALVES

**FATORES DE MOTIVAÇÃO NO ESTUDO DO INSTRUMENTO NAS ESCOLAS  
TÉCNICAS DE MÚSICA NÃO FORMAIS E ESCOLAS INFORMAIS DE MÚSICA NA  
CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música. Área de concentração: Música – Processos, Práticas e Teorizações em Diálogo. Linha de Pesquisa: Música, Epistemologia e Cultura.

Orientadora: Profª Drª Graziela Bortz.

São Paulo  
2019

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

A474f Alves, Ricardo Lima, 1972–.  
Fatores de motivação no estudo do instrumento nas escolas técnicas de música não formais e escolas informais de música na cidade de São Paulo / Ricardo Lima Alves. – São Paulo, 2019.

92 f.: Il. color.

Orientadora: Profª Drª Graziela Bortz.  
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Motivação. 2. Música – Instrução e estudo. 3. Professores de música. 4. Trompete. I. Bortz, Graziela. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

(Mariana Borges Gasparino – CRB 8/7762)

RICARDO LIMA ALVES

**FATORES DE MOTIVAÇÃO NO ESTUDO DO INSTRUMENTO NAS ESCOLAS  
TÉCNICAS DE MÚSICA NÃO FORMAIS E ESCOLAS INFORMAIS DE MÚSICA NA  
CIDADE DE SÃO PAULO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música no Curso de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – IA/UNESP, com Área de Concentração em Música: Processos, Práticas e Teorizações em Diálogo; e Linha de Pesquisa em Música, Epistemologia e Cultura, pela seguinte banca examinadora:

---

**Profª Drª Graziela Bortz**

Departamento de Música – IA/UNESP

---

**Profº Drº Carlos Afonso Sulpício**

Departamento de Música – ECA/USP

---

**Profª Drª Sonia Regina Albano de Lima**

Departamento de Música – IA/UNESP

São Paulo, 17 de Junho de 2019.

**Dedicatória**  
*Aos meus filhos Marianne e João Guilherme, meus amores, sempre.*

## **Agradecimentos**

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Graziela Bortz, pelo apoio e consideração durante o desenvolvimento de minha dissertação e pela paciência durante esse processo.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e à minha formação acadêmica.

ALVES, Ricardo Lima. **FATORES DE MOTIVAÇÃO NO ESTUDO DO INSTRUMENTO NAS ESCOLAS TÉCNICAS DE MÚSICA NÃO FORMAIS E ESCOLAS INFORMAIS DE MÚSICA NA CIDADE DE SÃO PAULO.**

Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal apresentar elementos ligados à motivação de estudantes de instrumento, desde o nível iniciante até o intermediário, partindo do seguinte questionamento: *O que o professor pode fazer para que o seu aluno seja motivado ao estudo do instrumento?* Para este fim, tomamos como embasamento as teorias de motivação que sustentam a conduta do professor no processo de ensino-aprendizagem do instrumento. Apresentamos, também, como aspecto de motivação, escolas técnicas de música não formais e as escolas informais de música na cidade de São Paulo, que proporcionam condições evolutivas para o desenvolvimento do estudante, seja em sua técnica, seja em outros aspectos motivacionais, para que ele se sinta instrumentalizado para dar continuidade aos seus estudos no instrumento.

**Palavras-chave:** Motivação, ensino, trompete.

## ABSTRACT

*This research had as main objective to present elements related to motivation of students of instrument, from beginners to the intermediate level, starting from the following question: What can teachers do so that his student is motivated to practice the instrument? To this end, we take as basis theories of motivation that support teachers' behavior in the teaching-learning process of the instrument. We also present, as a motivational aspect, non-formal technical music schools and the schools of informal music in the city of São Paulo that provide evolutionary conditions for student's development, both in their technique and other motivational aspects, so that they develop tools to continue their studies in the instrument.*

**Keywords:** *Motivation, teaching, trumpet.*

## Lista de Figuras

Figura 1: Mapa dos Polos de Ensino. Disponível em: <a href="http://www.projetoguri.org.br/mapa-dos-polos/">http://www.projetoguri.org.br/mapa-dos-polos/</a> . Acesso em: 05 jul. 2018. ....	58
Figura 2: Mapa dos Polos de Ensino. Disponível em: <a href="http://gurisantamarcelina.org.br/estudemusica/polos-de-ensino/">http://gurisantamarcelina.org.br/estudemusica/polos-de-ensino/</a> . Acesso em: 05 jul. 2018. ....	69
Figura 3: Decreto para criação da EMM. Disponível em: <a href="http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D7984.pdf">http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D7984.pdf</a> . Acesso em: 07 set. 2018. ....	74
Figura 4: Praça das Artes. Disponível em: <a href="https://www.archdaily.com/459275/praca-das-artes-wins-building-of-the-year-at-icon-awards">https://www.archdaily.com/459275/praca-das-artes-wins-building-of-the-year-at-icon-awards</a> . Acesso em: 07 set. 2018. ....	75
Figura 5: Universidade Livre de Música (ULM). Hoje, Oficina Cultural Oswald de Andrade. Disponível em: <a href="https://pt.wikipedia.org/wiki/Oficina_Cultural_Oswald_de_Andrade">https://pt.wikipedia.org/wiki/Oficina_Cultural_Oswald_de_Andrade</a> . Acesso em: 10 set. 2018. ....	76

## Lista de Gráficos

Gráfico 1: Indicador – Satisfação com o(a) Educador(a) Musical (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 20). ....	63
Gráfico 2: Postura do(a) Educador(a) Musical na hora de corrigir erros (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 22). ....	63
Gráfico 3: Postura do(a) Educador(a) Musical na hora de elogiar bons resultados (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 22). ....	64
Gráfico 4: Principal motivação que leva os(as) alunos(as) a não participarem ativamente das aulas (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 25). ....	64
Gráfico 5: Interesse dos(as) alunos(as) em participar de apresentações musicais (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 41). ....	65
Gráfico 6: Satisfação dos(as) alunos(as) com o Projeto Guri (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 49). ....	65
Gráfico 7: Motivação antes e depois do Guri (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 50). ....	66
Gráfico 8: Percepção sobre o gosto por estudar música no Guri Santa Marcelina (SHIMOYAMA, 2017, p. 164). ....	72
Gráfico 9: Percepção sobre o gosto por estudar música no Guri Santa Marcelina (SHIMOYAMA, 2017, p. 165). ....	72

## Lista de Quadros

Quadro 1: Componentes do questionário de motivação (KOTHE <i>et al</i> , 2012, p. 101). ....	34
Quadro 2: Componentes do questionário de motivação (KOTHE <i>et al</i> , 2012, p. 101). ....	36
Quadro 3: Dimensões e Itens da Escala de Motivação Docente (DAVOGLIO; SANTOS, 2017, p. 213). ....	40
Quadro 4: Universo e amostra do estudo (SHIMOYAMA, 2017, p. 11). ....	70

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Relação entre a turma que estuda e o tempo de permanência no Projeto (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 16). ....	61
--	----

## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

AAPG	Associação Amigos do Projeto Guri
CDMSP	Conservatório Dramático e Musical de São Paulo
EMD	Escala de Motivação Docente
EMESP	Escola de Música do Estado de São Paulo
EMM	Escola Municipal de Música
OSESP	Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo
SdCa	Sociedade de Cultura Artística
SEC	Secretaria do Estado da Cultura
SIM	Semana Internacional de Música
STD	Self-determination Theory (Teoria da Autodeterminação)
TMSP	Theatro Municipal de São Paulo
ULM	Universidade Livre de Música

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	12
<b>Capítulo 1: TEORIAS DE MOTIVAÇÃO</b>	13
<b>1.1. Teoria do Fluxo</b>	18
<b>1.2. Teorias sobre motivação</b>	22
1.2.1. Teoria da autodeterminação	22
1.2.2. Teoria da expectativa-valor	23
1.2.3. Teoria da autoeficácia e autorregulação	24
<b>1.3. Estudos sobre motivação</b>	25
<b>1.4. Inter-relação das teorias de motivação</b>	28
<b>1.5. Modelos teóricos para a motivação</b>	32
<b>1.6. Escala de motivação: desenvolvimento e validação</b>	37
<b>Capítulo 2: MOTIVAÇÃO NO ESTUDO DO INSTRUMENTO</b>	42
<b>2.1. A formação dos professores de música</b>	42
<b>2.2. Teoria da motivação para professores</b>	49
<b>2.3. Escolas técnicas de música não formais e escolas informais de música na cidade de São Paulo</b>	55
2.3.1. O Projeto Guri da <i>Associação Amigos do Projeto Guri – Organização Social de Cultura</i>	57
2.3.2. Programa Guri da <i>Santa Marcelina – Organização Social de Cultura</i>	66
2.3.3. Escola Municipal de Música – EMM	73
2.3.4. Escola de Música do Estado de São Paulo Tom Jobim – EMESP Tom Jobim	76
2.3.5. Academia da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo	81
<b>Considerações Finais</b>	83
<b>Referências bibliográficas</b>	86

## Introdução

A abordagem inicial dada por um professor ao estudo de seu aluno varia de acordo com o método utilizado e, para cada abordagem, aspectos motivacionais tornam-se ferramentas fundamentais no ensino do instrumento. Nesse sentido, para que professores, em sua atuação em aula, possam compreender quais as estratégias poderá lançar mão para lidar com questões pedagógicas no ensino do instrumento, entendemos que se faz necessário o seguinte questionamento: ***O que o professor pode fazer para que o seu aluno seja motivado no estudo do instrumento?***

A fim de encontrar respostas para esta pergunta, buscamos informações sobre a formação dos professores, investigamos escolas técnicas de música não formais e escolas informais de ensino de música, uma vez que entendemos que poderiam indicar possíveis caminhos para ajudar a guiar o percurso do estudante. Um fato despertou-nos uma enorme preocupação: o que motiva os alunos à prática do instrumento e qual o preparo dos professores na abordagem de seus alunos? Tais assuntos serão apresentados neste trabalho e, em alguns momentos, abordaremos especificamente as aulas de trompete como referência ao ensino e abordagem do professor de instrumento.

No capítulo 1, abordaremos teorias de motivação que entendemos terem fundamental importância no ensino do instrumento. Tais fundamentos estão presentes nos trabalhos realizados por Csikszentmihalyi (1988), Nakamura e Csikszentmihalyi (2009), Todorov e Moreira (2005), Araújo (2010), Stipek (1996), Schühly (1995), Ericsson e Kintsch (1995) e Hunter (1977).

No capítulo 2, serão apresentados aspectos de motivação presentes no ensino do instrumento, tendo as aulas de trompete citadas como referências para a abordagem do professor pelo conhecimento e experiência prática do autor, sua competência e seus saberes como docente na sua relação com os alunos das escolas de música. Nesse capítulo, será apontado o ponto de partida da aprendizagem, verificando-se até onde o aluno pode chegar, quais os possíveis percursos e quais incentivos governamentais existem como elemento motivador.

## Capítulo 1: TEORIAS DE MOTIVAÇÃO

O que é motivação? Segundo o dicionário Aurélio (2010, p. 518) é o “ato ou efeito de motivar; exposição de motivos ou causas; conjunto de fatores que determinam a atividade e a conduta individuais”. Neste sentido, a motivação está intimamente ligada aos motivos que, de acordo com o dicionário, levam um indivíduo a um estado psicológico, consciente ou não, de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, ou a uma atividade.

Um exame cuidadoso da palavra (motivo) e de seu uso revela que, em sua definição, deverá haver referência a três componentes: o comportamento de um sujeito; a condição biológica interna relacionada; e a circunstância externa relacionada (RAY, 1964, p. 101, *Apud* TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 122).

Para Todorov e Moreira (2005, p. 120), assim como aprendizagem, motivação é um termo amplamente utilizado no âmbito da psicologia e é usado em distintos contextos e significados. Segundo os autores, “a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes”. Contudo, para eles, “é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente” (TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 120).

Na primeira frase do trecho acima, Todorov e Moreira (2005, p. 120) explicam que “motivação é uma *força* sem que se especifique de que natureza”. Neste sentido, eles esclarecem que “motivação é uma *experiência interna*, algo que sentimos e ninguém pode observar”. Assim, os autores concluem que “motivação é uma força interna que nos leva a agir, e por ser interna só nós mesmos a podemos sentir”.

No entanto, Todorov e Moreira (2005, p. 123) dizem que Cofer (1972) entende que “a psicologia tende a limitar a palavra motivação” e, neste sentido, devem ser adicionados, segundo ele, “outros fatores na determinação do comportamento”. Os autores citam ainda Bzunek (2004) ao comentar que “a motivação tem sido entendida ora como um fator psicológico, ou conjunto de fatores, ora como um processo”. O autor afirma que fatores psicológicos “levam a uma escolha, instigam, fazem iniciar um comportamento direcionado a um objetivo” (TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 123). Tais pensamentos servirão para fundamentar o ensino musical do trompete nas escolas informais de música, a serem vislumbradas no capítulo 2.

Segundo Todorov e Moreira (2005, p. 120), no início do século, “procurava-se descobrir aquilo que se deveria fazer para motivar as pessoas”, ou seja, “as situações específicas que tornam o indivíduo motivado”. Porém, a ideia deve ser tratada no sentido de que “motivação ou desmotivação, depende de situações específicas”. Os autores entendem que é a busca por situações específicas, isto é, “aquilo que se deveria fazer” para motivar os indivíduos ou, no mínimo, não desmotivá-los.

Neste sentido, entendem Todorov e Moreira (2005, p. 123) que “a motivação é o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam o desencadear da ação, da orientação (para uma meta ou, ao contrário, para se afastar dela)” e ainda “da intensidade e da persistência: quanto mais motivada a pessoa está, mais persistente e maior é a atividade” (TODOROV; MOREIRA, 2005, p.123).

Cotidianamente, motivação vem dos motivos que estão ligados simplesmente ao que você quer da vida. Neste sentido, seus motivos são pessoais, intransferíveis e estão dentro da sua cabeça (e do coração também). Os seus motivos são abstratos e só têm significado para si próprio.

A questão está em definir os motivos verdadeiros, o que você quer, para assim, dar realmente significado a fim de atingir os objetivos e conquistar os resultados que se pretende, superando obstáculos pela persistência.

Assim, dizem Todorov e Moreira (2005, p. 123) que, sempre que estivermos em um estado de motivação, sentiremos um desejo ou necessidade de algo. A motivação, para eles, é “um sentimento interno, é um impulso que alguém tem de fazer alguma coisa” (TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 123).

Para Hidi e Harackiewicz (2000), citados no trabalho de Alves (2013, p. 19), “a motivação de um indivíduo pode ser reforçada por meio do método de aprendizado cooperativo ou colaborativo”, e está vinculada a conquista dos resultados. Alves (2013, p. 19) cita também Bossert (1988), dizendo que “motivação é um processo mediador potencial, e o aprendizado cooperativo é relacionado diretamente à realização da tarefa”. Alves (2013, p. 19) traz, também, a pesquisa de Stipek (1996), que “aponta para o estudo em grupo como processo que pode diminuir o nível de motivação, se o professor expuser informações a respeito da competência dos alunos”. Ainda, nessa mesma pesquisa, o autor recomenda que a motivação, no trabalho em grupo, depende da formação de grupos de indivíduos com habilidades mistas. Neste sentido, entende-se como grupo de habilidades mistas aquele

formado por alunos habilidosos e por alunos menos habilidosos. Os resultados dessa pesquisa mostram que a comparação entre os níveis dos alunos, feita por eles próprios, é um importante mecanismo motivacional, devido ao fato de que o desempenho de cada indivíduo depende do sucesso de todos os membros do grupo, e este é um fato que será observado no decorrer do trabalho em capítulo específico.

Segundo Alves (2013, p. 19), foi observado por Stipek (1996, p. 85), baseado em classe ou por experimentos, “que o ambiente em sala de aula pode ser fundamental para estimular o aprendizado do aluno”, fato fundamental a ser observado no decorrer deste trabalho. Neste sentido, Stipek listou elementos importantes para o desenvolvimento do aprendizado, sendo eles: “definir metas para a melhora efetiva, concentrar os esforços em tarefas desafiadoras e focar-se nos resultados do aprendizado”.

A motivação é algo que vem a estimular, direcionar, um “motivo para ação”, algo em que a satisfação deverá estar presente. Deste modo, o professor de instrumento deve ter conhecimento sobre as necessidades do aluno, seja em produzir os primeiros sons, seja uma simples melodia. Assim, o docente não deve se apegar apenas à metodologia, mas a materiais que complementem o aprendizado, a fim de impulsionar o aluno em seu desenvolvimento consciente. Assim, o ensino será motivador, pois estará contextualizado dentro das necessidades do aluno para aquela fase de aprendizado.

Na área de psicologia, a **motivação**, do latim *movere*, que significa mover, é definida como a “condição do organismo que influencia a direção do comportamento, aquilo que dá origem a um comportamento específico” (ZERBINATTI, 2010, p. 02), o que denota uma movimentação, algo que necessita estar em ação para que possa acontecer. Em se tratando de aula de instrumento [...], a realidade vista em muitas das ocasiões é muitas vezes estática, sem nenhum impulso nem algo que faça o aluno pensar pra frente (ALBUQUERQUE, 2011, p. 20).

Concordando com Albuquerque (2011), Araújo (2010, p. 111) diz que “a motivação está presente em todo tipo de atividade humana, direcionando as ações e escolhas dos sujeitos”. A autora ainda diz que características específicas de determinadas pessoas, “somadas a um contexto social catalizador que resulta em crescimento pessoal, gera indivíduos mais automotivados” (ARAÚJO, 2010, p. 111). Desta maneira, ela diz que eles tornam-se “mais integrados em determinadas situações que outros”.

[...] a motivação é também pensada como um elemento fundamental para a aprendizagem [...] e, de acordo com o objeto deste estudo, para o processo de aprendizagem musical [...], um significativo campo de investigação, uma vez que

[...] pode-se obter resultados que auxiliem os educadores a compreender o percurso da aprendizagem discente, revelados por meio de dados sobre os aspectos do investimento pessoal dos sujeitos, o grau de envolvimento ativo destes nas tarefas realizadas, a qualidade de tal envolvimento e as consequências e resultados das atividades musicais na relação entre a motivação intrínseca e extrínseca (ARAÚJO, 2010, p. 111).

De acordo com Ormrod (2012, p. 426), motivação é um estado interno que nos leva à ação, nos empurra em direções particulares e nos mantém envolvidos em certas atividades. Neste sentido, segundo a autora, em consonância à Araújo (2010), a motivação determina em que medida nós realmente aprendemos, especialmente se os comportamentos e os processos cognitivos necessários para a aprendizagem são voluntários e estão sob nosso controle. Além disso, uma vez que aprendemos a fazer algo, a motivação é em grande parte responsável por continuarmos a fazê-lo.

A motivação intrínseca, segundo Ormrod (2012, p. 428), está relacionada com experiências de natureza interna de um indivíduo, e a motivação extrínseca é resultado de experiências externas de um indivíduo. Motivação intrínseca é a motivação que pode ser desencadeada pelo prazer pessoal. Este tipo de motivação contrasta com a motivação extrínseca, que pode ser manipulada por reforços de contingência, ou seja, pelo desejo de recompensas externas ou como forma de evitar alguma punição.

Portanto, a motivação intrínseca é sustentada pela autodeterminação e mantida por meio de desafios, apoiando-se sobre uma espontânea satisfação. Nesta linha de pensamento, há educadores que consideram a motivação intrínseca como produtora de melhores resultados de aprendizado do que a motivação extrínseca (DECI; RYAN, 1985). Porém, Alves (2013, p. 22) diz que Hidi e Harackiewicz (2000) contestam a afirmação de que recompensas externas prejudiquem a motivação intrínseca. Segundo ela, para os autores, a relação entre motivação intrínseca e motivação extrínseca depende do envolvimento e da complexidade da tarefa e a combinação entre motivação intrínseca e extrínseca pode trazer melhoras efetivas à *performance*.

A motivação extrínseca é movida por meio de recompensas externas; porém, se a tarefa for extremamente desafiadora, é possível que a motivação extrínseca se transforme em intrínseca. Desta maneira, o indivíduo tem a chance de mostrar suas capacidades (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Alves (2013, p. 22) relata que, para Csikszentmihalyi, a

combinação entre nível de desafio e nível das habilidades pessoais pode ajudar na melhora efetiva da *performance* musical.

Na pesquisa de Stipek (1996, p. 85), os alunos motivados concentram-se no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. Eles são alunos entusiasmados e otimistas, tendo prazer e orgulho na realização de suas tarefas. Por outro lado, alunos que não estão motivados são passivos, exercendo pouco esforço na realização das tarefas, desistindo facilmente. Quando eles fazem esforço, é por razões extrínsecas, como ser recompensado ou obter alguma vantagem pela tarefa em si. Eles não gostam de escolas e as evitam sempre que podem.

Stipek (1996) mostra que os primeiros estudos sobre motivação eram baseados no reforço extrínseco; porém, relata o pesquisador, a motivação fundamentada em benefícios gerados por meio de recompensas externas tende a decair ao longo do tempo. O autor mostra que, com a limitação do reforço extrínseco, as pessoas tendem a desenvolver novos mecanismos que incluem a modificação do comportamento cognitivo [...], cujo objetivo principal é mudar o comportamento por meio da manipulação de processos cognitivos. Com essas mudanças, os estudantes tendem a conquistar maior controle sobre seu aprendizado, por meio do monitoramento de seus comportamentos, estabelecendo metas, criando estratégias metacognitivas e administrando suas próprias recompensas. Apesar disso, estudos empíricos provaram a ineficiência dessa abordagem, pois crianças queriam recompensas, mesmo não apresentando *performances* de bom nível (STIPEK, 1996, *Apud* ALVES, 2013, pp. 22-23).

Felizmente, segundo Stipek (1996, p. 85), pesquisas também sugerem estratégias que o professor pode usar como uma influência positiva na motivação dos alunos.

Todorov e Moreira (2005, p. 123) dizem que “o conceito de motivação é abordado de maneiras muito diferentes e, muitas vezes, contraditórias”. Eles atribuem os diversos conceitos “não a [sic] quantidade de conhecimento que se tem sobre a motivação, mas a [sic] falta dele”. Os autores (2005, p. 123) dizem que “para que a psicologia possa lidar melhor com tão importante assunto é necessário refinar os conceitos que se referem a ele” e que, desta maneira, deve-se estabelecer “referenciais teóricos [...] que possam ser testados” (TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 124).

Desta forma, Todorov e Moreira (2005, p. 128) dizem que os conceitos motivacionais são usados para explicar como certos comportamentos, em determinadas condições:

1) ocorrem depois de certas alterações no meio ambiente; 2) são seguidos por certos comportamentos e não por outros possíveis; 3) ocorrem mesmo na ausência de alterações no ambiente; 4) como certas alterações no ambiente passam a fazer

parte de interações organismo-ambiente e outras não (TODOROV; MOREIRA, 2005, p. 128).

No Brasil, segundo Schühly (1995, p. 37), especialmente na década de 1970 e início dos anos 1980, o tema “motivo de realização” nos meios da psicologia educacional, possuía “uma crença em que traços e características de indivíduos seriam instrumentais na aquisição de novos padrões de educação e produtividade”.

Schühly (1995, p. 93) afirma que a “realização (ou desempenho) exige não só saber como também querer”. O grau de ocorrência da motivação para a realização forma, segundo o autor, “fator essencial e determinante do querer em situações de desempenho”. Desta maneira, a motivação depende das exigências para o desempenho serem sentidas como desafio ou se provocam aversão (SCHÜHLY, 1995, p. 93). Neste sentido, segundo Schühly (1995, p. 155), componentes como motivos, necessidades, sentimentos e emoções, levam a perguntas neutras e que não provocam respostas específicas.

A seguir, após termos apreciados o posicionamento de alguns autores sobre o tema motivação, veremos como são as teorias o regem.

### **1.1. Teoria do Fluxo**

“O que constitui uma boa vida?”, esta é a pergunta que Nakamura e Csikszentmihalyi (2009, p. 89) fazem. A resposta está em que “uma boa vida é aquela que se caracteriza pela absorção completa no que se faz”. Neste sentido, o modelo teórico construído pelos autores está descrito na pesquisa sobre a Experiência do Fluxo, que aponta a percepção de desafios, objetivos claros, intensa concentração, ação e conscientização, como variáveis observáveis durante as quais os indivíduos se sentem totalmente envolvidos no presente momento.

[...] a partir de elementos da motivação intrínseca e da valorização da necessidade do estabelecimento de metas que direcionam as atividades do indivíduo, que os componentes afetivos da motivação geram o estado de fluxo, ou seja, um profundo envolvimento pessoal nas atividades (ARAÚJO, 2010, p. 122).

Para Nakamura e Csikszentmihalyi (2009, p. 90), estar “em fluxo” é a forma em descrever a experiência subjetiva do indivíduo no envolvimento dos desafios abordados por série de objetivos, comentando o progresso e ajustando ação com base nesse comentário. A experiência é desenvolvida para cada momento por uma concentração sobre o que o

indivíduo faz no presente momento, fundindo a ação com a conscientização, a fim de que a experiência da atividade seja gratificante.

Quando em fluxo, o indivíduo deve estar em equilíbrio, estabelecendo uma relação entre a capacidade e a oportunidade, ambas como ações percebidas. Neste sentido, se os desafios excedem as habilidades, o indivíduo torna-se ansioso e então fica aborrecido. Experimentar ansiedade ou tédio pressiona uma pessoa a ajustar seu nível de habilidade e/ou desafio para escapar do estado aversivo e reentrar no fluxo.

Para entender o que acontece nas experiências de fluxo, faz-se necessário entender o que seria *consciência*. A consciência é um sistema complexo que evoluiu em seres humanos para selecionar informações, processá-las e armazená-las. Baseada na teoria de Csikszentmihalyi (1988), a informação aparece na consciência através do investimento seletivo de atenção. A informação entra na consciência através de como pensar, querer e sentir essa informação (cognição, motivação e emoção). Em seguida, o sistema de memória armazena e recupera a informação.

Para Nakamura e Csikszentmihalyi (2009, p. 92), o processo de atenção molda a experiência de um indivíduo, isto é, a pessoa deve ter consciência, ser capaz de prestar atenção e escolher o conteúdo da informação. A atenção, portanto, desempenha um papel fundamental na entrada e permanência no fluxo, e o mesmo é, em grande parte, uma função de como a atenção foi focada no passado e como ela está sendo focada no presente pelas condições estruturais da atividade. Os interesses desenvolvidos no passado direcionarão a atenção para desafios específicos. Objetivos claros, comentários e níveis de desafio orientam o corpo de forma unificada e coordenada, de modo que a atenção seja completamente absorvida no campo de estímulo definido pela atividade.

A fenomenologia do fluxo reflete os processos atencionais. A concentração intensa, talvez a qualidade definidora do fluxo, é apenas outra maneira de dizer que a atenção é totalmente investida no presente intercâmbio. Ação e conscientização se fundem na ausência de pouca atenção que possa permitir que objetos além da interação imediata entrem em consciência. [...]. A passagem do tempo, um parâmetro básico de experiência, fica distorcida porque a atenção está tão focada em outros lugares (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2009, p. 92).

Neste sentido, manter-se em fluxo requer que a atenção seja realizada por um campo de estímulo limitado. Apatia, tédio e ansiedade, como o fluxo, são em grande parte funções de como a atenção está sendo estruturada em um determinado momento. No tédio, o baixo

nível de desafio em relação às habilidades deixa vaga a atenção. Na ansiedade, os desafios percebidos excedem as capacidades. À medida que o indivíduo domina os desafios em uma atividade, ele desenvolve maiores níveis de habilidade e a atividade deixa de ser tão envolvente como antes. Para continuar experimentando o fluxo, ele deve identificar e se envolver em desafios mais complexos.

Uma atividade de fluxo não só fornece um conjunto de desafios ou oportunidades de ação, mas geralmente também fornece um sistema de desafios graduados, capaz de acomodar a satisfação contínua e aprofundada de uma pessoa à medida que as habilidades crescem (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2009, p. 92).

Seguindo este pensamento, segundo Nakamura e Csikszentmihalyi (2009, p. 92), ao experimentar uma atividade nova, a experiência de fluxo esta na “força de expansão em relação à meta e estrutura de interesse do indivíduo, bem como ao crescimento de habilidades em relação a um interesse existente”.

Para Nakamura e Csikszentmihalyi (2009, p. 95), a experiência com fluxo encoraja o indivíduo a persistir e retornar a uma atividade pela recompensa que dela advém, promovendo, assim, o crescimento de suas habilidades ao longo do tempo.

A produção de experiências de fluxo, para Csikszentmihalyi (1988, p. 150), é intrinsecamente motivada; ou seja, a pessoa as faz simplesmente porque elas são agradáveis. As atividades de fluxo são “úteis” na medida em que proporcionam um estado de ser que é um fim em si mesmo. A questão é: *em que medida as emoções negativas, como a ansiedade ou o tédio, interferem com a conclusão de tal tarefa?*

Csikszentmihalyi (1988, p. 154) explica que, fisiologicamente, a ansiedade é um estado de excitação extrema que aumenta os níveis de adrenalina, a frequência cardíaca, causando uma maior tensão muscular. Cognitivamente, a ansiedade está associada à atenção difusa e “desintegrada”. Pesquisas mostram que a ansiedade reduz a capacidade de manter as coisas na memória de curto prazo, reduzindo assim, a quantidade efetiva de informações que se podem manipular e pensar simultaneamente.

Ansiedade é um estado de aumento de excitação que com concentração e controle de atenção sua energia psíquica é desperdiçada. Uma diminuição de excitação inclui estados de apatia, desinteresse, depressão e particularmente tédio. A característica principal é a falta de motivações (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, p. 157).

Ao contrário da ansiedade, diz Csikszentmihalyi (1988, p. 159) que o tédio está associado com baixa ativação física. Os níveis de adrenalina são baixos; a frequência cardíaca é retardada; há uma diminuição no consumo de oxigênio. Cognitivamente, o tédio está associado à diminuição da atenção e aos processos de pensamento mais lentos. As pessoas são menos capazes de controlar a sua atenção, vigilância e há declínio do desempenho.

A ansiedade se manifesta quando os desafios são muito grandes para as habilidades de uma pessoa. Por outro lado, o tédio sobressai se os desafios são muito baixos para as habilidades de uma pessoa. Para Csikszentmihalyi (1988, p. 164), a percepção de metas, restrições, comentários, desafios e habilidades molda o engajamento de um indivíduo. A relação sistêmica que uma pessoa tem com a atividade em curso determina seu nível de envolvimento.

Embora o nível de habilidade não seja igual entre os estudantes instrumentistas, muitas vezes, por sua inexperiência, há neles um melhor controle de suas emoções. Para os alunos entediados, entendemos ser importante estabelecer metas dentro de cada tarefa, ajustando e redirecionando a atenção de acordo com o objetivo que se deseja alcançar. O desafio está em demonstrar ao aluno o quanto a atividade é interessante e importante ao seu desenvolvimento. Já os alunos ansiosos, estes se sentem oprimidos pela quantidade de materiais e pela dificuldade de reunir suas atividades. Neste caso, entendemos que planejar estudos mais curtos evita que o aluno seja consumido pela ansiedade. Assim, o aluno deve adquirir consciência da necessidade de controlar seu impulso interno, pois há um trabalho e uma meta a ser atingida.

Cognitivamente, o prazer é associado com atenção e comando claros sobre os pensamentos. A uma pessoa que experimente essa sensação é mais provável sentir-se forte e competente, e perceber plenitude e beleza no mundo. O autor sugere, ainda, que é a autorregulação interna e sua capacidade de criar que permite a paciência e o comando para exteriorizar o pensamento de seus materiais como uma forma deliberada e atraente.

Independentemente dos níveis de habilidade, a experiência de prazer parecia fazer uma diferença substancial na qualidade de cada aluno. Curiosamente, também descobrimos que os alunos que haviam experimentado prazer relataram não colocar mais tempo em seu trabalho; eles pareciam obter mais de cada hora que eles trabalharam (CSIKSZENTMIHALYI, 1988, p. 169).

A sensibilidade ao estudo e aos seus estados internos de ansiedade paralisa o desenvolvimento dos alunos. Estes, por sua vez, devem monitorar o seu nível de ansiedade a fim de buscar os resultados pretendidos. Neste sentido, Csikszentmihalyi (1988, p. 165) diz que a estratégia se dará pela proximidade das prescrições para a criação de fluxo. Deverá haver, aqui, um ajuste aos desafios e as habilidades do aluno, a fim de evitar a ansiedade, regulando o equilíbrio de desafios e habilidades, criando condições para o envolvimento agradável. Assim, para Csikszentmihalyi (1988, p. 166), “não haverá sensação de esforço e tensão, se uma pessoa está trabalhando em um nível de desafio correspondente as suas habilidades”.

Assim, como vimos, a Teoria do Fluxo é essencial na vida cotidiana das pessoas e é considerada fundamental para manter indivíduos motivados. Deste modo, veremos a seguir algumas teorias da motivação que achamos serem primordiais para este trabalho.

## **1.2. Teorias sobre motivação**

### **1.2.1. Teoria da autodeterminação**

A teoria da autodeterminação (*Self-determination Theory* – SDT), segundo Araújo (2010, p. 113), foi amplamente analisada por Ryan e Deci em seus estudos entre 1975 e 1991. Ela diz que “a teoria contempla o entendimento da motivação humana a partir da necessidade de se considerar as necessidades psicológicas inatas”, citando como exemplos “a autonomia, as competências e a necessidade de pertencimento”. Nesse sentido, os autores afirmam que é por meio da busca da satisfação dessas necessidades específicas que surgem as condições necessárias para o crescimento psicológico, a integridade e o bem estar do sujeito (ARAÚJO, 2010, p. 113).

Para Araújo (2010, p. 114), a teoria da autodeterminação explica que os indivíduos “nascem com propensões inatas para a aprendizagem e estimulação”. Ainda, segundo a autora, “de acordo com o ambiente, tais elementos podem ser fortalecidos ou enfraquecidos, na relação direta com a frustração ou fortalecimento das necessidades psicológicas”, estas descritas como “competência, autonomia e pertencimento”.

Diferentes padrões motivacionais são decorrentes da interação entre as necessidades psicológicas e o ambiente: desmotivação (ausência de intenção, desvalorização das atividades e percepção de falta de controle pessoal), motivação extrínseca (realização da atividade como obrigação ou como um meio para obter algo externo) e motivação intrínseca (interesse, satisfação, prazer, inerentes à atividade) (GUIMARÃES, 2005, p. 1).

Araújo (2010, p. 114) explica que “desmotivação e motivação intrínseca encontram-se como extremos opostos”. A autora, ainda, atribui “as mudanças produzidas em seus contextos como consequências de suas próprias ações” (ARAÚJO, 2010, p. 115). Assim, as metas fixadas, o planejamento das ações úteis advindas da percepção apresentadas pelo comportamento movido pela motivação intrínseca, viabilizam objetivos e avaliam seu progresso.

No item a seguir, veremos mais uma teoria que consideramos importante para este trabalho.

### **1.2.2. Teoria da expectativa-valor**

Para Araújo (2010, p. 115) fazem-se presentes na teoria da expectativa-valor, “as crenças nas habilidades, as expectativas de sucesso e os componentes subjetivos de valoração da atividade realizada”. A autora cita que “a teoria expectativa-valor é um dos mais significativos focos de pesquisa sobre motivação”.

Araújo (2010, p. 115) diz que, para Wigfield (1994), o sujeito atribui valor subjetivo a uma atividade orientado por quatro componentes, tais como: o interesse (intrínseco), a utilidade, a importância da tarefa, e o custo para sua realização.

O aspecto de interesse intrínseco configura-se quando a pessoa sente prazer na realização da tarefa; a utilidade refere-se ao grau em que a pessoa julga que a tarefa é meio para realizar algum plano futuro; a importância, ligada a aspectos da identidade, significa que o cumprimento de uma tarefa é visto como central no atendimento de necessidades pessoais como de poder, afiliação, entre outras; e o custo refere-se a esforço e possíveis sacrifícios para executar a tarefa (ARAÚJO, 2010, p. 116).

Para Araújo (2010, p. 116), a motivação, dentro da teoria de expectativa-valor, relaciona “a realização da tarefa atual com a perspectiva do futuro”. Neste sentido, o elemento “utilidade” também está envolvido na tarefa realizada.

O comportamento do professor é um elemento determinante do processo motivacional do aluno, pois gera neste uma expectativa de sucesso diante dos componentes subjetivos que valorizam as atividades. Entendemos que o contato com o instrumento é um dos maiores desejos que o aluno almeja ter quando pretende estudar música. Nesse momento, há a expectativa dele em produzir sons e o professor passa a ser uma peça fundamental dentro do processo de aprendizagem.

A construção da musicalidade no aluno é determinante na escolha do repertório e dos estudos que servirão de base para executá-la. Por que estudar tal exercício? Onde será aplicado? Estas perguntas determinam a razão e a importância no aprendizado do aluno.

A utilidade da tarefa deve ser vista como finalidade, um canal de objetivos e metas que devem ser considerados necessários para a condução no trabalho de determinados estilos e obras. [...] enquanto valor subjetivo vai de *[sic]* encontro com as necessidades do desenvolvimento musical prático do aluno e da perícia do professor de instrumento. É preciso verificar o contexto, os objetivos pessoais e as metas a serem delineadas pelo estudante de instrumento (ALBUQUERQUE, 2011, pp. 23-24).

A realização de uma atividade dentro do processo de aprendizado instrumental deve ser atribuída ao contexto sujeito-significado. Atribuir interesse e importância em sua realização faz crer na teoria de expectativa-valor.

A seguir, veremos como a que se refere outra teoria que consideramos importante para este trabalho.

### **1.2.3. Teoria da autoeficácia e autorregulação**

Araújo (2010, p. 118) aponta o trabalho de Azzi e Polydoro (2006), no que tange às “convicções do indivíduo sobre suas habilidades de mobilizar suas faculdades cognitivas, motivacionais e de comportamento necessárias para a execução de uma tarefa específica em determinado momento e dado contexto”.

Será que vou conseguir? Será que sou capaz? Estou em condições de fazer isso? Estes são questionamentos que o aluno faz a si mesmo diante de suas habilidades e seu conhecimento. A autoeficácia está diretamente relacionada com a convicção que o indivíduo tem diante da sua capacidade de realizar uma atividade.

Quando o indivíduo pergunta: “Será que eu vou conseguir fazer?”, está a questionar-se acerca de suas crenças de autoeficácia face a algo. [...] A proposta é de que as crenças de autoeficácia ajudam a determinar as escolhas do indivíduo relativamente a actividades e meios, assim como o esforço, a persistência, os padrões cognitivos e as reacções emocionais quando os indivíduos são confrontados com obstáculos (VIEIRA; COIMBRA, 2006, p. 30, *Apud* ARAÚJO, 2010, p. 118).

Por sua vez, Araújo (2010, p. 120) diz que, para Zimmerman (2006) a autorregulação é “uma capacidade de organização de aprendizagem do indivíduo que requer estratégias cognitivas e motivação”. Para Bandura (2008), segundo os autores, “a autorregulação é adquirida por meio dos processos de auto-observação, julgamento e autorreação”. Assim, ligada à autoeficácia, a autorregulação dá oportunidade ao indivíduo de administrar melhor o tempo de seus estudos, a fim de proporcionar qualidade ao que se pretende alcançar.

A autorregulação é um importante aspecto do processo de aprendizagem e uma função cognitiva que opera na base de sua ocorrência. Diz respeito aos mecanismos que as pessoas usam para controlar o seu próprio processo de aprendizagem. Implica estabelecer um objetivo ou norma de estudo e controlar o próprio progresso, utilizando estratégias tais como monitoração, elaboração e gerenciamento de esforço (GALVÃO, 2006, p. 171).

Para Galvão (2006, p. 171), a relação da autorregulação é caracterizada em estratégias como organização, transformação de informação, sequenciamento e busca de informação e de memorização. Segundo o autor, um estudo autorregulado estabelece objetivos, percepção de autoeficácia, autoinstrução e autoavaliação.

No item a seguir, veremos como são os estudos sobre motivação e sua aplicabilidade, considerados importantes para este trabalho.

### **1.3. Estudos sobre motivação**

Os estudos sobre motivação a serem apreciados neste item estão muito relacionados à Teoria do Fluxo proposta por Nakamura e Csikszentmihalyi (2009). Como visto, esse modelo teórico aponta para que as pessoas percebam os desafios, possuindo objetivos claros, a fim de realizá-los com intensa concentração e consciência.

Com base no fluxo, a motivação, segundo Araújo (2010, p. 120), é tema abordado em pesquisas na área da música e, para o nosso trabalho, como motivação para a aprendizagem

e desenvolvimento musical, os aspectos performáticos e teorias motivacionais. A autora diz que os resultados e implicações são significativos para a compreensão dos processos motivacionais na formação musical dos indivíduos, revelando dados a fim de orientar as atividades docentes:

[...] as pesquisas sobre motivação em música têm sido desenvolvidas com base em diferentes teorias, nas quais pesquisadores e docentes buscam compreender [...] como as crianças desenvolvem a vontade de dar continuidade ao estudo musical, as variações decorrentes na persistência e no investimento no estudo, o contexto da aprendizagem e as estratégias que podem ser utilizadas para intervir nesse processo. [...] Algumas teorias atuais delegam para a motivação uma tarefa fundamental no processo de aprendizagem, que auxilia os estudantes na aquisição de condutas e adaptações que lhes oportunizarão o alcance de seus objetivos e conseqüentemente o investimento no estudo musical (ARAÚJO, 2010, p. 121).

Araújo (2010, p. 121) diz que os pesquisadores O'Neill e McPherson (2002) enfatizam alguns elementos básicos da motivação que auxiliam o processo de aprendizagem musical, como o potencial, o prazer, o compromisso e as metas. Os autores ainda dizem que as distintas habilidades do indivíduo devem ser consideradas e aprimoradas observando-as como um fator potencial. O prazer está relacionado à necessidade do estudante em manter seu interesse pessoal no processo de aprendizagem, pelo qual o compromisso é abordado como seu esforço em aprender música, pois esta demanda tempo e investimento. Por fim, dizem os autores que as metas são os objetivos que auxiliam na persistência e direcionamento da aprendizagem. Portanto, o estudante deve ser encorajado a fim de identificar suas próprias metas e aspirações, assim tomando direção de suas futuras intenções.

A pesquisa de O'Neill e McPherson (2002) segue em sintonia com a teoria do fluxo desenvolvida por Csikszentmihalyi (1988) pois, de acordo com os autores, na necessidade do aluno em manter seu interesse pessoal no processo de aprendizagem, no fluxo deverão haver ajustes aos seus desafios e habilidades, para que ele não se sinta ansioso e, assim, estejam em equilíbrio os desafios e habilidades que lhe proporcionarão prazer na atividade em que esteja envolvido.

Para Araújo (2010, p. 122), as relações entre motivação intrínseca e extrínseca são focos nas pesquisas sobre ensino/aprendizagem em música. Neste sentido, faz-se necessário um ambiente que assegure um processo de motivação intrínseca a fim de que a criança possa aprender música e desenvolver habilidades para tocar um instrumento. A autora diz

que a construção desse “ambiente” está relacionada com a influência dos pais e dos professores. Conforme o ambiente, a aprendizagem e a estimulação da criança podem ser enfraquecidas ou fortalecidas.

Num ambiente favorável ao desenvolvimento da motivação, dentro do processo de aprendizagem instrumental motivador, segundo Araújo (2010, p. 122), os professores devem tornar o estudo prazeroso e divertido, instigando a curiosidade e escolhendo o repertório segundo as preferências musicais do aluno; revisar e reforçar as habilidades estudadas anteriormente, além de capturar seu interesse e entusiasmo no início de cada aula. Os pais também têm papel importante dentro desse processo, pois devem demonstrar interesse pela atividade do filho e comentar positivamente a sua prática musical.

Araújo (2010, p. 123) cita outra pesquisa realizada sobre questões motivacionais para o desenvolvimento musical no ambiente, destinada a jovens estudantes de música, que utilizou a análise da vivência musical dos alunos no contexto familiar e na relação com os professores, além da análise sistematização do estudo/prática instrumental.

Nas pesquisas sobre “experiência de fluxo”, segundo Araújo (2010, p. 123), são utilizadas, para elemento de análise nas interações vivenciadas, variáveis como envolvimento, atenção direcionada, concentração, objetivos claros, prazer e socialização, entre outras. Como resultado da pesquisa, foi possível observar estado de fluxo nas crianças no desenvolvimento das atividades musicais desafiadoras, consideradas ao alcance de suas habilidades.

Araújo (2010, p. 124) faz referência à abordagem teórica sobre a expectativa-valor em pesquisas sobre motivação e música, verificando-se quatro indicadores, ou seja, valor de realização, valor intrínseco, valor utilitário e valor de custo da tarefa realizada pelos alunos. Neste sentido, os indicadores de expectativa e valoração presentes indicaram prognóstico de seus desempenhos:

[...] os jovens iniciantes possuíam opiniões e interesses distintos com o aprendizado, como a vontade de tornarem-se bons instrumentistas, a certeza de que a aprendizagem musical era importante para suas vidas e a capacidade de formular objetivos de curto e longo prazo, entre outras aspirações. [...] Por meio de expectativas e valorações sobre o estudo da música, a maioria das crianças [...] mostrava-se intrinsecamente motivada, mesmo que não considerasse a possibilidade de vislumbrar um futuro profissional na música (ARAÚJO, 2010, p. 125).

Por fim, Araújo (2010, p. 125) comenta que, por meio da teoria da autoeficácia e sua utilização, foi observada a relação entre o nível de autoeficácia individual dos participantes com o seu nível de *performance*. Portanto, embora tenha havido dificuldades, os altos níveis de autoeficácia proporcionaram confiança e persistência ao *performer*.

#### **1.4. Inter-relação das teorias de motivação**

As linhas de pensamento dos autores no item anterior nos trazem conceitos bem claros sobre o tema motivação, objeto deste trabalho. No entanto, por tratar-se de opiniões pontuais, acreditamos que um confronto entre elas é essencial para que possamos levantar os pontos fundamentais deste tema.

Já descrita anteriormente, na pesquisa de Nakamura e Csikszentmihalyi (2009) “uma boa vida é aquela que se caracteriza pela absorção completa no que se faz” e está diretamente relacionada com a teoria da autodeterminação, que nos explicita Araújo (2010), seu foco está em alcançar uma satisfação de necessidades bem pontuais oriundas das condições necessárias para o crescimento psicológico, a integridade e o bem-estar do sujeito. Concluindo, ainda, Hunter (1977) encerra esse pensamento uniforme entre os autores citados, dizendo que, para garantir um bom resultado, faz-se necessário relacionar o objetivo com a atividade exercida.

Diante das ideias acima, a experiência de fluxo, segundo Nakamura e Csikszentmihalyi (2009), aponta variáveis que são observadas durante a aprendizagem já descritas em sua Teoria do Fluxo. Hunter (1977) ainda aponta outras variáveis relacionadas com a intensidade da motivação: interesse, sucesso, dificuldade, conhecimento dos resultados, todas relacionando a atividade a um objetivo interno.

A motivação, para Hunter (1977), parte do ponto de que ela resulte em aprendizagem e dependa das circunstâncias do meio ambiente. Por isso, deve-se variar o meio ambiente a fim de controlá-lo e, conseqüentemente, atingir o objetivo desejado. A autora afirma que a motivação extrínseca é controlada pelo meio ambiente e muda de acordo com cada situação a fim de alcançar o objetivo desejado.

Seguindo este pensamento, Csikszentmihalyi (1988) diz que o prazer está associado com a atenção e os comandos claros sobre os pensamentos e que, nesse caso, depende das circunstâncias do meio ambiente, como teoriza Hunter. Uma autorregulação interna, como

sugestiona Csikszentmihalyi, necessita da capacidade do indivíduo em exteriorizar seu pensamento.

A teoria da autodeterminação, tratada por Araújo (2010), está em consonância com a ideia de que o ambiente traz elementos que podem ser fortalecidos ou enfraquecidos na relação direta com a frustração ou o fortalecimento das necessidades psicológicas.

Neste ponto, a teoria de Nakamura e Csikszentmihalyi (2009) dialoga com a teoria da autodeterminação, pois quando se diz estar “em fluxo”, significa descrever a experiência subjetiva do indivíduo no envolvimento dos desafios abordados em seus objetivos, comentando o progresso e ajustando suas ações.

Quando o indivíduo se pergunta “Será que eu vou conseguir fazer?”, Araújo (2010, p. 118) aponta o trabalho de Vieira e Coimbra (2006), dizendo que as crenças de autoeficácia ajudam a determinar as escolhas relativas com as atividades e meios, tais como o esforço, a persistência, os padrões cognitivos e as reações emocionais, quando ele é confrontado com obstáculos (desafios). Assim, a autorregulação é um importante aspecto dentro do processo de aprendizagem e também atua como uma função cognitiva, que opera na base de sua ocorrência.

Assim como Araújo, Galvão (2006) nos diz que o indivíduo utiliza mecanismos para controlar o seu próprio processo de aprendizagem. Isso implica em estabelecer um objetivo ou uma norma de estudo e controlar o próprio progresso, utilizando estratégias, tais como monitoração, elaboração e gerenciamento de esforço. Esse pensamento é reforçado pela ideia de Nakamura e Csikszentmihalyi (2009), pois o processo de atenção molda a experiência de um indivíduo, isto é, a pessoa deve ter consciência, ser capaz de prestar atenção e escolher o conteúdo da informação.

O aumento da dificuldade da tarefa, segundo Hunter (1977), vem a despertar a motivação do aluno como meio de desafio. Desta maneira, a decisão do professor deve estar baseada em princípios firmes e na observação, sendo ele capaz de compreender que alunos diferentes reagem à manipulação de diferentes *variáveis*, elencadas acima.

Assim, baseando-se em Nakamura e Csikszentmihalyi (2009), uma atividade de fluxo não só fornece um conjunto de desafios ou oportunidades de ação, como também gradua os desafios, proporcionando ao indivíduo satisfação contínua e aprofundada à medida que as habilidades crescem.

Hunter (1977) diz que o aluno que opera em tensão moderada, aumenta sua motivação e atinge o sucesso. É fato que, segundo a autora, quanto mais conhecimento dos resultados o aluno tem, mais motivado ele fica em melhorar seu desempenho. A atividade intrinsecamente motivada é sempre recompensada devido ao relacionamento direto entre atividade e objetivo.

Tal atividade intrinsecamente motivada está diretamente relacionada com a ideia de Araújo (2010), pois é a partir de elementos da motivação intrínseca e da valorização da necessidade do estabelecimento de metas que se direcionam as atividades do indivíduo, que os componentes afetivos da motivação geram o estado de fluxo, ou seja, um profundo envolvimento pessoal nas atividades e, por conseguinte, a recompensa a que se refere Hunter, que está na relação entre atividade e objetivo.

Assim, na teoria da autodeterminação, como expõe Guimarães (2005), os diferentes padrões motivacionais são decorrentes da interação entre as necessidades psicológicas e o ambiente. Neste sentido, quando há ausência de intenção, desvalorização das atividades e percepção de falta de controle pessoal, teremos um indivíduo desmotivado. Por outro lado, temos um indivíduo motivado quando há o equilíbrio entre a realização da atividade como meio para obter algo externo (motivação extrínseca) e variáveis inerentes à atividade, tais como interesse, satisfação e prazer (motivação intrínseca).

Lembramos que, para Hunter (1977), a ansiedade ou tensão, embora seja indesejável para quase todos os indivíduos, é essencial em algum grau no estado motivado. Portanto, a ideia de Csikszentmihalyi se aproxima à de Hunter (1988) ao afirmar que apenas nos indivíduos inexperientes, cujo nível de habilidade não é igual aos estudantes instrumentistas (mais experientes), há um melhor controle de suas emoções, isto é, o controle da tensão moderada a que se refere Hunter.

Csikszentmihalyi (1988) explica que a ansiedade é um estado de excitação extrema que aumenta os níveis de adrenalina e a frequência cardíaca, causando uma maior tensão muscular. Ressalta que a ansiedade está associada à atenção difusa, reduzindo a capacidade de manter dados na memória de curto prazo, reduzindo, assim, a quantidade efetiva de informações que se podem manipular e pensar simultaneamente. No tédio, ocorre uma diminuição da atenção e o processo de pensamento torna-se mais lento. Por isso, o indivíduo torna-se menos capaz de controlar a sua atenção, tendo o seu desempenho prejudicado. Assim, segundo Nakamura e Csikszentmihalyi (2009), experimentar ansiedade

ou tédio faz com o que indivíduo ajuste seu nível de habilidade e/ou desafio a fim de escapar do estado aversivo e reentrar no fluxo.

Se um aluno está ansioso, Hunter (1977, p. 18) sugere que o professor manipule o meio ambiente para diminuir a tensão, produzindo aumento de motivação. Csikszentmihalyi (1988) diz que a ansiedade se manifesta quando os desafios são muito grandes para as habilidades de uma pessoa. Por outro lado, diz que o tédio sobressai se os desafios são muito baixos para as habilidades de uma pessoa. E é neste sentido que acreditamos tratar-se da manipulação a que se refere Hunter.

Entendemos que, para os alunos entediados, é importante estabelecer metas dentro de cada tarefa, ajustando e redirecionando a atenção de acordo com a meta que se deseja alcançar. O desafio está em demonstrar ao aluno o quanto a atividade é interessante e importante ao seu desenvolvimento. Para os alunos ansiosos, entendemos que planejar estudos em períodos mais curtos evita que o aluno seja consumido pela ansiedade. Assim, o aluno deve adquirir consciência da necessidade de controlar seu impulso interno, pois há um trabalho e uma meta a ser atingida.

Csikszentmihalyi afirma que “não haverá sensação de esforço e tensão se uma pessoa está trabalhando em um nível de desafio correspondente as suas habilidades”. Neste caso, Nakamura e Csikszentmihalyi (2009) dizem que a fusão entre ação e conscientização faz com que a experiência da atividade seja gratificante, pois é desenvolvida para cada momento.

A experiência com fluxo, segundo Nakamura e Csikszentmihalyi (2009), encoraja o indivíduo a persistir e retornar a uma atividade pela recompensa que dela advém, promovendo, assim, o crescimento de suas habilidades ao longo do tempo. A ideia de equilíbrio das habilidades em Nakamura e Csikszentmihalyi (2009) dialoga com Araújo (2010, p. 115), que considera os elementos determinantes do processo motivacional do indivíduo na teoria da expectativa-valor: “as crenças nas habilidades, as expectativas de sucesso e os componentes subjetivos de valoração da atividade realizada”, ou seja, o indivíduo é responsável por sua autopercepção para o equilíbrio nas tarefas.

Assim, ao atribuir valor subjetivo numa atividade orientada, quatro são os componentes nela existentes: o interesse (intrínseco), a utilidade, a importância da tarefa e o custo para sua realização. O sujeito estará no controle de suas habilidades e suas ações. Uma vez que a utilidade da tarefa deve ser vista como finalidade (ALBUQUERQUE, 2011), um canal de objetivos e metas que devem ser considerados necessários, o valor subjetivo vai ao

encontro das necessidades do desenvolvimento prático do indivíduo e depende da capacidade do professor de instrumento. É preciso verificar o contexto, os objetivos pessoais e as metas a serem delineadas pelo estudante.

### **1.5. Modelos teóricos para a motivação**

A fim de contribuir para uma melhor interpretação, em contraste ao item anterior, serão apresentados modelos teóricos voltados à motivação, na obtenção de um aproveitamento eficaz na previsão dos resultados a serem alcançados.

Assim, segundo Pérez-Ramos (1990, p. 127), muitos autores vêm contribuindo no sentido de motivar os empregados a alcançar altos níveis de satisfação, desempenho e produtividade, “formulando teorias, definindo conceitos e situações motivadoras”, além de estarem “interpretando comportamentos e atitudes, estabelecendo metas e objetivos e propondo modelos e planos de ação”.

Para Alves (2017, p. 163), a motivação relaciona-se a diversas formas comportamentais. Neste caso, elas “possuem interesses diversos, logo não se movem em direção a um objetivo ou não fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões”.

Do ponto de vista profissional, segundo Alves (2017, p. 163), “fatores extrínsecos ao trabalhador, tais como salário, segurança, políticas organizacionais, relacionamento interpessoal, condições do ambiente de trabalho” são quesitos que movem o indivíduo a alcançá-los, da mesma maneira que se dispõe a lutar por eles quando os perdem:

[...] motivação é “o estímulo à vontade de trabalhar das pessoas”. Não existe um saber fazer técnico para resolver o problema da falta de motivação dos colaboradores, nem uma forma padronizada para se conseguir a motivação no trabalho, mas podem ser utilizados estímulos que vão mexer com o coração e a mente deles e provavelmente irão provocar reações (ALVES, 2017, p. 163).

Alves (2017, p. 163) propõe que “a motivação seja uma cadeia de eventos baseada no desejo de reduzir um estado interno de desequilíbrio, tendo como base a crença de que certas ações deveriam servir a esse propósito”.

[...] quando se fala em motivação, deve-se levar em conta que cada indivíduo traz consigo características individuais e uma “bagagem” cultural própria, e essas diferenças podem levar a variadas interpretações de desejos e uma maneira particular de cada pessoa na busca de seus objetivos; logo, a motivação pode ser considerada como um processo que vem de dentro das pessoas e dificilmente

pode-se motivar alguém. Entende-se que é possível diante de alguma expectativa que a pessoa já tenha ativado um determinado tipo de busca de objetivos (ALVES, 2017, p. 163).

Para Alves (2017, p. 164), à medida que o indivíduo consegue suprir uma necessidade, “retoma-se a busca por novos objetivos; em consequência à necessidade do indivíduo de realinhar suas motivações e metas”.

Alves (2017, p. 165) cita, como exemplo, estudos voltados à área da administração. Ele traz o trabalho de David C. McClelland (professor norte-americano, doutor em Psicologia na *Yale University*), que desenvolveu “um estudo universalista acerca da motivação, onde a interação entre a personalidade e o ambiente sustentam seu modelo teórico”. Sua proposta é baseada em três elementos: *os traços, os esquemas e os motivos*. Segundo Alves, McClelland define seu conceito de *traço*, como a “tendência aprendida de um indivíduo [a] reagir como ele reagiu de forma mais ou menos bem-sucedida no passado, em situações similares, de forma similar”, e Alves (2017, p. 165) entende como “a existência de uma interdependência entre situações e reações na construção dos traços de um indivíduo”, considerando “a formação de padrões de comportamento a partir dessa aprendizagem ou experiência”.

O *esquema*, de acordo com o modelo teórico de McClelland, “é fruto da organização de um modelo cognitivo individual, denominado *schemata*”. Segundo Alves (2017, p. 165), “o autor defende que se origina na experiência pessoal e seria construído gradualmente”. Ainda, o *esquema* “é modificado constantemente pelo indivíduo, que por sua vez não tem consciência desse processo de construção”. Portanto, na interpretação do próprio autor, *schematas* são mensurados partindo-se da interferência dos julgamentos feitos por um indivíduo ou pela realização de uma análise introspectiva de seus relatos fenomenológicos.

Finalmente, a *motivação* é trabalhada dentro da teoria da personalidade de McClelland, segundo Alves (2017, p. 165), numa “perspectiva culturalista, ou seja, os motivos dos indivíduos são inerentes e indissociáveis de sua relação com o ambiente ao qual estão inseridos”. Neste sentido, parte-se de seus valores e do respectivo alinhamento com a cultura da sociedade que os inclui.

A se observar algumas das principais teorias da motivação, percebe-se que existe uma diversidade de conceitos e construtos teóricos que não necessariamente são convergentes, apesar de sempre assertivos em suas pesquisas e propostas. Apesar da raiz comum, a psicologia, estes estudos sofrem a influência de seus autores e do

ambiente social, que projetam seus olhares em busca da compreensão da motivação como fenômeno objetivo e subjetivo e suas associações do indivíduo e núcleo social, sendo este último a refletir também as relações profissionais e de trabalho (ALVES, 2017, p. 165).

No âmbito musical, a pesquisa de Kothe *et al* (2012, p. 100) demonstrou que “a motivação pode interferir na profissão musical, principalmente, pela necessidade constante da prática instrumental”. No entanto, segundo os autores, “a literatura especializada não apresenta com clareza os principais fatores motivacionais para essa atividade profissional”.

Kothe *et al* (2012, p. 101) explicam que as investigações que relacionam a motivação em músicos mostram-se como uma lacuna de conhecimento. Eles dizem que “tal lacuna pode estar relacionada à falsa ideia de que a música se associa apenas ao lazer, estando, portanto, raramente relacionada a uma atividade laboral”. Assim, “o estudo da motivação de músicos instrumentistas é importante, visto que pode interferir na profissão musical pela necessidade constante da prática junto ao instrumento”. Faz-se então essencial “identificar os fatores relacionados à motivação para o desenvolvimento do trabalho de instrumentistas de orquestra”.

A motivação na pesquisa de Kothe *et al* (2012, p. 101), cujo estudo tratou especificamente do trabalho orquestral baseado em uma escala motivacional, foi avaliada por meio de um questionário constituído de 28 itens que avaliam quatro dimensões referentes à motivação no trabalho: itens que mediram a motivação tendo em vista a organização do trabalho; itens associados à motivação para o desempenho; itens que avaliam dimensões referentes aos motivos de realização e poder associados ao trabalho; e itens que reportam aspectos de motivação ligados ao envolvimento com o trabalho. Neste sentido, as afirmações encontraram-se associadas a uma escala de resposta. A partir da média de cada dimensão foram encontrados os escores que indicam a motivação dos indivíduos. Assim, quanto mais próximo de cinco, maior é a motivação relacionada às atividades de trabalho.

Componentes do questionário	média	desvio padrão
Motivação para o desenvolvimento das atividades profissionais relacionadas com a organização do trabalho	3,63	0,53
Motivação com o desempenho	3,62	0,31
Motivação com a realização e o poder	3,71	0,64
Motivação associada ao envolvimento	3,47	0,40

Quadro 1: Componentes do questionário de motivação (KOTHE *et al*, 2012, p. 101).

O Quadro 1 mostra os resultados da pesquisa de Kothe *et al* (2012, p. 102), relacionados aos componentes do questionário de motivação, conforme respostas dos músicos, identificando os fatores relacionados à motivação para o desenvolvimento do trabalho de instrumentistas de orquestra. Os autores concluíram que “os instrumentistas avaliados no presente estudo encontram-se motivados para o desenvolvimento das atividades laborais”. Além disso, segundo eles, os resultados demonstraram que “os fatores com a maior pontuação estão associados à realização [...] e com a motivação para o desenvolvimento das atividades profissionais relacionadas com a organização do trabalho”:

[...] a valorização e o reconhecimento de competências pelos colegas [...] podem ser fontes de vivências de prazer que se aliam aos investimentos [...] propiciados pela atividade, o que, conseqüentemente, reflete na motivação para o desenvolvimento das atividades. Outra questão que se mostrou importante na análise foi relacionada ao desenvolvimento dos objetivos profissionais que, quando alcançados, se refletem em maior motivação para a continuidade das atividades. [...] O *feedback* relacionado ao desempenho durante as atividades é valorizado no que se refere à motivação dos trabalhadores [...] (KOTHE *et al*, 2012, p. 104).

Para Kothe *et al* (2012, p. 104), “as práticas atuam como uma parte vital no desenvolvimento da capacidade de realização instrumental”. Segundo eles, “os elogios [...] durante a prática instrumental [...] seriam importantes fatores” motivacionais. Portanto, “o papel do professor que auxilia o desenvolvimento das atividades musicais é fundamental no que tange a *[sic]* motivação da aprendizagem”. Assim, “avaliações positivas melhoram a eficácia do trabalho e reforçam a motivação”.

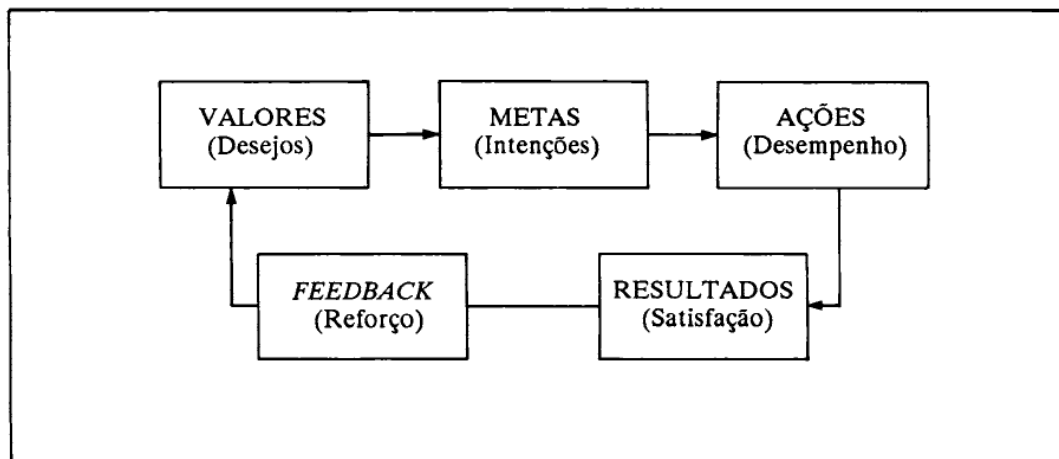
A realização de tarefas que impossibilitem variedade, segundo Kothe *et al* (2012, p. 104), pode tornar o trabalho monótono, diminuindo, assim a motivação do indivíduo para o desenvolvimento da atividade que está executando, relacionada com a importância atribuída às tarefas, contribuindo para uma maior satisfação através da motivação intrínseca.

Pérez-Ramos (1990, p. 133), acerca do fenômeno da motivação no trabalho, cita a *Teoria da Expectância*. O autor explica que o processo motivacional é desenvolvido conforme as percepções que o indivíduo tem da relação entre os esforços a fim de realizar um determinado objetivo, bem como do valor que lhe atribui.

Este modelo teórico pode ser estudado em termos dos conjuntos de suas variáveis principais (o empregado, a tarefa e o ambiente de trabalho). O modelo leva em conta a importância das diferenças individuais [...]. As pessoas diferem [...]nas suas

expectativas e nas suas apreciações de que determinados comportamentos lhes permitam obter as recompensas desejadas (PÉREZ-RAMOS, 1990, p. 134).

Pérez-Ramos (1990, p. 135) cita o modelo proposto por Locke (1975) que, como *Teoria do Estabelecimento de Metas*, é fundamentado por fatores determinantes do comportamento humano, isto é, “como são os *valores* (importância que a pessoa atribui à meta ou ao objetivo que deseja alcançar) e as *metas* (objetivo desejado)”. Segundo o autor, para Locke, os fatores são os impulsores do comportamento dirigido para as “metas” desejadas. A última etapa constitui-se de fator reforçador, reiniciando assim, a tarefa, por meio de um *feedback*. Neste sentido, a “ação é metadirigida”.



Quadro 2: Componentes do questionário de motivação (KOTHE *et al*, 2012, p. 101).

Outro modelo proposto é o da *Teoria de Desempenho-Satisfação*, formulado por Porter e Lawer (1968), o qual Pérez-Ramos (1990, p. 135) vem demonstrar. Segundo ele, esse modelo fundamenta-se “nas características que distinguem o ser humano de poder antecipar ou prever eventos e de propor a gratificação desejada e [...] a satisfação de algumas de suas necessidades”. Segundo o autor, esse modelo compreende fatores pessoais dentro do processo motivacional, como inteligência, habilidade, autopercepção, esforço na execução da tarefa, desempenho e recompensa.

Assim, para Pérez-Ramos (1990, p. 137), são diversas as proposições teóricas que fundamentam e dão significado interpretativo para o fenômeno da motivação. Segundo o autor, entre as teorias que representam modelos cognitivos, “estudamos mecanismos psicológicos que envolvem o processo motivacional”, compreendidas na “análise de autopercepção, da tomada de decisões, [...]do estabelecimento de metas”, assim como “da

atribuição de valores e da influência das variáveis relacionadas com o indivíduo, o ambiente e o trabalho”.

No modelo apresentado no Quadro 2, embora até aqui estejam sendo considerados os modelos teóricos voltados para um empregado dentro de uma empresa, há a possibilidade de relacioná-los com o ensino instrumental e com a proposição de um modelo específico. Este poderá ser realizado posteriormente.

### **1.6. Escala de motivação: desenvolvimento e validação**

Afonso e Leal (2009, p. 250) definem motivação como sendo “aquilo que move as pessoas para agir, pensar e desenvolver-se”. Para os autores, “há uma grande parte da motivação humana que é função de variáveis sócio-culturais”. Assim, “influenciam não só o que as pessoas fazem, mas também o modo como se sentem quando agem, assim como com as consequências dos seus actos”.

Afirmam Afonso e Leal (2009, p. 250) que “desde os anos 30 até à actualidade, as escalas foram-se tornando mais especializadas e sensíveis ao contexto”. O questionário dos autores é uma das escalas focadas no *self* e no seu papel sobre a motivação. *Self*, segundo os autores, é o motivo integrado na vida mental do sujeito.

“O que medem os testes de motivação?” Esta é a pergunta que Afonso e Leal (2009, p. 250) fazem. Eles dizem que “todas as escalas de motivação medem motivos, mas de facto não é assim”. Os autores afirmam que podem medir “a sua dinâmica, o *self* como motivador, ou ainda aspectos para-motivadores como os valores”.

[...] a forma como um instrumento mede o motivo é tão importante como o conteúdo motivador em si. As motivações manifestam-se de diversas formas na personalidade. Assim, o método usado pelas escalas é uma via directa e acede ao autoconceito consciente, questionando directamente a pessoa. As escalas de autojulgamento são usadas para determinar a internalidade ou autodeterminação de um motivo (AFONSO; LEAL, 2009, p. 250).

Segundo Martinelli e Bartholomeu (2007, pp. 21-22), a curiosidade para aprender, a persistência dos alunos nas tarefas (mesmo frente às dificuldades), o tempo dispendido no desenvolvimento da atividade, a ausência de qualquer tipo de recompensa ou incentivo para iniciar ou completar a tarefa, entre outros, são indicadores utilizados em pesquisas para avaliar a motivação intrínseca. Por outro lado, a motivação extrínseca se apresenta como

elemento de obtenção de recompensas, de reconhecimento e demonstração de competências e habilidades.

Martinelli e Bartholomeu (2007, p. 23) apontam o trabalho de Harter (1981), que “desenvolveu uma escala autodeclarada de orientação motivacional intrínseca *versus* extrínseca”. Os autores dizem que “cinco dimensões foram definidas num *continuum* que variou da motivação intrínseca à extrínseca”, destacados como: a preferência por desafio ou por trabalho fácil; curiosidade/interesse *versus* aprovação do professor; domínio independente *versus* dependência do professor; julgamento independente *versus* confiança no julgamento do professor; critério interno e externo para o sucesso ou o fracasso.

Os elementos considerados na motivação intrínseca foram a autodeterminação, competências, envolvimento na tarefa, curiosidade, satisfação e interesse. Para a motivação extrínseca foram elaborados itens correspondentes à competição, avaliação [...] (MARTINELLI; BARTHOLOMEU, 2007, p. 24).

Segundo Martinelli e Bartholomeu (2007, p. 23), o resultado demonstrou que “as dimensões seriam uma medida confiável e válida para captar as diferenças individuais em motivação intrínseca e extrínseca”. Ainda, para os autores, “os dados suportaram o argumento de que a motivação deveria ser identificada por alguns componentes ou dimensões”, que, para nós, podem ser chamados de variáveis, como já visto neste trabalho.

A Escala de Motivação visa explorar, validar e dar confiabilidade a uma determinada medida, abordada como um processo intrínseco, sujeito a influências sociocontextuais a partir das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. A medida acima citada, para nós, será definida como docentes, músicos e estudantes de instrumento.

Davoglio e Santos (2017, p. 202) dizem, no que tange à motivação, que a teoria autodeterminada (ou autônoma) é a que melhor representa o potencial humano voltado ao crescimento e à integração social, indispensável nos contextos educativos.

A motivação autodeterminada, como um conceito específico, tem sido estudada de modo sistemático pela *Self-Determination Theory* (SDT) [...]. De acordo com a SDT, a motivação autodeterminada possui *locus* de causalidade intrínseco ao *self*, levando a pessoa a manter alto nível de reflexão e consciência sobre suas escolhas e ações, desencadeando um processo contínuo de aprender mais sobre si mesma (DAVOGLIO; SANTOS, 2017, p 202).

Segundo Davoglio e Santos (2017, p. 203), estudos mostram que “a motivação autodeterminada em relação à docência está positivamente relacionada aos sentimentos de realização pessoal e negativamente associada à falta de energia, cansaço e esgotamento nas atividades docentes”. Para os autores, um professor intrinsecamente motivado explora suas próprias capacidades, engajando-se e permanecendo envolvido em atividades tidas como interessantes e recompensadoras, enfrentando desafios e desenvolvendo habilidades e competências necessárias à sua atuação.

Assim, “a motivação autodeterminada dos professores para o ensino também promove a autonomia dos estudantes para a aprendizagem”.

Davoglio e Santos (2017, p. 204), dizem que “muitos estudos focados na motivação do estudante [...] trazem importantes contribuições, [...] mas evidenciam o docente como agente e não como sujeito do processo motivacional”.

Para Davoglio e Santos (2017, p. 205), é de suma importância que se utilizem instrumentos de pesquisa confiáveis e válidos, que sejam reconhecidos cientificamente e apoiados por uma métrica a fim de permitir conhecer a realidade motivacional dos professores, que apontem fatores comuns e especificidades. No entanto, dizem os autores ainda, que “a maioria desses instrumentos não possui estudos suficientes que atestem sua validade”. Além disso, “não estão adaptados e validados [...], nem são específicos para avaliar a motivação docente”.

Diante disso, Davoglio e Santos (2017, p. 205) apresentaram uma nova medida denominada Escala de Motivação Docente (EMD), que visa “avaliar a motivação autodeterminada de professores a partir dos pressupostos da *Self-Determination Theory* (SDT)”. O estudo teve por objetivo “desenvolver a escala e obter evidências de validade e confiabilidade”. Assim, os autores descreveram “o processo de desenvolvimento da escala, especificamente a construção dos itens, a validação de conteúdo e o teste piloto”, com o intuito de apresentar “evidências psicométricas com base na estrutura interna da EMD, que levaram ao refinamento da escala”. Finalmente, “a versão refinada da EMD foi analisada por meio de análise fatorial confirmatória, [...] relacionada à docência”:

Dimensões	Descrição dos itens
<b>PERFORMANCE:</b> Foca-se em situações de pressão e expectativa que afetam a qualidade do desempenho e a percepção de capacidades, as quais possuem potencial negativo sobre a motivação autodeterminada por serem	Sinto-me menos capaz quando preciso lidar com conteúdos novos.

<p>antagônicas com as tendências à integração e coesão psicológica. Por isso, os escores desses itens foram codificados de modo inverso, pois, atuam no sentido de minar a autodeterminação.</p>	<p>A falta de apoio dos pares limita minha disposição para enfrentar as dificuldades ou oportunidades docentes.</p>
	<p>A remuneração pelo trabalho docente interfere na percepção das capacidades que possuo.</p>
	<p>Sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente.</p>
	<p>Na maioria das vezes preciso do reconhecimento dos colegas e da instituição para me sentir competente.</p>
	<p>As vezes, deixo de fazer algo do meu interesse pelo receio de sentir constrangido(a).</p>
<p><b>DESENVOLVIMENTO:</b> Refere-se às atitudes e escolhas do docente que estão voltadas ao crescimento e desenvolvimento, as quais se mostram coesas e integradas ao <i>self</i>. Alinha-se a um processo contínuo de aprender mais sobre si mesmo e na interação com os demais, posicionando a pessoa na origem das próprias ações, evidenciando reflexão e consciência sobre escolhas e propósitos.</p>	<p>Compartilhar ideias, sentimentos e dúvidas com meus colegas influencia positivamente meu trabalho.</p>
	<p>Continuo estudando porque acho que ainda tenho muito a aprender.</p>
	<p>Sempre avalio criticamente minhas ações docentes.</p>
	<p>Interajo e socializo com meus colegas como forma de desenvolvimento.</p>
	<p>Na minha prática, tento levar os alunos a compreender que errar faz parte da aprendizagem.</p>
	<p>Invisto na profissão docente porque me proporciona a realização de meus objetivos.</p>
	<p>Gosto de trabalhar cooperativamente, mesmo com colegas que não conheço.</p>
<p><b>PRÁTICA DOCENTE:</b> Foca-se no alinhamento entre os interesses pessoais e o fazer docente, destacando a harmonia entre a vontade pessoal e as demandas profissionais.</p>	<p>Sinto-me bem quando posso me arriscar com soluções criativas.</p>
	<p>Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis.</p>
	<p>Esforço-me para que meus alunos e colegas sintam que me importo com eles.</p>
	<p>É muito estimulante a possibilidade de escolher o modo como vou ensinar.</p>
<p><b>FORMAÇÃO CONTINUADA:</b> Refere-se à busca por qualificação e desafios como compromisso pessoal do docente. A motivação autodeterminada tende a ser característica de pessoas que possuem iniciativa e crença na própria capacidade de realização.</p>	<p>Realizo cursos de atualização por iniciativa própria.</p>
	<p>Gosto quando a instituição me oferece oportunidades para realizar atividades desafiadoras.</p>
	<p>Participo de atividades de educação continuada porque quero.</p>
<p><b>INSERÇÃO INSTITUCIONAL:</b> Explora a vivência de integração do docente no ambiente institucional. As experiências de escolher, interagir e compartilhar, promovidas pelo ambiente, funcionam como estímulos para o engajamento e a responsabilização que acompanham as ações autodeterminadas.</p>	<p>Sinto que tenho liberdade para negociar a participação nas diferentes atividades docentes.</p>
	<p>Os espaços de cooperação entre os docentes promovidos pela instituição são fonte de prazer para mim.</p>
	<p>Sinto-me livre para expressar meus sentimentos e ideias no trabalho.</p>

FONTE: Elaborada pelas autoras com base nos resultados do presente estudo

Quadro 3: Dimensões e Itens da Escala de Motivação Docente (DAVOGLIO; SANTOS, 2017, p. 213).

Assim, no Quadro 3, elaborado por Davoglio e Santos (2017, p. 214), tendo como base os resultados de sua pesquisa, afirmam os autores que a autodeterminação para ações docentes é aumentada pelas cinco dimensões listadas no Quadro 1, pois apontadas, segundo eles, na possibilidade de livre escolha da forma e do ritmo de realização de uma atividade, na capacitação e no domínio dessa atividade e no reconhecimento de sentimentos e apoio por pessoas significativas, como colegas e gestores. Por outro lado, os autores apontam que “a percepção de controle ou ausência de aprovação, a excessiva preocupação com as expectativas, ou o desempenho [...], tende a interferir na qualidade autônoma da motivação, e, por conseguinte, na intenção de prosseguir livremente naquela direção”. Neste sentido, todas as dimensões devem ser analisadas em conjunto para validar sua interpretabilidade.

[...] Quando há autodeterminação em relação à docência, o professor experimenta sensação de liberdade e engajamento para fazer o que considera interessante, pessoalmente importante e vitalizante, cumprindo metas, sendo criativo e preservando a disposição e a saúde psicológica (DAVOGLIO; SANTOS, 2017, p. 214).

Segundo Davoglio e Santos (2017, p. 214), os resultados “demonstraram o potencial de validade e de confiabilidade da escala para identificar aspectos relevantes à motivação autodeterminada implícitos na docência”, e que, por meio de novas evidências incorporadas ao conhecimento consolidado, teoria e realidade estarão alinhadas a fim de tornar a medida cada vez mais válida e confiável, desejável nos estudos complexos da motivação (2017, p. 215).

Assim, não faz parte desta pesquisa aplicar a escala, mas fazer um levantamento dos estudos que visam entender o fenômeno da motivação, como também instigar pesquisas futuras sobre este assunto. No capítulo a seguir, primeiramente serão apresentados o referencial teórico relacionado à formação dos professores de música e também as escolas informais de música na cidade de São Paulo, que servirão como instituições que motivam o aluno de trompete em busca de seus objetivos.

## Capítulo 2: **MOTIVAÇÃO NO ESTUDO DO INSTRUMENTO**

Neste capítulo, iremos apresentar aspectos que contribuem para a motivação no estudo do instrumento, valendo-se da abordagem nas aulas trompete, instrumento este de formação do autor desta pesquisa, abarcando desde os primeiros passos, em nível iniciante, ao nível intermediário.

Para tanto, apresentaremos a seguir o referencial teórico sobre a formação dos professores de música, que pode servir como elemento de fundamento ao professor de instrumento. Em seguida, abordaremos as escolas de música informal e as escolas técnicas de música não formais como instituições motivadoras e canalizadoras de seus alunos à prática profissional.

### **2.1. A formação dos professores de música**

Não se pode deixar de falar sobre a formação dos professores de música, sem antes apresentar o referencial teórico sobre o assunto.

Assim, o trabalho de Araújo (2006) traz como tema a formação de professores de música, discutida por meio do levantamento e da reflexão sobre alguns referenciais contemporâneos que norteiam as pesquisas sobre formação docente na Educação Musical. A autora aborda conceitos e características dos estudos sobre o professor “reflexivo”, sobre competência e sobre os saberes docentes que se conectarão no decorrer desta pesquisa:

[...] observa-se que as pesquisas educacionais foram orientadas por quatro fases distintas: a primeira, sobre a procura das características intrínsecas do “bom professor”; a segunda, pela tentativa de encontrar os métodos eficazes de ensino; a terceira, pela análise do ensino baseada no paradigma processo-produto; e, por último, a fase dos estudos de valorização do professor. As três fases iniciais [...] reduzem a profissão docente a “um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da ação pedagógica” (ARAÚJO, 2006, p. 141).

Araújo (2006, p. 150) considera relevante a experiência da prática cotidiana, cujos elementos fornecem orientação das estratégias do docente, que, segundo a autora, é “consubstanciada num exercício analítico e crítico, visando proporcionar o desenvolvimento de um trabalho reflexivo e comprometido com a qualidade”.

Neste sentido, Araújo (2014, p. 155), concorda com a visão de Araújo (2006), e conclui que, como resultado dentro do processo de formação do professor, é possível “abrir espaços de reflexões [...] nas inter-relações entre teoria-prática e na constituição de profissionais reflexivos”.

Pela experiência do autor desta pesquisa, nos dias atuais, muitos professores de trompete buscam trocar suas vivências com os demais colegas. Tais diálogos estão presentes em reuniões oficiais previstas pelo cronograma e calendário anual das instituições de ensino, ou até mesmo por meio de encontros casuais entre eles.

Em seu trabalho, Saviani (2009) aborda a formação de professores com base em aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Inclusive, a necessidade da formação docente já fora preconizada por Comenius<sup>1</sup> no século XVII.

Segundo Silva (2014, p. 3), em Comenius pode-se encontrar a ligação existente entre filosofia e educação na especificação do conteúdo em “tudo”. Significa que o importante não é o conhecimento de todas as ciências, mas conhecer seus fundamentos, “as razões e os objetivos” das principais coisas – das que existem na natureza e das que os homens fabricam:

A esta busca pelo fundamento das coisas que parece estruturar a metodologia detalhada de sua proposta, contando inclusive com o conteúdo a ser ministrado a cada etapa cognitiva do ser humano desde sua tenra infância (de zero a seis anos de idade) até o ensino acadêmico (18 a 24 anos) (SILVA, 2014, p. 3).

Segundo Santana (s.d.), a didática de Comenius tinha como meta a prática de educar e o ofício de ensinar, cujos fundamentos são o entendimento, a conservação e a práxis. Sua pedagogia preconiza que se deve iniciar o aprendizado pelos sentidos, pois é através deles que são percebidos os estímulos exteriores. Sua doutrina pedagógica convida a mente racional a adotar diante do Cosmos uma postura inquiridora e inclusiva de todas as esferas do conhecimento, em que todas as pessoas são igualmente portadoras de uma condição humana, embora manifestem inteligências distintas, para ele produtos de um grau elevado ou de uma carência de harmonia própria. Por essa razão, as mentes devem ser moldadas logo cedo, para que os intelectos se desenvolvam sem tantas discrepâncias.

---

<sup>1</sup> João Amós Comênio (1592-1670), pastor e bispo dos morávios (atual República Checa), conhecido mais pelo seu nome em latim, Comenius, foi um pensador do século XVII que antecedeu a Rousseau em relação a propostas para a educação infantil, sendo considerado um pioneiro nessa área e o pai da pedagogia moderna. A sua obra *Didática Magna* (1632) é definida por ele como “um método universal de ensinar tudo a todos” (GOMES, 2001, p. 4).

Assim, segundo Gomes (2001, p. 209), Comenius dizia que as faculdades são profundamente absorvidas na idade juvenil, “quando a *[sic]* vigor da razão e da vida está em pleno crescimento”. Conseqüentemente, “tudo o que deve aprender-se deve dispor-se segundo a idade, de modo a não dar a aprender senão as coisas que os alunos sejam capazes de entender” (2001, p. 210). O autor ressalta que “a natureza toma um sujeito apto para as operações que ela quer realizar ou, ao menos, prepara-o para torná-lo apto para isso” (2001, p. 214). Desse modo, “se o educador da juventude cultiva [...] a raiz do saber” (2001, p. 220), neste caso, a inteligência, facilmente passará para a memória, isso decorrente de sua prática.

Mais adiante, a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular, com a criação de instituições encarregadas de preparar professores. Para nossa pesquisa, Saviani (2009) será usado como referência por demonstrar a importância de termos educadores capacitados dentro de sua atuação profissional.

Assim, as referências no trabalho de Xisto (2004) estão em consonância com o pensamento de Saviani (2009), pois ela também parte de discussões atuais acerca da relação entre a formação e a atuação do professor. Neste contexto, os assuntos tratados pela autora proporcionarão elementos fundamentais sobre a formação dos professores a fim de direcionar e preparar seu aluno dentro do processo ensino-aprendizagem.

Relata Xisto (2004, p. 11) que a formação dos professores de música está sendo reformulada e, segundo a autora, permite “compreender a existência de uma insatisfação da área com relação aos modelos de formação existentes”. Depoimentos como “tudo o que sei fazer hoje, aprendi na prática” ou “aprendi fazendo” ou “a teoria não serve na hora da prática”, são depoimentos críticos de professores em relação à formação acadêmica.

A pesquisa de Csikszentmihalyi (2009) trata dos aspectos positivos da experiência humana – alegria, criatividade, o processo de envolvimento total com a vida que o autor chama de *fluxo*. O fluxo é fundamental nas questões tratadas por Xisto (2004), pois a autora fala sobre a satisfação profissional do professor e sua atuação como educador. A proposta da teoria do fluxo está em transformar a vida entediada das pessoas em “prazer”. Segundo Nakamura e Csikszentmihalyi (2009), a pesquisa e a teoria do fluxo tiveram origem no desejo de se compreender o fenômeno de atividade intrinsecamente motivada, ou seja, uma

atividade recompensadora em si mesma, adquirida de seu produto final ou de qualquer bem extrínseco resultante de uma determinada atividade.

Portanto, estando um professor “desmotivado” na formação acadêmica, para Xisto (2004), ele não pode estar em fluxo. Segundo Nakamura e Csikszentmihalyi (2009), a experiência humana deverá ter aspectos positivos a fim de transformar o tédio em prazer.

A transformação de tédio em prazer que trata Nakamura e Csikszentmihalyi (2009) é de suma importância e se relaciona com a ideia sobre memória que é tratada por Ericsson e Kintsch (1995) a seguir, pois se um indivíduo consegue armazenar com rapidez as informações em sua memória, as atividades que fizer poderão ser prazerosas e, assim, irá se envolver mais no processo de suas realizações.

Ericsson e Kintsch (1995) afirmam que grandes demandas de memória envolvendo armazenamento temporário devem ser entendidas a fim de se converter as informações adquiridas pela percepção em memória de longo prazo. Na sua teoria, os processos cognitivos são vistos como uma sequência de estados estáveis que representam produtos finais de processamento. Em atividades qualificadas, as habilidades de memória adquiridas permitem que os produtos finais sejam armazenados em memória de longo prazo e sejam acessados diretamente por meio de pistas de recuperação na memória de curto prazo, conforme proposto pela teoria da memória qualificada.

Ormrod (2012, p. v) diz que “cada ano que passa traz descobertas de pesquisa emocionantes sobre como os seres humanos pensam e aprendem”. Esta afirmação é muito conveniente, pois pensar e aprender depende das demandas de memória a que se referem Ericsson e Kintsch (1995). Como resultado, cada ano também traz novas estratégias para ajudar os alunos de todas as idades a adquirir informações e habilidades – e também crenças, motivos e atitudes – que serão úteis e produtivos dentro e fora da sala de aula.

Seguindo uma linha de raciocínio dos autores citados acima, pensar e aprender, bem como memorizar, são ações que implicam em motivação. Assim, a pesquisa de Stipek (1996) examina as implicações da teoria motivacional e da pesquisa para projetar programas instrucionais a fim de maximizar a motivação dos alunos. Neste sentido, conceitua-se um estudante motivado como aquele que está envolvido no processo de aprendizagem, como também questões dentro do processo que podem diminuir o nível de motivação tendo em vista o estudo em grupo.

Assim, pela experiência do autor desta pesquisa, o estudo em grupo mencionado acima pode causar desmotivação no aluno. Como exemplo disso, a partir de sua experiência em programa musical onde o pesquisador atuou como professor, alunos iniciantes eram inseridos nas turmas de aulas de trompete durante o ano letivo. A dificuldade em questão esteve no grau de evolução e desenvolvimento da turma, pois esta já havia atingido um determinado nível, enquanto novos alunos iriam partir do princípio.

A solução seguida pelo pesquisador foi encontrada diante de uma análise inicial do grupo, na qual ele pôde aplicar atividades em comum para os distintos níveis, assim como, diante da flexibilidade da administração do programa, conseguiu remanejar os alunos em horários diferentes, de modo que eles pudessem estar no mesmo nível técnico.

Pensando em como motivar alunos, as pesquisas e teorias de motivação tratadas por Stipek (1996) fazem muito sentido no trabalho desenvolvido por Hunter (1977), pois dão possibilidades ao professor em interpretar seu conhecimento para que ele possa tomar decisões baseadas em teorias de aprendizagem relativas em “como” ensinar que só podem ser tomadas “depois” que o professor resolve sobre “o que” vai ensinar e “quais” objetivos são adequados ao aluno. Assim, Hunter (1977) afirma que o professor interpreta e toma decisões no seu ensino com base nas proposições teóricas uma vez que o professor identifica um objetivo educacional adequado ao aluno, o conhecimento da teoria da aprendizagem revelará o meio mais eficaz, eficiente e econômico de atingir esse objetivo (HUNTER, 1977, p. 5).

Assim, torna-se fundamental a abordagem aplicada pelo professor de trompete no aluno iniciante, pois este estará motivado, caso consiga produzir com facilidade os primeiros sons no instrumento.

Num primeiro plano, segundo a experiência do pesquisador, o professor de trompete deverá observar se os músculos do corpo humano, em especial os do sistema respiratório, estão livres para agir. Para isso, deve-se buscar a permanência em uma posição ereta, flexível e confortável, obtendo um alinhamento equilibrado, não distorcido, sem tensões desnecessárias. Assim, as habilidades do aluno tornar-se-ão satisfatórias, levando-se em consideração que o conceito de integração corporal refere-se ao melhor funcionamento do corpo, que possibilita um ótimo rendimento com um mínimo de energia.

Um segundo aspecto observado pelo professor para a execução do trompete é a respiração, pois esta acontece diferente da utilizada no cotidiano; por exemplo, produzir

uma corrente de ar que determina o som do instrumento, de modo que se requer uma coluna de ar firme para um som firme. Neste ponto, o aluno deve saber logo que a respiração é vida, é natural e indispensável; ela é uma função quase inconsciente do nosso corpo. Quanto à sua aplicação no modo de tocar trompete, o trompetista deve estar consciente, para usar bem o seu ar.

Segundo Bush (1962, p. 38), a função primária de vibração dos lábios (*buzzing*) está na prática da vibração labial feita corretamente, sendo esse um terceiro aspecto a ser observado pelo professor. Feita de maneira correta, a vibração dos lábios produzirá um som mais consistente e colorido, os lábios ficam mais flexíveis, aquecem mais rápido dia após dia.

[...] a prática da vibração dos lábios no bocal traz vários benefícios, pois o bocal apresenta uma menor resistência que o instrumento, fazendo com que o instrumentista se acostume a utilizar mais ar. Essa coluna de ar mais cheia fará com que os lábios fiquem relaxados e vibrem mais livremente, produzindo um som com mais ressonância. Esta prática ajuda no desenvolvimento de um posicionamento mais eficiente e consistente do bocal nos lábios, para um melhor posicionamento da embocadura (THOMPSON, 2001, p. 3).

Para o pesquisador, se o professor de trompete interpretar seu conhecimento e tomar as decisões adequadas ao seu objetivo, ele certamente estará fazendo com que o aluno obtenha um excelente resultado sonoro, motivando-o para que este aluno dê sequência em seus estudos.

Ressalta-se, diante da experiência obtida pelo pesquisador, que o professor de trompete deve estar em dia com sua técnica instrumental, bem como a respeito do conhecimento do repertório com o qual deseja trabalhar, tocando sempre em aula, com o fim de servir como referência positiva ao seu estudante.

É fato que, se o aluno tem uma boa referência durante o seu aprendizado, o seu desenvolvimento deverá ser mais rápido. Alunos iniciantes tendem a imitar o seu professor, pois o processo de aprendizagem por imitação é o mais natural para eles e, assim, torna-se vantajosa a sua observação, onde o professor é o modelo, é a referência para o aluno. Caso o professor não tenha uma técnica apurada, ele não estará sendo a referência positiva de que o aluno necessita para aprender e reproduzir através do ouvido.

A prática por blocos é uma grande vantagem durante o aprendizado, pois ocorre passo a passo, uma habilidade de cada vez, sendo que as habilidades antigas ajudam a conquistar as novas. Entretanto, para que a habilidade se solidifique é necessário que haja repetição. A

repetição assertiva leva ao aprimoramento da habilidade até que ela seja executada de forma fácil e natural. Já para alunos avançados, a repetição é fundamental, embora eles se canssem delas, o que não é um problema para os alunos iniciantes.

Quando se tratar de aluno avançado, a técnica do professor deve estar bem apurada, pois o estudo a ser ensinado vai exigir que ele demonstre exatamente como deverá ser a execução do aluno. O professor lhe trará referências de afinação, fraseado e sonoridade do instrumento, sendo fator de motivação para o aluno, incentivando-o a tocar e querer aprender. O nível de *performance* alcançado por esses alunos está relacionado ao esforço, dedicação, horas de estudo produtivo e uso da repetição na busca do refinamento das habilidades. Assim, as repetições exigidas para a manutenção da técnica podem ser compensadas por desafios acrescentados em outros níveis de interpretação.

À medida que os estudos por parte de alunos, iniciantes ou avançados, forem trabalhados pelo uso da memorização, permite-se que eles estejam mais concentrados para tocar de memória, pois isso estimula a concentração do aluno, bem como serve de auxílio na superação do “medo de palco”, já ele terá uma internalização muito maior da música, estando mais bem preparado para sua apresentação em público.

Os exemplos acima ilustram, na prática do ensino de trompete, a necessidade de se dosar os níveis de desafio e as habilidades dos alunos conforme progredirem, de acordo com a Teoria do Fluxo, equilibrando estímulos novos para que as repetições não se estabeleçam como sinônimo de tédio, o que pode ser profundamente desmotivador.

Neste ponto, o trabalho de Todorov *et al* (1977, p. XVI) está concentrado no papel da motivação como elemento impulsionador da linguagem entre a desmotivação e a remotivação. Para os autores, “a palavra adquire importância enquanto forma pura de referência”. É a partir do conhecimento do sujeito, por sua atitude inconsciente e receptiva, que ocorre a possibilidade de que alguma coisa aconteça ou não. Assim, o professor deve estar preparado para aferir seus conhecimentos à prática de ensino do instrumento.

As ações de motivar e remotivar tratadas por Todorov *et al* (1977), estão relacionadas com o trabalho de Lopes (2011), pois se faz necessário apontar novas correntes filosóficas e sociais de caráter inclusivo no envolvimento dos indivíduos nas atividades exercidas com âmbito motivacional. O saber e a investigação derivada das ciências sociais e humanas (como por exemplo, a sociologia e a antropologia), demonstraram-se ferramentas úteis para o ensino do instrumento.

Desta maneira, o caráter inclusivo a que se refere Lopes (2011), depende da pesquisa de Ferreira (2010) que objetivou examinar as relações entre a percepção das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e pertencimento com a qualidade motivacional avaliada pelo *continuum* da autodeterminação. Além disso, a autora buscou descobrir a relação entre a qualidade motivacional e a percepção de engajamento emocional pelo aluno.

A qualidade motivacional tratada por Ferreira (2010) reflete no trabalho de Gomes (2003), que visa realçar o aspecto educativo no processo ensino/aprendizagem, advindo da construção de valores. Neste sentido, o trabalho de Todorov *et al* (1977) implica nessa ideia pois, se o aluno estiver desmotivado, faz-se necessário remotivá-lo e, nesse caso, segundo os autores, pode acontecer ou não o que é proposto a ser ensinado. Com isso, Ferreira entende que esse pensamento motiva o aluno, e possibilita aos professores avaliar o seu desempenho.

Cada uma das referências aqui elencadas, com suas particularidades de pensamentos e fundamentações a serem discutidas neste trabalho, dar-nos-ão subsídios para que o professor reflita dentro do processo pedagógico a fim de motivar seus alunos, utilizando-se de ferramentas adequadas para uma aprendizagem musical de qualidade.

## **2.2. Teoria da motivação para professores**

O que eu posso fazer para que meus alunos aprendam? Esta é uma questão que causa inquietação a muitos professores. Para Hunter (1977, p. 7) a resposta é simples: “Não se pode fazer nada!”. Ela justifica esta exclamação pelo fato de que “ninguém pode fazer uma criança ou qualquer pessoa aprender”. Hunter se fundamenta na hipótese de que uma criança, para ser encorajada a fazer alguma coisa que resulte em aprendizagem, depende das circunstâncias do meio ambiente.

Há certas coisas com as quais nada se pode fazer [...]. Há outras coisas que se podem mudar ou variar no meio ambiente, que se denominam “variáveis” e estão sujeitas ao nosso controle [...]. Quando mudamos essas variáveis para alcançar um objetivo, dizemos que as estamos manipulando (HUNTER, 1977, p. 7).

Nesse sentido, o professor poderá manipular as circunstâncias do meio ambiente a fim de que o aluno seja encorajado a alcançar um resultado para a aprendizagem de uma tarefa

aumentando a sua dificuldade e, assim, despertar motivação em seu aluno. Hunter (1977, p. 10) define *motivação* como “um estado de necessidade ou desejo que leva a pessoa a fazer algo que satisfaça esse desejo de necessidade”. Ela explica que motivação é um estado de necessidade ou de desejos não satisfeitos e, portanto, não se pode “motivá-los” e sim, manipular as variáveis que poderão aumentar ou diminuir a motivação que será discutida mais adiante, no decorrer deste trabalho. Consideram-se como variáveis, segundo Hunter (1977, p. 7), as coisas que se podem mudar ou variar no meio ambiente, tais como o jeito de se falar com o aluno, os exercícios aplicados em aula, a quantidade de informações dadas a ele, todas sujeitas ao controle do professor.

Na vida cotidiana, todos os indivíduos já sentiram uma frustração por algo que não se conseguiu realizar pelas expectativas do aprendizado. Neste caso, o que podemos fazer? Dedicar-se apenas aos alunos motivados não é o caminho a ser seguido pelo professor. Devemos dar atenção aos alunos desmotivados. O conhecimento técnico de quem motiva é fundamental dentro desse processo, pois o professor deve identificar os fatores relacionados à motivação através desse conhecimento a fim de descobrir alguma maneira e aplicá-lo no aluno, para fazer com que ele siga ao estágio seguinte.

Já ouvimos muito a expressão “ele toca muito, mas não sabe ensinar!” Segundo Antunes (2019), didática é um conjunto de processos de ensinar, de acordo com métodos definidos. Para o autor, “é impossível esperar que um professor possua uma boa didática, se esse professor não possui um bom método”. Considerando que “método é o mesmo que caminho ou modo de proceder”, conclui Antunes que “a primeira coisa que buscamos em um bom professor é que este seja aliado a um bom método” e, portanto, “não existe ensino sem a coerência de um método”.

Diz Antunes (2019) que “o melhor método de aprendizagem é o que se inspira nos domínios da ciência cognitiva”. Seguindo este pensamento, segundo o autor, “significa ajudar o aluno a aprender”. O professor irá atuar como “mediador entre o conhecimento que está no ambiente e os procedimentos mentais do aprendiz para efetivamente conquistá-lo”. Portanto, pensando assim, o saber transmitido pelo professor não é algo que vem de fora, ele é acumulado na mente do aluno.

Há que se considerar, segundo Antunes (2016), ser essencial ao professor “possuir um seguro domínio sobre os conteúdos que busca transmitir”. Professor que possui didática,

segundo ele, será sempre “um construtor de significados”, isto é, um “especialista em levar o aluno a associar os saberes que possui” (ANTUNES, 2016).

No ensino do trompete, acredita o autor desta pesquisa por sua experiência, há necessidade de um programa capaz de desenvolver o aluno de forma equilibrada de maneira que o aluno venha a evoluir a sua técnica e a sua musicalidade.

Para o aluno iniciante, o professor deve orientá-lo, mostrando-lhe a forma correta de segurar o trompete e o processo de formação da embocadura. Em continuidade, para o aluno intermediário (ou avançado), o professor dará a ele possibilidades técnicas e interpretativas a fim de dominar os diversos estilos musicais.

O método para trompete de Arban (1936) possui textos explicativos em suas primeiras páginas, sobre suas seções (tessitura, digitação, articulação, *staccato*, ligaduras, respiração), bem como sobre a maneira de posicionar o bocal nos lábios. Este método foi desenvolvido pelo virtuoso trompetista chamado Joseph Jean Baptiste Laurent Arban<sup>2</sup>. Frequentemente chamado de “Bíblia dos Trompetistas”, segundo Batista (2010, p. 30), esse método é o mais utilizado para o ensino do trompete, e, passados 155 anos, “continua atual e necessário para a formação técnica e musical dos trompetistas”.

Stipek (1996, p. 86) diz que reforço extrínseco, cognições, valores (especialmente valores intrínsecos) e objetivo, são os fatores que se acredita explicar o comportamento em situações de realização. Segundo o autor, “os professores que desejam oferecer uma educação que maximize a motivação do aluno devem esperar por todos esses conjuntos de fatores”.

Para Hunter (1977, p. 13), os sentimentos dos alunos são variáveis passíveis de motivação, como o seu grau de preocupação ou tensão e se a atividade é agradável, desagradável ou neutra. Ainda cita outras variáveis relacionadas com a intensidade da motivação tais como: *interesse, sucesso, dificuldade, conhecimento dos resultados*, todas relacionando a atividade a um objetivo interno. Assim, nenhuma delas existe por si só, todas são inter-relacionadas. Ao lidarmos com muitas variáveis, devemos nos concentrar nas que melhor reagem à nossa manipulação, a fim de aumentar a motivação.

---

<sup>2</sup> Joseph Jean Baptiste Laurent Arban nasceu em Lyon, França, em 28 de fevereiro de 1825 e morreu em 9 de abril de 1889, em Paris. Pedagogo, foi o primeiro virtuoso de trompete, desenvolvendo extrema habilidade técnica com o instrumento (BAPTISTA, 2010, p. 30).

O *interesse*, para Hunter (1977, p. 28), é uma variável diretamente relacionada com a tarefa e é bastante sensível à manipulação. As pessoas são motivadas a fazer coisas pelas quais se interessam. Se o professor aumenta o interesse do aluno, estará aumentando a sua motivação.

Em geral, o sucesso é obtido nas atividades mais atrativas para as pessoas, pois tendem a estimular o interesse. Segundo Hunter (1977, p. 31), “muito pouca gente continua motivada em atividades onde sente que obteve pouco ou nenhum sucesso”. É importante separar o conceito de sucesso da ideia de se estar fazendo algo com pouco ou nenhum esforço. O grau de dificuldade está muito relacionado com o sucesso, pois a pessoa pode ou não ser capaz de executar algo que seja difícil. Pensar em uma tarefa com grau moderado de dificuldade nos dá a motivação, atingindo o sucesso. A falta de sucesso gera sentimento de desprazer, isso porque a atividade foi realizada com pouco ou nenhum esforço.

Alderman (2004) aponta para a importância de investigar a motivação no contexto escolar considerando a influência do ambiente, que é fundamental para que os professores possam desenvolver estratégias que auxiliem na motivação dos estudantes. Segundo Brophy (1999), o planejamento de estratégias motivacionais a serem usadas pelos professores deve buscar manter motivações positivas e duradouras por parte dos alunos. O autor enfatiza que o professor deve evitar o uso de estratégias de motivação ou de controle comportamental que possam estimular os alunos a desenvolver um esforço momentâneo, mas que prejudique a motivação constante para aprender (CERNEV, 2011, p. 24).

A ideia de “sucesso” de que trata Hunter (1977) é associada à Teoria do Fluxo de Nakamura e Csikszentmihalyi (2009, p. 92), que veremos no decorrer deste trabalho. A noção de complexidade se aplica ao estado do fluxo como sendo intrinsecamente recompensadora, pois leva o indivíduo a procurar reproduzir experiências de fluxo pela introdução de um mecanismo seletivo no funcionamento psicológico que promove o crescimento. À medida que as pessoas dominam os desafios em uma atividade, elas desenvolvem maiores níveis de habilidades e a atividade deixa de ser tão envolvente como antes. Para continuar experimentando fluxo, eles devem identificar e abordar progressivamente desafios mais complexos.

Desta maneira, o aluno bem sucedido é altamente motivado a aprender e, para isso, ele deve estar interessado. Hunter (1977, p. 32) presume que “ele teve que se esforçar para conseguir sucesso”. Portanto, o aluno que opera em tensão moderada aumentará sua motivação.

Hunter (1977, p. 34) diz que *conhecimento de resultados* “é o termo psicológico para o *feedback* que responde à pergunta: “Estou indo bem?”. Segundo ela, “quanto mais específico é o *feedback* que conseguimos, mais nos tornamos motivados a melhorar o desempenho”. Neste sentido, é importante dar aos alunos conhecimento dos resultados produzidos por eles, produzindo, assim, aumento da motivação. O aluno saberá o que foi satisfatório e o que ele precisará melhorar. Assim, aumentará sua motivação e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento na atividade.

Relacionar o objetivo com a atividade faz-se necessário para garantir um bom resultado. É a essência da diferença entre motivação intrínseca e extrínseca. Para Hunter (1977, p. 37), tanto a motivação intrínseca como a extrínseca são eficientes, mas a atividade intrinsecamente motivada é sempre recompensada devido ao relacionamento direto entre atividade e objetivo. Por outro lado, para Hunter, “a atividade que é motivada extrinsecamente alcança o objetivo em algumas circunstâncias, mas não em outras”. A motivação extrínseca é controlada pelo meio ambiente e muda de acordo com cada situação para se alcançar o objetivo.

Quando a atividade for por si só recompensadora, produzirá uma situação em que a motivação será intrínseca, a atividade sempre alcançará o objetivo e a motivação aumentará. A motivação extrínseca depende da situação específica do meio ambiente e muda com ela (HUNTER, 1977, p. 45).

Segundo Hunter (1977, p. 14), “quase todos nós achamos que ansiedade ou tensão são indesejáveis”. No entanto, ela também diz que “certa tensão ou preocupação é essencial à motivação”. A nenhuma tensão ou preocupação corresponde nenhuma motivação. A tensão aumenta a motivação até certo ponto. Acima desse ponto, o estudante tem que usar um pouco de sua energia para controlar a tensão. Conseqüentemente, ele não terá tanta energia para dedicar à tarefa de aprendizagem (HUNTER, 1977, p. 15).

Se um aluno está sentado passivamente em frente à estante com uma atividade sem qualquer interesse em aplicar sua energia nela, devemos manipular seu meio ambiente para criar alguma tensão. O professor poderá mostrar que não é possível passar para um próximo estágio se a atividade não for bem realizada e, assim, seu objetivo, como em tocar na banda da escola, não será alcançado.

É comum, também, que um aluno vá ao professor com muita ansiedade. Neste caso, o professor deve manipular o meio ambiente para diminuir a tensão, produzindo aumento de

motivação, questão esta a ser discutida em capítulo específico. Assim, Hunter (1977, p. 20) diz que pequenas atividades sobre o que foi aprendido no dia possibilitam um maior sucesso e uma grande chance de sair-se bem.

De qualquer maneira, segundo Hunter (1977, p. 21), “difícilmente um aluno apresenta equilíbrio ideal de tensão para a aprendizagem”. Neste aspecto, ela diz que “o professor deve tomar uma decisão profissional baseada em princípios firmes e observação sagaz e sofisticada”.

Para Hunter (1977, p. 45), é importante compreender que “alunos diferentes reagem à manipulação de variáveis diferentes”. Todas são relacionadas entre si, não existindo uma independente das outras, pois os professores devem concentrar-se naquelas que são mais suscetíveis à sua manipulação.

Gomes (2001, p. 221) explica que o professor deverá procurar caminhos que possam abrir a inteligência dos alunos a fim de que eles os percorram de modo conveniente. Tal conveniência, segundo o autor, vem da cuidadosa distribuição da “totalidade dos estudos em classes e o tempo, de modo que os primeiros abram e iluminem o caminho aos segundos, e assim sucessivamente” (GOMES, 2001, p. 227).

Ressalta Gomes (2001, p. 238) que cuidam mal dos interesses das crianças, aqueles que as obrigam aos estudos pela força. O autor afirma que devemos aguçar nas crianças “o desejo ardente de saber e de aprender”, de modo que “nada magoe os alunos e os afaste de prosseguir os estudos”.

Assim, ao professor, segundo Gomes (2001, p. 253), “nada se mande fazer, a não ser depois de haver mostrado a sua forma e indicado a regra que deve seguir-se para a executar”.

Desta maneira, afirma Freire (2005, p. 79) que o professor e seu aluno “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”, e assim, “os argumentos de autoridade já não valem”. De acordo com o autor, “o papel do educador [...] é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento” (FREIRE, 2005, p. 80).

De fato, o autor desta pesquisa, tendo em vista a sua experiência como professor de trompete, concorda com os argumentos de Hunter (1977, p. 14) e Gomes (2001, p. 238), assim como com o pensamento de Freire (2005) sobre aspectos ligados à tensão e ao autoritarismo de professores perante seus alunos, e pôde verificar que pressioná-los na execução de suas atividades vem apenas produzir um bloqueio maior no estudante de

trompete. O aluno deve ter certa tensão ao desenvolver um estudo, mas ao mesmo tempo deve aprender a controlá-la. Usar parte de sua energia para isso proporciona ao aluno controle do seu corpo e mente.

O autor desta pesquisa já pôde observar, principalmente em ensaios de grupos musicais escolares, que a pressão para que um aluno de trompete execute determinada partitura e a exposição desse aluno perante o restante do grupo gera uma tensão maior do que a que é tratada por Hunter (1977), produzindo-se, assim, resultados nada produtivos.

Portanto, obrigar o aluno nessa execução não o torna motivado, e até mesmo o desestimula a continuar desenvolvendo a prática do trompete, já que seu desejo em saber e de aprender, conforme nos relatou Gomes (2001), desaparece. O professor deve ter habilidade e discernimento em observar os sinais emitidos pelo aluno a fim de identificar uma tensão que ultrapasse o “padrão” desejável, parando imediatamente para que este último não fique desmotivado.

Até aqui, cada uma das teorias elencadas, cujas particularidades de pensamentos e fundamentações foram apresentadas neste item, auxilia o professor para que este possa ter um olhar crítico de sua atuação diante do processo pedagógico, no intuito de entender aspectos de seu desenvolvimento e poder criar condições para oferecer motivação a seus alunos, a fim de dar continuidade à aprendizagem musical.

Veremos, a seguir, quais são as principais escolas técnicas de música não formais na cidade de São Paulo, apontadas como uma progressão no processo de aprendizagem do instrumento, a fim de que os alunos possam aprofundar-se ainda mais em seus estudos.

### **2.3. Escolas técnicas de música não formais e escolas informais de música na cidade de São Paulo**

A cultura perpassa tudo o que acontece em nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. Gomes (2003) afirma que a cultura, na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Segundo o autor, Cultura diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos humanos ao longo do processo histórico e social (GOMES, 2003, p. 75).

Cotidianamente, segundo Arroyo (2002, p. 18), professores são sempre desafiados a repensar suas práticas, em relação a devidas questões trazidas pelos seus alunos. Para ela, aspectos teóricos e práticos estão envolvidos numa teia complexa, concentrada na abordagem sociocultural na contemporaneidade da Educação Musical.

Nos anos 70, a produção do que viria posteriormente a se constituir na abordagem sociocultural da Educação Musical foi realizada principalmente por etnomusicólogos, antropólogos e musicólogos, que a partir de seus trabalhos de campo em diferentes grupos culturais, buscam chamar a atenção dos educadores musicais para a necessidade de ampliações conceituais e práticas da Educação Musical. Nos anos 80, os educadores musicais e pesquisadores começam a responder a esse chamado, respostas que crescem substancialmente nos anos 90. Os trabalhos de campo constituem-se em um procedimento fundamental para o desvelamento das práticas de ensino e aprendizagem musicais locais e, a partir desse desvelamento, passar à construção das primeiras sínteses conceituais. [...] Entretanto, vemos que ainda neste início de século XXI [*sic*] os trabalhos de campo são o principal tipo de produção, numa indicação de que é preciso levantar mais evidências para articularmos modelos teóricos no âmbito dessa abordagem sociocultural (ARROYO, 2002, p. 26).

Segundo Todorov *et al* (1977, p. XII) “a arte é uma parte do edifício social, um componente em correlação com os outros, um componente variável”. Neste sentido, os autores afirmam que “a esfera da arte e sua relação com os outros setores da estrutura social se modificam dialeticamente sem cessar”.

Para Faria (2003, pp. 5-6), “a cultura tem sido tratada em nosso país como um artigo de segunda classe, dispensável, componente menor do rol das políticas sociais”. Para o autor, “não é vista como prioridade estratégica dos governos, como componente essencial da qualidade de vida e do desenvolvimento humano”.

No entanto, existem algumas escolas informais de música que se contrapõem a essa realidade, haja vista o Guri, projeto com ensino voltado a educação musical, no qual jovens buscam aprender um instrumento musical, alguns com a finalidade de ter a música como profissão e, com isso, ascensão social. Estas escolas serão em breve apreciadas.

A existência de escolas técnicas de música não formais pressupõe a sustentação de um ensino de excelência a indivíduos que desejam especializar-se em tocar instrumentos musicais. Veremos a trajetória das principais escolas de música existentes na cidade de São Paulo, cujos programas são motivadores para o ensino musical, a saber: a Escola Municipal de Música (EMM) e a Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP Tom Jobim, escolas técnicas que dão continuidade ao ensino musical iniciado nos programas musicais de âmbito

social, como o *Projeto Guri*, gerenciado pela Organização Social *Amigos do Guri* e pelo *Programa Guri Santa Marcelina*, administrado pela Organização Social *Santa Marcelina Cultura*, ambos mantidos por verba pública do Estado de São Paulo e a Academia de Música da OSESP (Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo).

Há que se ressaltar que, embora não seja objeto de apreciação neste trabalho, a existência do Instituto Baccarelli<sup>3</sup>, escola informal de música que oferece educação musical a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social, contribuindo para o desenvolvimento pessoal, colabora também para criar oportunidades de profissionalização na música erudita.

Outras atividades musicais educativas são as bandas e as fanfarras presentes nas escolas públicas e particulares, bem como as mantidas pelas prefeituras municipais, que sintetizam gestos, costumes e caráter musical da população. Evidencia-se, nessas atividades, uma estrita relação com motivação, inclusão social e fomento artístico na comunidade, por meio do ensino informal de música. Essas atividades tampouco serão apreciadas neste trabalho, embora sejam importantes por serem um instrumento cultural, social, recreativo, cívico e de satisfação pessoal, integrando pais, alunos, escola, professores e comunidade.

Vejamos, a seguir, como surgiram e evoluíram tais escolas informais de música na cidade de São Paulo. De onde o aluno pode partir, até onde ele pode chegar, ou seja, do ensino básico a tornar-se um profissional, sendo que este nível não será objeto de estudo deste trabalho. Iniciaremos pelas escolas mantidas pelos governos municipal e estadual, com ensino musical com caráter social.

### **2.3.1. O Projeto Guri da Associação Amigos do Projeto Guri – Organização Social de Cultura**

Mantido pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, o Projeto Guri da Associação Amigos do Projeto Guri – Organização Social de Cultura, considerado o maior programa sociocultural brasileiro, oferece, nos períodos de contraturno escolar, cursos de iniciação musical, luteria, canto coral, tecnologia em música, instrumentos de cordas dedilhadas, cordas friccionadas, sopros, teclados e percussão, para crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos.

---

<sup>3</sup> Instituto Baccarelli Disponível em: <http://institutobaccarelli.org.br/o-instituto/>. Acesso em: 19 jun. 2019.

Mais de 49 mil alunos são atendidos por ano, em quase 400 polos de ensino, distribuídos por todo o Estado de São Paulo. Os quase 340 polos localizados no interior e litoral, incluindo os polos da Fundação CASA, são administrados pela Organização Social Amigos do Guri, enquanto os controles dos polos da capital paulista e Grande São Paulo ficam por conta da Organização Social Santa Marcelina Cultura.

A gestão compartilhada do Projeto Guri atende a uma resolução da Secretaria que regulamenta parcerias entre o governo e pessoas jurídicas de direito privado para ações na área cultural. Desde seu início, em 1995, o Projeto já atendeu cerca de 650 mil jovens na Grande São Paulo, interior e litoral.

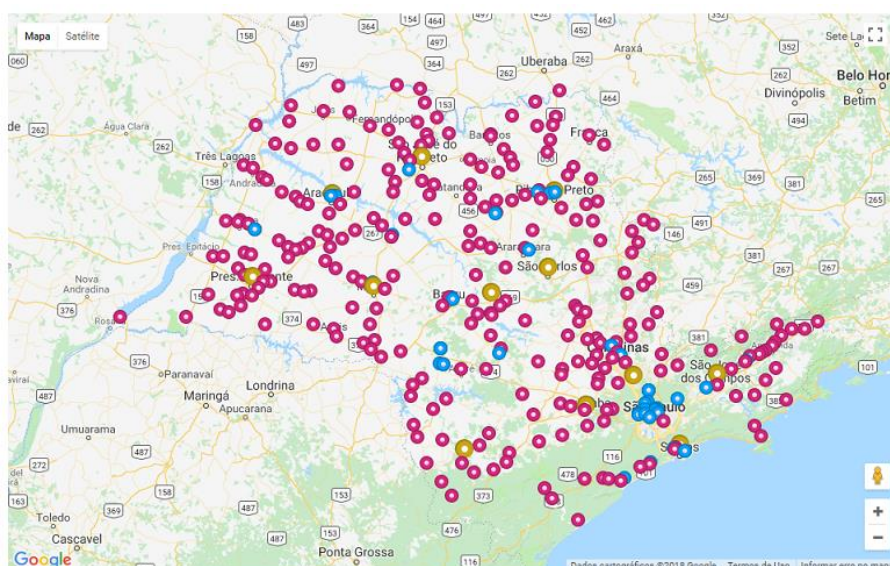


Figura 1: Mapa dos Polos de Ensino. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/mapa-dos-polos/>. Acesso em: 05 jul. 2018.

Participam do projeto, crianças e adolescentes entre 6 e 18 anos incompletos. Na Fundação CASA, a idade varia de 12 a 21 anos e, ao ingressar, o aluno opta pelo aprendizado de um instrumento musical, de canto coral, ou de ambos os cursos, além da opção pelo curso de luteria.

Nas aulas, são trabalhados os mais variados gêneros musicais, desde canções populares e músicas folclóricas a composições eruditas. Além de apresentar aos alunos novos estilos de música e manifestações culturais, a variedade de repertório trabalhada nos polos mantém viva as raízes culturais da própria comunidade.

Em seus polos de ensino, as atividades são sempre praticadas em grupo, o que estimula a participação dos alunos. Todos fazem parte de uma equipe que passa pelos mesmos desafios e aprendizado. Nas apresentações realizadas ao público, em

pequenos, médios ou grandes eventos, o resultado é produto da dedicação do grupo e, ao mesmo tempo, também de cada um.

Para os jovens, participar do Projeto Guri significa unir aprendizado e satisfação. Por tudo isso, o ensino musical é a ferramenta escolhida para o cumprimento da sua missão de inclusão sociocultural.

Nos últimos anos, a administração da Associação Amigos do Guri vem investindo em diversas pesquisas institucionais por meio de uma entrevista aos alunos, tendo como base um questionário, com o intuito de conhecer melhor os benefícios que o Projeto traz para a vida deles e verificar sua atuação como organização social, responsável pela gestão de quase 340 polos de ensino no interior e litoral do Estado de São Paulo, incluindo polos da Fundação CASA.

São perguntas feitas nas pesquisas: ***Onde foi parar depois do Guri?*** – Pesquisa realizada com os ex-alunos com o objetivo de saber da sua situação atual, focando principalmente na prática musical, na vida acadêmica e profissional, no nível de ensino e nos campos de atuação; ***O que pensam do Guri?*** – Pesquisa realizada com seus alunos a fim de saber o grau de satisfação destes em relação ao programa como um todo e em diversos segmentos; ***Estudos Acadêmicos*** – Pesquisas, projetos e teses sobre o Projeto Guri; e ***Avaliação de Impacto*** – Pesquisa realizada pela *Ipsos*, durante três anos (2011, 2012 e 2013), a fim de verificar os resultados do Projeto Guri e seu impacto sobre os jovens beneficiários do programa.

Assim, levando-se em conta a pesquisa acima mencionada – ***Onde foi parar depois do Guri?*** –, seu objetivo é saber aonde o aluno pode chegar. O depoimento da mãe de uma ex-aluna do Projeto Guri é um exemplo de resposta. Assim, ela diz que o “Projeto Guri foi fundamental para a formação de minha filha, que ingressou na Escola Tom Jobim”, hoje chamada Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP Tom Jobim, desejo de ingresso de muitos alunos, que são motivados a dedicar-se aos estudos, e que será objeto de estudo no decorrer deste trabalho (<http://www.projetoguri.org.br/depoimentos/>).

Intitulada ***O que pensam do Guri?***, no Projeto Guri (2017, p. 3) foi realizada a pesquisa, cujo objetivo central foi conhecer o grau de satisfação do principal público beneficiário do Projeto: seus alunos e alunas. Segundo o que consta na página da instituição (<http://www.projetoguri.org.br/quem-somos/principios-organizacionais/>),

a missão do Projeto é de promover a educação musical e o ensino coletivo de música, tendo em vista o desenvolvimento humano de gerações em formação. Ainda, a Pesquisa de Satisfação de Alunos objetivou “avaliar o impacto do Projeto na vida dos seus alunos e alunas, investigando de que forma essas crianças e adolescentes se apropriam desses conhecimentos e quais suas expectativas futuras”.

Neste caso, outra depoente da pesquisa disse que o projeto Guri foi fundamental na sua formação como pessoa. Ela ressalta que, “em meio a uma sociedade que tem tudo de mal e de bom para oferecer, o Guri me ajudou a me encontrar e definir meus objetivos no futuro” (2018). Completa ela que foi motivada pelos professores, tendo sido crucial essa motivação para pensar em ser uma professora de música.

O questionário (2017, p. 9) foi realizado pelos Supervisores Educacionais e de Desenvolvimento Social, que lideraram essa ação de campo durante as visitas de supervisão de Polos, a fim de obter uma maior objetividade na abordagem da ação e uma garantia na fiabilidade das respostas dos alunos, tendo em vista que o questionário contém perguntas sobre a postura do Educador e do Coordenador de Polo. As equipes regionais receberam orientações para o desenvolvimento da pesquisa no campo, com foco na apresentação da pesquisa aos alunos, no fato de a pesquisa ser anônima e na importância de as respostas serem sinceras (2017, p. 10).

Segundo o relatório (2017, pp. 12-13), apenas 1,3% dos alunos inscritos no projeto pertencem à classe dos trompetes. Ressalta-se que outros instrumentos de metal, como trompa e trombone, estão classificados na categoria “outros”, reagrupados por serem cursos e disciplinas com menor adesão.

Embora seja pequeno o número de inscritos para a prática do trompete, alguns alunos têm sido motivados em se desenvolver no instrumento. Este fato se observa em alguns depoimentos de alunos contidos na pesquisa (2017) feita pelo Projeto, tais como: “o projeto me deu a grande oportunidade de fazer parte de um de seus Grupos de Referência, a Orquestra de Jundiaí (Louiselene Ramalho Matta da Silva); “toco trompete. [...] A minha parte preferida são os aplausos. Receber palmas faz bem pra mim, é um incentivo pra minha evolução” (Felipe Aguiar de Paula); “aprendi a tocar trompete [...]. O projeto abriu a minha mente em relação à música e também ao meu futuro” (Ana Laura Campos Brito).

Conforme os dados extraídos da Pesquisa de Satisfação, verificou-se na Tabela 1, abaixo, que “quanto maior o tempo de permanência, maior o número de alunos nas turmas avançadas e menor o número de alunos nas turmas iniciantes”:

	Menos de 2 anos	Entre 2 e 3 anos	Mais de 3 anos	Total Geral
Turma A	13%	5%	3%	7%
Turma B	43%	28%	21%	31%
Turma C	44%	67%	76%	62%
<b>Total Geral</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Base: 1.609 respostas. Q.6. Faz quanto tempo que você participa do Projeto Guri? /Q.5. Em qual turma você estuda?

Tabela 1: Relação entre a turma que estuda e o tempo de permanência no Projeto (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 16).

Diante da satisfação dos alunos em relação às aulas de música e ao educador musical (2017, p. 17), o Projeto Guri teve como meta fazer um diagnóstico, com o objetivo de desenvolver ações que possam potencializar o efeito do programa no aprendizado das crianças, adolescentes e jovens em suas dimensões estética, afetiva, cognitiva, motora e social por meio de práticas musicais, reafirmando o potencial transformador do conhecimento. Para isso, o Projeto pretende contribuir para a formação de sujeitos integrados positivamente na sociedade com ênfase na linguagem e na aprendizagem da música. Desse modo, o ensino coletivo de música é a proposta de educação musical que mais se alinha com a concepção de educação da OSC *Amigos do Guri*.

Segundo a proposta da pesquisa (2017, p. 17), “o processo de ensino coletivo é colaborativo, com ênfase no fortalecimento da cooperação no processo de aprendizagem e na conquista de resultados”. Neste sentido, a cooperação é entendida como “vivência de aprendizagem que valoriza o elo social da produção de conhecimentos”, tendo a solidariedade como “meio de regulação social, nas várias situações de aprendizagem musical proporcionadas pelo Projeto Guri”. Assim:

O princípio de cooperação, na aprendizagem musical, fomenta e incentiva o desenvolvimento cognitivo e social, e ocorre quando os(as) alunos(as) são estimulados(as) a realmente ouvirem uns aos outros, a compartilharem suas experiências musicais por meio de atividades de execução, composição e apreciação. Assim, enfatiza-se o diálogo contínuo entre os(as) integrantes, além de permitir a mediação entre diferentes estilos e personalidades. O ato educativo torna-se um processo criativo, onde alunos(as) são protagonistas de suas próprias transformações (2017, pp. 17-18).

Com o objetivo de conhecer a opinião dos alunos em relação à qualidade de ensino, foi construído o indicador “**Satisfação com o Educador Musical**”, utilizando-se perguntas referentes ao Educador Musical e ao seu modo de ensino. Desta maneira, de acordo com a pesquisa (2017, pp. 18-19), compõem esse indicador as questões referentes à qualidade das explicações do Educador Musical durante as aulas, à forma com que o educador trata a turma em sala de aula, à postura do Educador Musical na hora de corrigir erros e de elogiar bons resultados e à correta contextualização do repertório musical ensinado em aula. Na pesquisa, considerou-se que o aluno está insatisfeito quando se obtém menos de 50% da pontuação total, satisfeito quando entre 50% e 69%, muito satisfeito entre 70% e 89%, e completamente satisfeito entre 90% e 100% da pontuação total, obtida por meio das respostas advindas a partir de um questionário quantitativo aplicado aos alunos do Projeto Guri, elaborando, por fim, um relatório dividido em cinco capítulos:

No primeiro, será detalhada a metodologia aplicada na elaboração da pesquisa. No segundo, será apresentado o perfil da amostra definida, no qual será analisada a distribuição dos(as) jovens por sexo, faixa etária, curso e tempo de permanência no Projeto Guri. No terceiro capítulo, serão abordadas as questões referentes à satisfação dos(as) alunos(as) com a qualidade das aulas, do(a) educador(a) musical e das apresentações musicais. No quarto capítulo, será analisada a satisfação dos(as) alunos(as) com relação ao polo de ensino e sua organização. E, por fim, no quinto e último capítulo, serão apresentadas as questões acerca da satisfação dos(as) alunos(as) com relação ao Projeto Guri como um todo (Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 3).

O Gráfico 1, extraído da pesquisa referente ao indicador de satisfação do aluno perante o Educador Musical mostra que 76% dos alunos estão completamente satisfeitos com seus educadores musicais, 24% estão muito satisfeitos e 1% estão satisfeitos. Nenhum aluno demonstrou-se insatisfeito com o educador de forma geral (2017, p. 19):

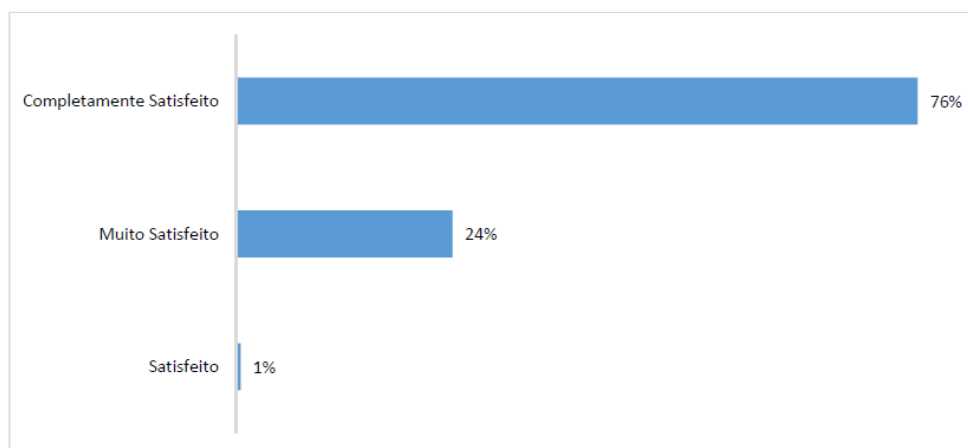
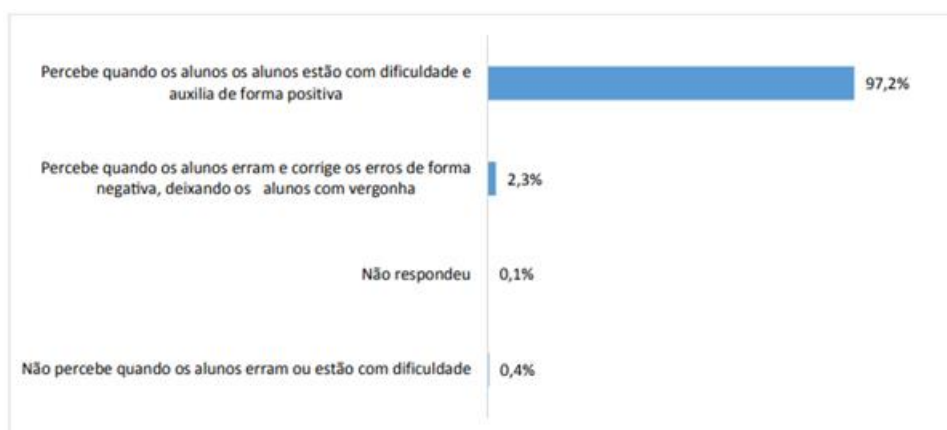


Gráfico 1: Indicador – Satisfação com o(a) Educador(a) Musical (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 20).

Assim, explica o documento:

Quando as questões que formam este indicador são analisadas no detalhe, observa-se, nos seguintes gráficos, que 95,2% dos(as) alunos(as) acham que seus(suas) educadores(as) explicam muito bem as coisas; 72,1% responderam, com relação ao tratamento da turma em sala de aula, que os(as) seus(suas) educadores(as) são muito respeitosos(as), muito atenciosos(as) e muito próximos(as) da turma; 97,2% afirmam que seus(suas) educadores(as) percebem quando os(as) alunos(as) estão com dificuldades e os(as) auxiliam de forma positiva; 90,5% alegam que os(as) educadores(as) percebem quando os(as) alunos(as) têm um bom resultado e fazem elogios; e 48,3% declaram que seus(suas) educadores(as) explicam muitas coisas sobre a história da música (2017, p. 20).

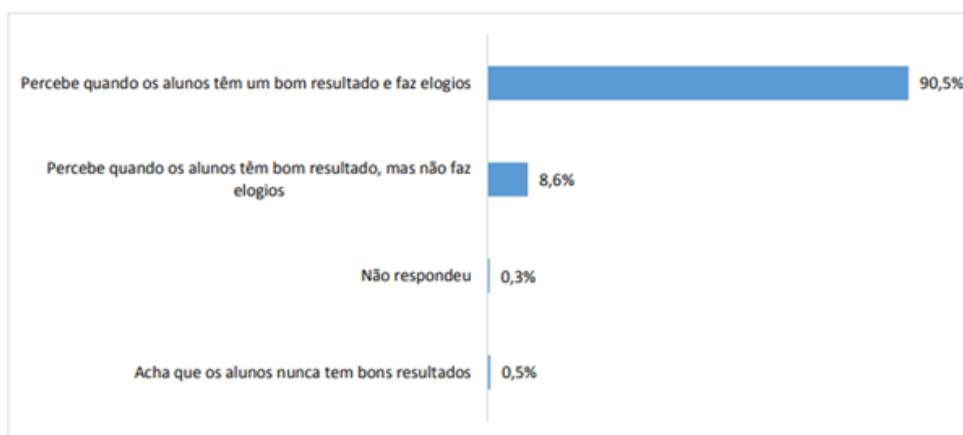
O Gráfico 2, demonstrado na pesquisa, indica a postura do Educador Musical no momento de corrigir os erros dos alunos (2017, p. 22):



Base: 1.488 respondentes. Q.11. Pensando em como o (a) educador (a) ajuda você a aprender, você acha que ele (a) ...

Gráfico 2: Postura do(a) Educador(a) Musical na hora de corrigir erros (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 22).

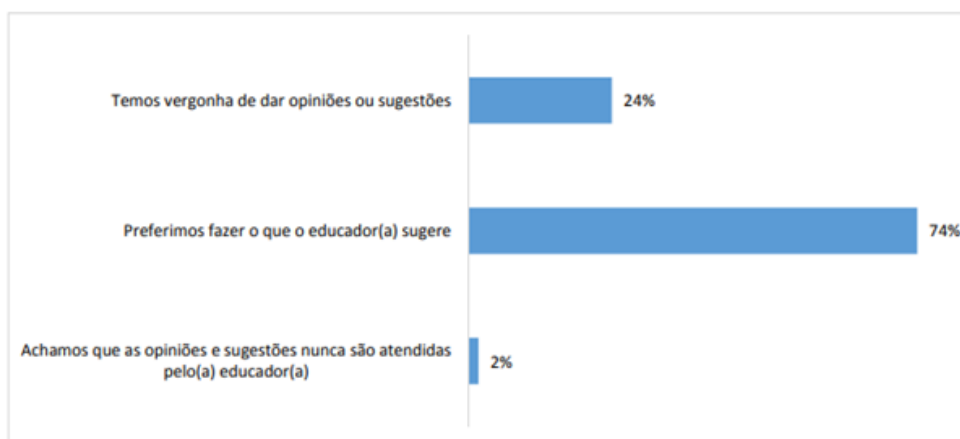
O Gráfico 3, segundo a pesquisa, demonstra a postura do Educador Musical ao elogiar os bons resultados obtidos pelos alunos diante das atividades (2017, p. 22):



Base: 1.488 respondentes. Q.12. Pensando em como o (a) educador (a) ajuda você a aprender, você acha que ele (a) ...

Gráfico 3: Postura do(a) Educador(a) Musical na hora de elogiar bons resultados (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 22).

Outro aspecto apontado pela Pesquisa de Satisfação 2017 do Projeto Guri mostrou que os alunos não dão muitas opiniões ou sugestões. Neste sentido, no Gráfico 4, 74% responderam que preferem fazer o que o educador sugerem, 24% responderam que têm vergonha de dar opiniões ou sugestões durante as aulas e 2% acham que as opiniões e sugestões nunca são atendidas pelo educador:



Base: 294 respondentes. Q.14.1. Eu e meus (minhas) colegas não damos muitas opiniões ou sugestões nas aulas porque

Gráfico 4: Principal motivação que leva os(as) alunos(as) a não participarem ativamente das aulas (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 25).

As apresentações musicais dos alunos tornam-se o momento de prestígio para eles. Assim, na pesquisa, como apontado no Gráfico 5, 70% dos alunos se interessam e gostam muito de participar, já que se sentem valorizados, capazes, felizes e reconhecidos; 25% declararam gostar mais ou menos, de um lado se sentem

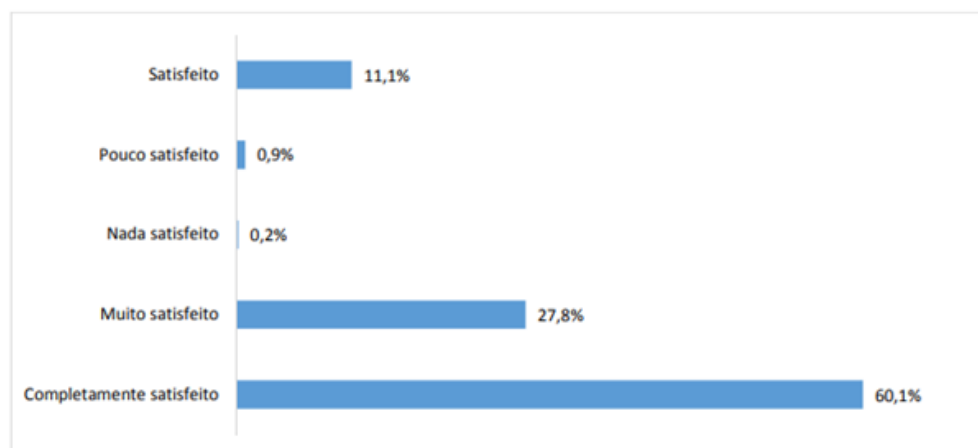
valorizados, mas ficam tensos e ansiosos; 3% deles declararam gostar pouco das apresentações por questões de tensão e ansiedade; e somente 2% declararam não gostar nada das apresentações, já que se sentem inseguros e pouco preparados:



Base: 1.488 respondentes. Q.27 Você gosta de participar das apresentações musicais

Gráfico 5: Interesse dos(as) alunos(as) em participar de apresentações musicais (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 41).

Segundo a pesquisa (2017, p. 49) foi feito um levantamento sobre a satisfação dos alunos com o Projeto, a motivação deles antes e depois do Guri, e a projeção dos participantes em relação ao seu futuro. Neste sentido, o Gráfico 6 nos mostra que 60,1% dos alunos declararam estar completamente satisfeitos, 27,8% muito satisfeitos, 11,1% satisfeitos, 0,9% pouco satisfeitos e somente 0,2% nada satisfeitos:

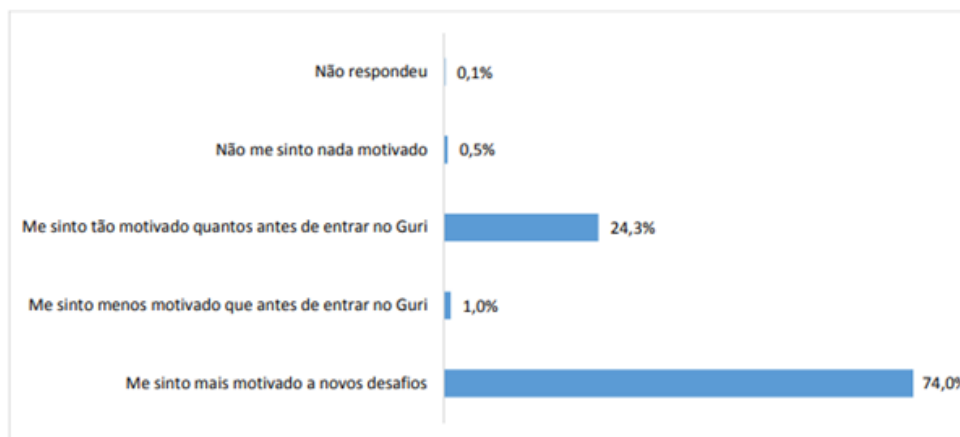


Base: 1.488 respondentes. Q.37. De forma geral, você está satisfeito(a) participando do Projeto Guri?

Gráfico 6: Satisfação dos(as) alunos(as) com o Projeto Guri (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 49).

Em relação à motivação dos alunos antes de entrar no Projeto, apontada no Gráfico 7 (2017, p. 49), e uma vez cursando o Guri, observou-se que 74% deles se

sentem mais motivados a novos desafios depois de terem entrado no Projeto, 24,3% se sentem igualmente motivados, 1% se sentem menos motivados do que quando entraram no Projeto e somente 0,5% não se sentem nada motivados:



Base: 1.488 respondentes. Q.38. Como você se sente depois que você entrou no Guri?

Gráfico 7: Motivação antes e depois do Guri (em %) – Pesquisa de Satisfação dos Alunos do Projeto Guri, (2017, p. 50).

Assim, a Pesquisa de Satisfação de Alunos (2017, p. 52), intitulada *O que pensam do Guri?*, buscou mapear o grau de satisfação dos seus alunos com seu método, seus educadores, e compreender como o Projeto altera a dinâmica de vida desses alunos e qual o impacto dele em seus objetivos e planos futuros.

De forma geral, o aprendizado de música é o principal motivo pelo qual o Guri é importante para eles, declarando-se mais motivados a novos desafios do que antes de participar do Projeto.

### 2.3.2. Programa Guri da Santa Marcelina – Organização Social de Cultura

Criada em 2008, a Santa Marcelina – Organização Social de Cultura administra dois programas de educação musical do Governo de São Paulo: O Guri – com seus Grupos Infantis e Juvenis e a Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP Tom Jobim) – com seus Grupos Jovens, Ópera Estúdio, Núcleo de Música Antiga. Ainda, é responsável pela administração do Theatro São Pedro, desenvolvendo montagens operísticas profissionais aliadas à formação de jovens cantores e instrumentistas para a prática e o repertório operístico (<http://emesp.org.br/institucional/santa-marcelina-cultura/>).

A missão da Santa Marcelina Cultura é desenvolver “um ciclo completo de formação musical integrado a um projeto de inclusão sociocultural, promovendo a formação de pessoas para a vida e para a sociedade” (Disponível em: <http://gurisantamarcelina.org.br/institucional/santa-marcelina-cultura/>. Acesso em: 02 nov. 2018).

Em virtude de uma experiência centenária em educação e serviço social, a Congregação das Irmãs Marcelinas mantém instituições nas áreas de “saúde (Hospitais Santa Marcelina), educação regular (Colégio Santa Marcelina), ensino superior de artes (Faculdade Santa Marcelina)”, assim como “o Instituto Internacional das Irmãs de Santa Marcelina” (Disponível em: <http://gurisantamarcelina.org.br/institucional/santa-marcelina-cultura/>. Acesso em: 02 nov. 2018).

O Programa Guri tem como missão a educação musical e a inclusão sociocultural de crianças e adolescentes na Grande São Paulo. A partir de uma iniciativa da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, em 2008 passou a ser gerido pela Santa Marcelina – Organização Social de Cultura, oferecendo a jovens entre 6 e 18 anos, “uma oportunidade real de crescimento cultural e inclusão social”, com apoio de um serviço de atendimento social, apostando na capacidade do ser humano, para que este conquiste seu lugar na sociedade (Disponível em: <http://gurisantamarcelina.org.br/estude-musica/sobre-o-programa/>. Acesso em: 02 nov. 2018).

Assim, utilizando-se da cultura musical como ferramenta para o desenvolvimento de valores humanos e a inclusão social, a Santa Marcelina qualifica seu corpo docente, sua assistência social, proporcionando qualidade no ensino e prática musical, investindo em instalações, métodos e instrumentos musicais, proporcionando um envolvimento entre alunos, famílias e comunidades com o programa (Disponível em: <http://gurisantamarcelina.org.br/estude-musica/sobre-o-programa/>. Acesso em: 02 nov. 2018).

Para tanto, a música no Guri é uma fonte inesgotável de possibilidades na vida das crianças e adolescentes. E é a partir dela que os envolvidos no programa buscam novas perspectivas pessoais, sociais e comunitárias, uma intervenção social transformadora.

O Guri Santa Marcelina oferece três tipos de curso: Iniciação, Sequencial e Modular.

O curso de Iniciação consiste em conhecer, tocar e construir instrumentos, cantar canções brasileiras e de outros países, ampliar a percepção para escutar com consciência o mundo sonoro, desenvolver habilidades rítmico-motoras, aprender a ler, escrever e criar música, estudar e perceber a importância da música em nossas vidas: estes são alguns dos objetivos desse curso. Por meio de atividades práticas, jogos e ações interativas, o curso de Iniciação pretende iniciar a criança na linguagem musical e estimular a continuação de seus estudos.

Para alunos que podem frequentar diariamente as aulas e têm vontade de se dedicar com afinco ao estudo de música, o curso Sequencial oferece a chance de aprender a cantar ou tocar um instrumento de forma consistente e fundamentada. Esse curso prevê as bases e o amadurecimento técnico e expressivo do aluno em seu desenvolvimento com a voz ou com o instrumento. As aulas são realizadas em pequenos grupos, uma vez por semana, nas quais o cuidado com as diferenças individuais de tempo de aprendizado e particularidades físico-motoras dos alunos é uma das tarefas do professor.

Por outro lado, o curso Modular foi estruturado para alunos que não podem ou não querem seguir seus estudos musicais com a carga horária do Sequencial. Esse curso desenvolve, semestralmente, projetos que têm começo, meio e fim no período de um semestre.

Por fim, o Guri Santa Marcelina oferece um curso de iniciação musical para adultos, com um plano pedagógico que privilegia aulas focadas em vivência, apreciação musical e ampliação de repertório. O objetivo é proporcionar ao adulto a ampliação de conhecimentos relacionados à música, imaginação e criação sonoras, entre outros. O curso valoriza o repertório e a história musical que cada pessoa traz consigo, de forma a que todos percebam que a arte é patrimônio compartilhado, é fazer constitutivo de valores e, por isso, jamais, atividade supérflua.

Assim, diante dos objetivos que o programa Guri Santa Marcelina apresenta, embora a grade curricular seja bem distribuída, os professores têm de estar muito motivados em sua proposta a fim de manter os alunos envolvidos nas atividades. Fato este em que, tendo as classes alunos com desnivelamento de conhecimento e



O objetivo geral da pesquisa foi de estratificar um melhor diagnóstico da evolução do Programa Guri Santa Marcelina ao longo dos anos quanto à qualidade dos serviços prestados, com base em critérios de educação musical e cultural, área social, satisfação dos usuários, entre outros. O estudo visou subsidiar o plano de melhorias e contribuir na elaboração do planejamento estratégico da organização, mais customizado e focado junto ao público alvo.

O Quadro 4, exposto abaixo, demonstra a metodologia aplicada na pesquisa de satisfação:

<b>UNIVERSO</b>	O Universo é composto por Alunos do curso da Iniciação Musical (6 a 9 anos), alunos do curso Sequencial (10 a 18 anos) e pais e/ou responsáveis.
<b>AMOSTRA</b>	O estudo apresenta uma amostra de 1.214 entrevistas com sucesso, distribuídas em 46 polos da seguinte forma: 251 (21%) Alunos do curso da Iniciação Musical (6 a 9 anos); 662 (55%) Alunos do curso Sequencial (10 a 18 anos); e 301 (25%) Pais e/ou responsáveis.
<b>MARGEM DE ERRO</b>	A margem de erro geral para esta amostra é de 3%, considerando um grau de confiança de 95%, sendo satisfatória para análise estatística.
<b>PERÍODO DE CAMPO</b>	A coleta de dados foi realizada pessoalmente dentro das escolas e residências, junto ao alunos e pais/responsáveis, no período de 06 a 24 de novembro de 2017.
<b>OBSERVAÇÕES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nas questões múltiplas, a porcentagem é calculada com base na amostra e a soma pode ser maior que 100%.</li> <li>• Nas questões abertas, as respostas com pouca significância estatística são somadas e colocadas como outras citações.</li> <li>• As perguntas são classificadas como estimuladas, feitas através de uma lista que é passada para os entrevistados escolherem algumas das alternativas. E as espontâneas, que não é dada nenhuma alternativa para resposta.</li> </ul>

Quadro 4: Universo e amostra do estudo (SHIMOYAMA, 2017, p. 11).

Para Shimoyama (2017, p. 82), os principais motivos que levam os alunos a fazerem o Curso de Música no Programa Guri Santa Marcelina são: aprender música (63%), aprender a cantar (39%), tocar instrumento (39%) e por achar legal e divertido (24%). Diz Shimoyama (2017, p. 83), ainda, que os principais motivos que levam os pais a matricularem seus filhos no Programa Guri Santa Marcelina, segundo a pesquisa do autor, são: o aluno gostar de música (50%), aprender música (37%), ajudar no desenvolvimento (20%) e ter uma atividade para ocupar o seu tempo (19%).

A pesquisa de Shimoyama (2017, p. 71) aponta um total de 7,1% para o índice de instrumentos de metal que os alunos estão aprendendo a tocar no Programa Guri Santa Marcelina. Essa porcentagem está distribuída em trompete (4,1%), trompa (1,8%), bombardino (0,6%) e trombone (0,6%).

Segundo Shimoyama (2017, p. 81), o Programa Guri Santa Marcelina possui atividades socioeducativas dirigidas aos pais e à comunidade, sendo que 56,5%

conhecem e costumam participar, considerando-as muito importantes para a formação do aluno.

Shimoyama (2017, pp. 136-137) diz que a percepção de mudanças pelo aluno do curso Sequencial após o Programa Guri Santa Marcelina está na melhoria do aprendizado musical, no comportamento e no envolvimento social, tornando o aluno mais responsável. Além disso, em fatores como concentração e positividade frente aos desafios, como também por se tornarem mais felizes fazendo novas amizades. Ainda, todos consideram que terão melhores chances na vida do que seus pais estudando música no Programa Guri.

De acordo com Shimoyama (2017, p. 138), 94% dos pais perceberam que o Programa Guri Santa Marcelina trouxe mudanças na vida do aluno e 85% para a família. As principais mudanças percebidas pelos pais em seus filhos foram: 47% no desenvolvimento na comunicação, 34% no desenvolvimento musical, 32% em melhorias da concentração, 30% em mais interesse pela música e 24% estão mais felizes. No mesmo sentido, as principais mudanças percebidas na vida da família são que 57% delas estão mais unidas, 49% mudaram sua rotina e 21% acham que a casa ficou mais alegre e feliz.

Assim, para Shimoyama (2017, p. 138), o Programa Guri Santa Marcelina proporciona mudança para melhor na vida dos alunos, desde que iniciaram o curso de música. Em todos os fatores em análise na pesquisa estão, principalmente, a sensibilidade (82%), a positividade frente aos desafios (81,4%) e a concentração (81%), além de os alunos estarem mais felizes (95%) e com novas amizades (94%).

Outros aspectos como as iniciativas do filho em resolver suas tarefas (63%), ser mais independente (62%) e a participar de atividades coletivas (59%), segundo Shimoyama (2017, p. 139), são benefícios que o Programa Guri Santa Marcelina proporciona aos alunos. O programa foi considerado “ótimo” por 86% dos alunos em relação à educação musical para a vida. Os principais motivos são: o aprendizado na área da música (51%), seguido do aprendizado cultural (49%) e do desenvolvimento da criança (36%). Concluindo, 97% dos pais consideram que os filhos terão melhores chances na vida do que seus pais estudando música no Programa Guri.

Para os alunos, conforme cita Shimoyama (2017, pp. 140-141), tomando como viés o comparativo da música com as outras atividades extracurriculares, 78% deles

dizem que a música é a que dá mais prazer e também 78% deles a que mais pode ajudar a ser um bom profissional. Já para os pais, nesse mesmo sentido, 74% acham que a música é a que mais pode ajudar seu filho a ser um bom profissional e 67% a que proporciona prazer.

A seguir, no Gráfico 8, veremos a satisfação dos alunos frequentadores do curso Sequencial do Programa Santa Marcelina relacionada ao “gosto de estudar música”:

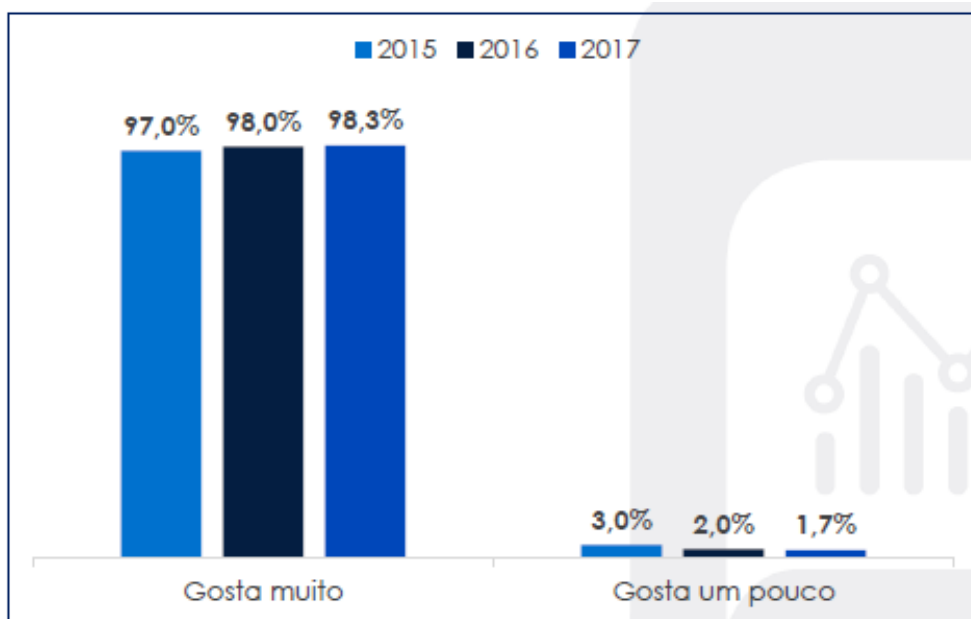


Gráfico 8: Percepção sobre o gosto por estudar música no Guri Santa Marcelina (SHIMOYAMA, 2017, p. 164).

No mesmo sentido, no Gráfico 9, veremos a satisfação dos pais de alunos que frequentam o curso Sequencial do Programa Santa Marcelina relacionada ao “gosto de estudar música”:



Gráfico 9: Percepção sobre o gosto por estudar música no Guri Santa Marcelina (SHIMOYAMA, 2017, p. 165).

De acordo com Shimoyama (2017, pp. 175-176), 99% dos pais e alunos do curso Sequencial avaliaram muito bem os professores do Programa Guri Santa Marcelina e a

maneira com que eles ensinam os alunos. Ainda, 100% dos alunos avaliaram muito bem o Programa quanto à qualidade de ensino e sua estrutura.

Para Shimoyama (2017, p. 180), a Pesquisa de Satisfação 2017 mostrou que o Programa Guri Santa Marcelina continua sendo muito bem avaliado pela maioria dos pais e alunos. Os resultados confirmam a excelência da qualidade do programa direcionado à sociedade. O interesse dos alunos pelo aprendizado e o aperfeiçoamento da música são motivos para frequentarem o Programa Guri Santa Marcelina, estando cada vez mais satisfeitos com esse aprendizado.

Shimoyama (2017, p. 181) considera que a participação dos pais nas atividades socioeducativas é importante para a formação do aluno. Neste sentido, o Programa Guri Santa Marcelina, segundo Shimoyama, traz significativa mudança na vida dos alunos e suas famílias, gerando bem-estar, autoestima, melhorando o comportamento do aluno quanto à responsabilidade e motivação para o estudo. Ainda, a citada mudança na vida dos alunos e suas famílias mostra que o Programa Guri Santa Marcelina está contribuindo para a formação de um cidadão mais preparado para a vida profissional e pessoal.

No item a seguir, levando-se em consideração a continuidade do ensino no trompete em nível intermediário, temos as escolas técnicas de música não formais mantidas com incentivo municipal e estadual, alvos dos alunos pela existência de um ensino de excelência devido à qualidade do ensino e da qualificação dos professores.

### **2.3.3. Escola Municipal de Música – EMM**

Marco da cultura e da educação musical paulistana e nacional, segundo Martinelli e Ribeiro (2014, p. 20), a Escola Municipal de Música – EMM foi fundada pelo Decreto nº 7.984, de 12 de Fevereiro de 1969, pelo maestro Olivier Toni, tornando-se uma das mais renomadas instituições de ensino musical da América Latina.

## DECRETO N.º 7.984, DE 12 DE FEVEREIRO DE 1969

Dispõe sobre a criação da Escola Municipal de Música e dá outras providências.

José Vicente de Faria Lima, Prefeito do Município de São Paulo, usando das atribuições que lhe são conferidas por lei, e

CONSIDERANDO o interesse público que representa a criação de uma Escola de Música, para formação de novos valores artísticos em nossa Cidade;

Decreta:

Art. 1.º — Fica criada, diretamente subordinada ao Departamento de Cultura da Secretaria de Educação e Cultura, a Escola Municipal de Música (E. M. M.), destinada ao ensino da música.

Art. 2.º — A Escola Municipal de Música, obedecida a legislação em vigor, manterá cursos regulares de cordas, sópro e percussão e outros de extensão cultural, de conformidade com os currículos fixados em Regulamento, a ser aprovado por decreto.

Parágrafo único — Fica estabelecido o prazo de 30 dias para a apresentação, pela Secretaria de Educação e Cultura, do ante-projeto de regulamentação.

Art. 3.º — A Secretaria de Educação e Cultura providenciará a imediata instalação da Escola ora criada, propondo as medidas necessárias ao seu pronto funcionamento.

Art. 4.º — As despesas com a execução do presente decreto correrão por conta dos recursos orçamentários próprios.

Art. 5.º — Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Prefeitura do Município de São Paulo, aos 12 de fevereiro de 1969, 416.º da fundação de São Paulo. — O Prefeito, **José Vicente de Faria Lima** — **Jair Carvalho Monteiro**, respondendo pelo expediente da Secretaria de Negócios Internos e Jurídicos — O Secretário das Finanças, **Francisco de Paula Quintanilha Ribeiro** — O Secretário de Educação e Cultura, **Araripe Serpa**.

Publicado na Diretoria do Departamento de Administração do Município de São Paulo, em 12 de fevereiro de 1969. — O Diretor, **Paulo Villaça**.

Figura 3: Decreto para criação da EMM. Disponível em: <http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D7984.pdf>. Acesso em: 07 set. 2018.

Conforme citam Martinelli e Ribeiro (2014, p. 20), com aulas gratuitas desde a sua criação, a EMM é responsável pela formação de diversas gerações de músicos em atividade profissional no Brasil e em outras partes do mundo. Segundo os autores, “seu corpo docente é constituído por professores doutores, mestres e especialistas de renome em âmbito nacional e internacional, muitos deles ex-alunos da própria escola”.

Contam-nos Martinelli e Ribeiro (2014, p. 20) que, desde o início de 2013, a EMM faz parte da Fundação Theatro Municipal de São Paulo, instalada no complexo paulistano chamado *Praça das Artes*. Segundo Medeiros (2013), esse complexo ganhou em Londres o *Icon Awards*, naquele mesmo ano, o troféu de Edifício do Ano, premiação anual de arquitetura e design instituída pela revista *Icon*.



Figura 4: Praça das Artes. Disponível em: <https://www.archdaily.com/459275/praca-das-artes-wins-building-of-the-year-at-icon-awards>. Acesso em: 07 set. 2018.

Conforme cita Medeiros (2013), a Praça das Artes forma um polo cultural onde estão a Escola de Dança, a Escola de Música, além do Centro de Documentação Artística e os acervos do Conservatório e do Teatro Municipal, com partituras, programas, livros, discos e documentos.

Segundo o seu site (EMM, 2019), é objetivo da EMM formar instrumentistas ou cantores profissionais para atuarem em orquestras, coros, grupos camerísticos, entre outros. Para tanto, aulas individuais de instrumento e coletivas, especificamente no trompete, proporcionam ampla vivência musical por meio de prática coral e prática de orquestra nos grupos estáveis da escola, motivando os alunos a desenvolverem suas habilidades técnico-instrumentais, para daí tornarem-se trompetistas profissionais. São eles: Orquestra Sinfônica Jovem Municipal, Orquestra Sinfônica Infanto-Juvenil da Escola Municipal de Música de São Paulo e Banda Sinfônica da Escola Municipal de Música de São Paulo.

A Orquestra Sinfônica Jovem Municipal, segundo o site da EMM, surgiu a fim de criar “novas perspectivas de atuação musical para jovens instrumentistas”, bem como de “promover o aprimoramento artístico daqueles que seriam os futuros integrantes da Orquestra Sinfônica Municipal”. Além da prática orquestral, a Orquestra possibilita aos alunos e professores da Escola “a atuarem no conjunto orquestral como solistas”, tornando-se elemento de grande motivação para eles (EMM, 2019). Para alunos com

idade entre 10 e 18 anos, a EMM fundou, em 2002, a Orquestra Sinfônica Infanto-Juvenil da Escola Municipal de Música de São Paulo a fim de proporcionar a primeira experiência musical aos alunos dessa faixa etária. No mesmo sentido, está a Banda Sinfônica da Escola Municipal de Música de São Paulo que, criada em 2015 surgiu “com o intuito de disponibilizar aos alunos da área as experiências indispensáveis advindas da prática de conjunto”. Assim, todas possuem enorme caráter motivador aos alunos de trompete, que aplicam a prática desenvolvida nas aulas individuais, “dotando-os de uma paleta variada de vivências específicas da *performance* em um grupo dessa natureza” (EMM, 2019).

#### **2.3.4. Escola de Música do Estado de São Paulo Tom Jobim – EMESP Tom Jobim**

Outra escola importante, marco do ensino no trompete, que começou suas atividades no início da década de 1990, como relata Ferreira (2012, p. 11), foi a popularmente conhecida como ULM (Universidade Livre de Música), criada com a proposta de “oferecer ensino musical de excelência para todas as idades”, que se estabeleceu [*sic*] como “um dos centros de estudos musicais de maior prestígio no Brasil”, tendo, segundo o autor, como “seus idealizadores o então Secretário de Estado da Cultura Fernando Moraes e o maestro Antonio Brasileiro de Almeida Jobim”. A escola ofereceu, ao longo de vinte anos, diversos cursos nas áreas de música erudita e popular.



Figura 5: Universidade Livre de Música (ULM). Hoje, Oficina Cultural Oswald de Andrade. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Oficina\\_Cultural\\_Oswald\\_de\\_Andrade](https://pt.wikipedia.org/wiki/Oficina_Cultural_Oswald_de_Andrade). Acesso em: 10 set. 2018.

Em 2001, segundo o site da EMESP (EMESP, 2019), com a transferência das atividades do Bom Retiro para o prédio localizado na Luz, a escola foi rebatizada como Centro de Estudos Musicais Tom Jobim e, posteriormente, com o seu nome atual: Escola de Música do Estado de São Paulo – Tom Jobim (EMESP Tom Jobim).

Contudo, ressalta Ferreira (2012, p. 12) que, em 2009, o Governo do Estado de São Paulo anunciou que a Organização Social Santa Marcelina passaria a ser responsável pela sua gestão devido às novas metas de formação.

Essas mudanças têm correspondência com diversos outros espaços de ensino e aprendizado musical, porque todos eles são coordenados pela Secretaria de Estado da Cultura (SEC). Tanto a EMESP quanto os demais projetos socioculturais e conservatórios estaduais têm em comum a administração por Organizações Sociais, que são figuras institucionais do setor privado contratadas pela SEC (FERREIRA, 2012, p. 12).

Assim, segundo o site da instituição (EMESP, 2019), a EMESP Tom Jobim proporciona tanto a formação de crianças e jovens nas áreas da música erudita e popular quanto o aperfeiçoamento de músicos que já completaram sua formação e que desejam aprofundar e ampliar ainda mais seus conhecimentos, além de vivência e compreensão musical, “abarcando toda a história da música ocidental, desde a música antiga à contemporânea, do popular ao erudito” (EMESP, 2019):

[...] percebo um progressivo crescimento no número de estudantes de música nessa mesma região, provavelmente em decorrência do aumento de projetos sociais que utilizam a música como ferramenta de sociabilização e inclusão social, além dos diversos cursos de graduação em música oferecidos não só pelas universidades públicas, mas também por diversas faculdades particulares. Ao refletir sobre essa situação, concluí que a grande questão que me incomoda é a possibilidade ou não de esses alunos se profissionalizarem – tanto os que se formam em projetos sociais e os que estudam em escolas de música profissionalizantes ou similares (como a EMESP – Escola de Música do Estado de São Paulo “Tom Jobim”, na qual sou professora) quanto os que se formam em cursos de graduação em música (BOMFIM, 2017, p. 18).

Cascapera (1992, p. 102) corroborou o pensamento de Bomfim (2017), dizendo que, diante da situação financeira em que o país se encontra, “os alunos não possuem capital necessário para investir em seus [...] instrumentos e métodos”, fundamentais ao seu aprendizado. Ressaltou ainda que, “o estudo da música no Brasil esteja restrito a um pequeno grupo de pessoas, que dispõem de condições mínimas para estudar”.

No entanto, a EMESP Tom Jobim, que estabeleceu diversas parcerias internacionais (*Juilliard School, Conservatorium van Amsterdam, Royal Academy of Music*, entre outras escolas), promove intercâmbios de alunos e professores com as instituições parceiras, proporcionando um ambiente fértil em interações pedagógicas, artísticas e profissionais. A ponte entre o aprendizado e a profissionalização está nos grupos artísticos (Banda Sinfônica Jovem do Estado, Orquestra Jovem do Estado, Orquestra Jovem Tom Jobim, dentro outros), que reúnem os alunos em projetos de expressiva intensidade artística e pedagógica, que não apenas os prepara para a vida profissional, como também lhes proporciona boas experiências e conquistas como músicos e cidadãos, motivando-os a seguir em seus estudos.

Assim, os grupos artísticos musicais mantidos pela EMESP Tom Jobim, segundo seu site (EMESP, 2019), foram criados a fim de servir como intermediários entre o aprendizado e a profissionalização, possibilitando e proporcionando uma vivência de fato com o mundo profissional para jovens com até 25 anos de idade.

A Banda Sinfônica Jovem do Estado, a Orquestra Jovem do Estado e a Orquestra Jovem Tom Jobim são os grupos artísticos oferecidos pela escola. O ingresso é feito através de um processo seletivo, por meio de avaliação do conhecimento musical e técnico do candidato.

Segundo o site da EMESP, sob a regência de Mônica Giardini, o que caracteriza a Banda Sinfônica Jovem é sua criatividade e inovação. Constituída em 1993, seus programas são constituídos de “repertórios tradicionais e contemporâneos, com composições recentes, arranjos de obras eruditas, peças populares e concertos temáticos”, proporcionando uma vivência pedagógica e uma prática artística versátil. Os bolsistas são preparados para a rotina profissional “por meio de ensaios intensivos e programas estilisticamente variados, explorando a diversidade sonora e técnica própria do repertório de banda sinfônica” (EMESP, 2019).

Já a Orquestra Jovem do Estado, reformulada em 2012, possui “uma programação artística aliada a um novo plano pedagógico elaborado pela Santa Marcelina Cultura”, com a direção musical e regência de Cláudio Cruz<sup>6</sup>, apresentando

---

<sup>6</sup> Cláudio Cruz atuou como *spalla* da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, diretor musical da Orquestra de Câmara Villa-Lobos e regente titular das Sinfônicas de Ribeirão Preto e de Campinas. Regeu a Orquestra de Câmara de Osaka, New Japan Philharmonic, Hyogo Academy Orchestra, Svogtland Philharmonie (Alemanha),

identidade sonora por meio de repertórios cada vez mais desafiadores técnica e estilisticamente, fruto “da abrangência das atividades pedagógicas propostas, que formam e inspiram os jovens instrumentistas”. Segundo o site da EMESP, a Orquestra realiza turnês no exterior em busca da vivência internacional para a formação dos jovens músicos, apresentando-se em importantes salas de concerto, como o Lincoln Center (Nova York), o Kennedy Center (Washington) e a Konzerthaus (Berlim) (EMESP, 2019).

Por fim, regida por Nelson Ayres<sup>7</sup> e Tiago Costa<sup>8</sup>, a Orquestra Jovem Tom Jobim dedica-se, especialmente, à música popular brasileira orquestral, ao mesmo tempo em que se insere na tradição das orquestras de rádio e TV. Tem uma face contemporânea, fruto de “um repertório formado majoritariamente por arranjos concebidos especialmente para o grupo”. De acordo com o site da EMESP, a Orquestra foi criada em 2001, durante o Festival Internacional de Inverno de Campos do Jordão, e possibilita “vivência orquestral erudita e popular aos bolsistas”, resgatando obras tradicionais de grandes compositores nacionais, “com especial dedicação à obra de Tom Jobim”, além de pesquisa e experimentação musical. A programação é pensada na formação dos bolsistas, desde a escolha de repertório até a dinâmica de ensaios. Segundo o site, “os jovens músicos ensaiam e se apresentam com os solistas convidados, e usufruem de um rico intercâmbio de conhecimentos e vivências”. Além do aprimoramento técnico e estilístico, a orquestra convida músicos de referência a fim de proporcionar a seus integrantes o conhecimento do fazer musical (EMESP, 2019).

As parcerias realizadas pela Santa Marcelina Cultura vêm desenvolvendo uma extensa reformulação no plano pedagógico da EMESP Tom Jobim. Exemplo disso, é o intercâmbio com o Conservatório de Paris, um dos principais mantidos pela instituição.

---

Jerusalem Symphony Orchestra. É regente titular e diretor musical da Orquestra Jovem do Estado, diretor artístico da Oficina de Música de Curitiba, primeiro violino do Quarteto de Cordas Carlos Gomes e maestro titular da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal do Rio de Janeiro (EMESP, 2019).

<sup>7</sup> Nelson Ayres, pianista, arranjador e compositor, foi o primeiro aluno brasileiro a cursar o Berklee College of Music. Conhecido por sua atuação na Orquestra Jazz Sinfônica do Estado de São Paulo, regeu inúmeras orquestras, incluindo a Orquestra Filarmônica de Israel (EMESP, 2019).

<sup>8</sup> Tiago Costa, pianista, compositor e arranjador, teve suas peças gravadas dentro e fora do Brasil com obras registradas pela OSESP e Orquestra Jazz Sinfônica. Ao lado de Maria Rita, participou como pianista e arranjador dos discos ganhadores do Grammy *Segundo* e *Redescobrir*. Em 2014, o show de piano e voz com a cantora foi eleito um dos dez melhores do ano pelo New York Times (EMESP, 2019).

Para tanto, a Orquestra Jovem do Estado recebeu, em Abril de 2019, alunos do Conservatório Nacional Superior de Música e Dança de Paris para um intercâmbio artístico-pedagógico. Segundo o site da EMESP Tom Jobim, jovens músicos brasileiros e franceses participaram de ensaios, aulas e concertos, tendo o apoio do Instituto Francês do Brasil e do Consulado Geral da França em São Paulo. Parcerias como essa tornam-se ferramentas motivadoras para o desenvolvimento técnico instrumental e cultural de seus alunos (EMESP, 2019) em dois sentidos: em primeiro lugar, a ideia de que estudar no Conservatório de Paris seja um sonho distante e inalcançável se transforma numa possibilidade real, pela proximidade e contato pessoal com seus professores através do estreitamento da relação intercultural entre Brasil e França. Além disso, tais conexões proporcionam aprimoramento de sua execução instrumental e artística e a melhora de sua autoestima, ao estudar com professores de um dos conservatórios mais tradicionais do mundo.

Além da possibilidade de aperfeiçoamento técnico-musical oferecida pela participação dos estudantes nos grupos jovens, a oferta de bolsas para alunos da escola em fase de pré-profissionalização é um estímulo à continuidade de seus estudos, uma vez que muitos desses alunos provêm de famílias com dificuldades financeiras, que não poderiam, de outra forma, mantê-los na escola.

Pela experiência do autor desta pesquisa, as potencialidades da prática musical em conjunto estão na convivência do grupo, em meio às trocas de informações e experiências musicais, como no momento do ensaio na orquestra, no desenvolvimento das percepções e de entrosamento em torno da prática musical. O objetivo dessa prática está na otimização da preparação do músico com vias à participação dentro de grupos artístico-musicais na construção de uma *performance* processual e coletiva, cuja aprendizagem musical permeia processos de aquisição do conhecimento estilístico, cognitivo, social e humano.

A Orquestra é um espaço onde estão presentes pessoas com níveis diferentes de apropriação no instrumento, com ideias, pensamentos e distintos objetivos pessoais, pois o fazer musical na prática coletiva da orquestra configura-se como um laboratório de música, no qual a aprendizagem se apresenta de maneira efetiva no desenvolvimento musical instrumental, individual, coletivo e social. Com caráter formativo, as aprendizagens no instrumento, com o colega, com o maestro, entre

outras, acontecem naturalmente dentro de uma postura que almeja o desenvolvimento da ética e do respeito aos colegas. É um espaço onde os alunos relacionam seu fazer musical em grupo com a perspectiva futura da profissionalização, considerando a oportunidade de aprender em um grupo acadêmico, e como se comportar e agir em um futuro grupo orquestral profissional almejado por eles.

Outro detalhe importante na visão do autor desta pesquisa está relacionado aos aspectos comportamentais, como disciplina e comprometimento, e aos aspectos técnicos, como afinação, apreciação, escuta atenta, percepção do todo e a prática musical, isto é, trata-se do desenvolvimento pela prática coletiva das habilidades em se identificar e refletir a respeito do fazer musical em sua completude.

No item a seguir, apresentamos a Academia da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (Academia da OSESP) como uma possibilidade de continuidade de estudos avançados visando à profissionalização técnico-musical.

### **2.3.5. Academia da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo**

Segundo o site da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESP), foi criada em 2006 a Academia de Música da OSESP devido “à dificuldade em encontrar novos músicos para orquestras brasileiras” (OSESP, 2019).

Na Academia, por meio de uma educação teórica, instrumental e artística, os alunos, acompanhados por músicos da OSESP, vivenciam o dia a dia dos ensaios e apresentações da Orquestra. (OSESP, 2019).

Além de aulas de formação teórico-perceptiva, em sua grade curricular, os alunos têm aulas individuais de instrumento, de repertório orquestral, incluindo apreciação, conhecimento e execução, vinculadas ao estágio supervisionado, bem como aulas práticas de música de câmara, e também participação em grupos camerísticos na Academia e nas temporadas da Orquestra, além de preparação de audições simuladas a fim de que o jovem músico ingresse em uma orquestra profissional (OSESP, 2019).

O jovem estudante de trompete almeja o ingresso num grupo profissional e alguns desejam se certificar em nível superior. Esse não é o objeto desta pesquisa, mas torna-se necessário mencionar que as universidades de música exigem pré-requisitos,

tais como “conhecimentos básicos de teoria e do instrumento” (CASCAPERA, 1992, p. 103). Cascapera salientou ainda que, para ingressar num curso superior de música, “o aluno deverá ter estudado num conservatório especializado na área em que deseja prosseguir” (CASCAPERA, 1992, p. 103).

Assim, pensando em orientar os estudantes que vão prestar exames de ingresso em escolas superiores de música, o candidato deve estar ciente de que deverá ser aprovado em prova de habilidade específica que acontece antes dos vestibulares e é dividida em duas partes, a prova teórica e a prova prática.

O aluno que almeja uma vaga em alguma universidade, normalmente ele se preparou em uma das escolas técnicas, como EMESP Tom Jobim e EMM. Mas também podem ter estudado num dos projetos sociais, como o Guri, Instituto Bacarelli ou em bandas escolares. Cabe ao professor de instrumento orientar o aluno não só na peça contida do edital do processo seletivo, mas também na escolha da peça que ele irá preparar para o dia da prova prática.

Durante esse processo, estar com sua técnica bem desenvolvida e estar preparado psicologicamente para a sua audição, são fatores que influenciarão diretamente em sua prova. Caso contrário, o aluno não se sentirá motivado a participar do processo seletivo.

Conversar com outros trompetistas que realizaram o processo e entraram na universidade é de grande valia e fator motivador, pois saberão como proceder no momento em que estarão sendo avaliados.

Segundo Baptista (2010, p. 26) “o curso de graduação tem como objetivo dar continuidade ao curso técnico, conduzindo o trompetista à sua formação plena na área musical”. No curso de bacharelado em instrumento, o aluno espera encontrar possibilidades técnicas e artísticas a fim de adquirir sofisticação técnica e conceitual, domínio de estilos musicais para a área do mercado musical que pretende atuar, na qual se tornará um instrumentista consciente musicalmente e pronto para o mercado de trabalho.

## Considerações Finais

Este trabalho teve como objetivo principal realizar uma pesquisa sobre motivação no estudo do instrumento, citando como referência as aulas de trompete, em níveis iniciante e intermediário, durante o processo de aprendizagem musical, de forma a oferecer ferramentas aos professores de instrumento e uma postura crítica que possa auxiliá-los na compreensão do percurso da aprendizagem discente, revelada por meio do grau de envolvimento ativo do aluno nas tarefas realizadas, na qualidade de seu envolvimento e nas consequências e resultados das atividades musicais nos ambientes das escolas de música.

Na prática do ensino-aprendizagem, há necessidade de dosar aos alunos níveis de desafios e habilidades a fim de que possam obter progressão técnica no instrumento, sendo necessário também construir um espaço saudável no ambiente musical.

Para isso, as estratégias usadas para a motivação foram baseadas nas contribuições de pesquisas realizadas segundo as teorias da psicologia motivacional: Teoria do Fluxo, da Autorregulação, da Autoeficácia, da Autodeterminação e da Expectativa-valor.

Na Teoria do Fluxo, a percepção de desafios, objetivos claros, intensa concentração, ação e conscientização gera o estado de fluxo, ou seja, um profundo envolvimento pessoal nas atividades. De acordo com essa teoria, é necessário que os professores proporcionem estímulos novos para que as repetições não se estabeleçam como tédio, o que pode ser profundamente desmotivador para os alunos. Neste sentido, o indivíduo deve ter consciência, deve ser capaz de prestar atenção de modo que esteja completamente absorvido no campo de estímulo definido pela atividade. Para isso, faz-se necessário que o aluno construa uma autorregulação interna a fim de manter equilíbrio entre seus desafios e suas habilidades para evitar a ansiedade e, assim, criar condições para o envolvimento agradável e a atividade atraente e gratificante.

A motivação direciona ações e escolhas que resultam em crescimento pessoal a fim de tornar os indivíduos automotivados, ou seja, mais integrados em determinadas situações que outros. Assim, o ambiente é um elemento com relação direta na frustração ou no fortalecimento da realização das necessidades psicológicas, realização pela qual o aluno, mesmo diante de limitações de suas habilidades e seus conhecimentos, seja capaz de ter autoeficácia em seu estudo, e de adquirir convicção de sua capacidade em realizar uma atividade.

Assim, a realização de uma atividade dentro do processo de aprendizado instrumental pode ser entendida no contexto sujeito-significado. Para isso, atribuir interesse e importância em sua realização faz com que o aluno creia na expectativa de sucesso diante dos componentes subjetivos que valorizam as atividades presentes, tais como discutidas na teoria de Expectativa-valor.

Como vimos neste trabalho, presentes na cidade de São Paulo, as escolas de música propiciam aos alunos especializar-se em tocar instrumentos musicais. As escolas técnicas de música não formais como a Escola Municipal de Música (EMM) e a EMESP Tom Jobim proporcionam a oportunidade de dar continuidade ao ensino musical iniciado nas escolas informais e nos programas musicais de âmbito social como Projeto Guri e Programa Guri Santa Marcelina, ambas consideradas escolas informais de música. Os alunos participantes desses programas sociais que desejam desenvolver sua prática musical necessitam ser motivados em sua preparação a fim de construir uma musicalidade e um estado psicocognitivo para que possam ingressar nessas escolas técnicas de música.

Os grupos artísticos, por sua vez, presentes na EMESP Tom Jobim, tornam-se objeto de desejo dos alunos, pois a participação neles, entre outras atividades, possibilita o intercâmbio com seus parceiros internacionais (*Juilliard School, Conservatorium van Amsterdam, Royal Academy of Music*, entre outros), promovendo interações pedagógicas, artísticas e profissionais, proporcionando um ambiente fértil em interações pedagógicas, artísticas e profissionais. A ponte entre o aprendizado e a profissionalização está nos grupos artísticos (Banda Sinfônica Jovem do Estado, Orquestra Jovem do Estado, Orquestra Jovem Tom Jobim), que reúnem os alunos em projetos de expressiva intensidade artística e pedagógica, que não apenas os prepara para a vida profissional, como também proporciona boas experiências e conquistas como músicos e cidadãos, motivando-os a seguir em seus estudos.

Alunos motivados atribuem interesse e importância em suas ações crentes na expectativa de seu sucesso, controlam-se internamente, equilibrando seus desafios e suas habilidades, tornando-se mais integrados em determinadas situações que outros. Quando em fluxo, estão em equilíbrio e estabelecem uma relação entre a capacidade e a oportunidade. Eles se concentram no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades diante dos desafios e estão preparados para seguir em seus estudos e atingir a vida

profissional, que lhes acena a vivência de boas experiências e conquistas como músicos e cidadãos.

## Referências bibliográficas

Academia da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.osesp.art.br/paginadinamica.aspx?pagina=academiaosesp>. Acesso em: 07 mar. 2019.

Academia da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.osesp.art.br/paginadinamica.aspx?pagina=academiadaosespgradecurricular>. Acesso em: 07 mar. 2019.

AFONSO, J. de A.; LEAL, I. P. *Escala de Motivação: adaptação e validação da Motivation Scale (M.S.)* de Rempel, Holmes & Zanna. In: **Psicologia, Saúde & Doenças**, 2009, 10(2), pp. 249-266.

ALBUQUERQUE, A. F. A. de. **Aprendizagem musical a partir da motivação**: um estudo de caso com cinco alunos adultos de piano da cidade de Recife. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa: 2011.

ALDERMAN, M. K. **Motivation for achievement**: possibilities for teaching and learning. 2 ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004.

ALVES, A. B. *A transição da carreira do músico profissional para o ensino do ofício*. Aurora: In: **Revista de arte, mídia e política**, São Paulo, v. 9, n. 27, pp. 156-177, out. 2016-jan. 2017.

ALVES, A. C. **Expertise na clarineta**: possibilidade na construção da *performance* musical de “alto nível”. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Instituto de Artes – Departamento de Música, Brasília: 2013.

ANTUNES, C. **Mas ele(a) não tem didática!** 2016. Disponível em: <http://www.celsoantunes.com.br/mas-elea-nao-tem-didatica/>. Acesso em: 18 mar. 2019.

ARAÚJO, A. H. *A prática de pesquisa na formação de professores de música: experiências de licenciandos no Grupo de Estudos e Pesquisa em Música – GRUMUS/UFRN*. In: **Revista da ABEM**, 22, dec. 2014.

ARAÚJO, R. C. de.; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. *Motivação para prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas*. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 24, set. 2010, pp. 34-44.

ARAÚJO, R. C. de. *Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes*. In: **Revista Música Hodie**, [S.l.], v. 6, n. 2, nov. 2006, pp. 141-152. ISSN 1676-3939.

ARAÚJO, R. C. de. *Motivação e ensino de música*. In: **Mentes em Música**. Beatriz Ilari e Rosane Cardoso de Araújo (organizadoras). Curitiba: DeArtes, UFPr, 2010, pp. 111-130.

ARBAN, J. J. B. L. **Complete Conservatory Method for Trumpet or Cornet**. Copyright by Carl Fischer, Inc., New York, 1936.

ARROYO, M. *Educação Musical na contemporaneidade*. In: **Anais do II Seminário Nacional de Pesquisa em Música da Universidade Federal de Goiás – UFG**, 2002, pp. 18-29.

Associação Amigos do Projeto Guri – Organização Social de Cultura. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/>. Acesso em: 10 mai. 2018.

Associação de Cultura, Educação e Assistência Social Santa Marcelina. Disponível em: <http://gurisantamarcelina.org.br/>. Acesso em: 10 mai. 2018.

AZEVEDO, E. R. de. **Conservatório Dramático e Musical de São Paulo**: pioneiro e centenário. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao16/materia01/texto01.pdf>. Acesso em 04 set. 2018.

AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. *Auto-eficácia proposta por Albert Bandura*. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Org.). In: **Auto-eficácia em diferentes contextos**. São Paulo: Alínea, 2006, pp. 9-24.

BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

BAPTISTA, Paulo Cesar. **Metodologia de estudo para trompete**. São Paulo: Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade de São Paulo, 2010.

BINDER, Fernando. *Mulheres e imigrantes: invisibilidades históricas e as práticas da música culta em São Paulo na Belle Époque*. In: **SIMPEMUS 6 – Simpósio de Pesquisa em Música da UFPR**. Anais. Curitiba: UFPR, 2013, pp. 51-56.

BOMFIM, C. C. **A Música Orquestral, a MetrÓpole e o Mercado de Trabalho**: o declínio das orquestras profissionais subsidiadas por organismos públicos na Região Metropolitana de São Paulo de 2000 a 2016. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2017.

BOSSERT, S. T. *Cooperative activities in the classroom*. In: **Review of Research in Education**, v.15, pp. 225–250, 1988.

BRASIL. **Secretaria Municipal de Cultura inaugura primeiro módulo da Praça das Artes**. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/noticias/?p=11806>. Acesso em: 07 set. 2018.

BROPHY, J. *Toward a modelo f the value aspects of motivation in education: developing appreciation for particular learning domains and activities*. In: **Educational Psychologist**, v. 34, n. 2, pp. 75-85, 1999.

BUSH, Irving R. **Artistic Trumpet: Technique and Study**. Hollywood: Highland Music Company, 1962.

BZUNECK, J. A. *A motivação do aluno: aspectos introdutórios*. In: E. Boruchovitch e J. A. Bzuneck (Orgs.) **A motivação do aluno**, 3ª. Edição. Petrópolis: Vozes, 2004, pp. 9-36.

CASCAPERA, S. **O trompete: fundamentos básicos, intermediários e avançados**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo: 1992.

CERNEV, F. K. **A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre: 2011.

COFER, C. N. **Motivation and Emotion**. Glenview: Scott, Foresman and Company, 1972.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Literacy and intrinsic motivation**. *Daedalus*, 119, 1990, pp. 115-140.

CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, I. S. **Optimal experience: psychological studies of flow in consciousness**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

DAVOGLIO, T. R.; SANTOS, B. S. dos. Escala de Motivação Docente: desenvolvimento e validação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, jul./set. 2017, pp. 201-218.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self Determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

ERICSSON, K. A.; KINTSCH, W. *Long-term working memory*. In: **Psychological Review** n. 102 (2): pp. 211-245, 1995. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.20.2523&rep=rep1&type=pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP Tom Jobim. Disponível em: <http://emesp.org.br/escola/>. Acesso em: 13 set. 2018.

Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP Tom Jobim. Disponível em: <http://emesp.org.br/escola/estrutura-pedagogica/>. Acesso em: 13 set. 2018.

Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP Tom Jobim. Disponível em: <http://emesp.org.br/escola/historia/>. Acesso em: 13 set. 2018.

Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP Tom Jobim. Disponível em: <http://emesp.org.br/grupos-jovens/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP Tom Jobim. Disponível em: <http://emesp.org.br/difusao-artistica/banda-sinfonica-jovem-do-estado-1/>. Acesso em: 21 abr. 2019.

Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP Tom Jobim. Disponível em: <http://emesp.org.br/difusao-artistica/orquestra-jovem-tom-jobim-1/>. Acesso em: 21 abr. 2019.

Escola de Música do Estado de São Paulo – EMESP Tom Jobim. Disponível em: <http://emesp.org.br/noticias/orquestra-jovem-recebe-musicos-do-conservatorio-de-paris/>. Acesso em: 21 abr. 2019.

Escola Municipal de Música de São Paulo – Fundação Theatro Municipal de São Paulo. Disponível em: <https://theatromunicipal.org.br/formacao/escola-municipal-de-musica/>. Acesso em: 19 abr. 2019.

Escola Municipal de Música de São Paulo – Fundação Theatro Municipal de São Paulo. Disponível em: <https://theatromunicipal.org.br/formacao/escola-municipal-de-musica/#grupos-internos>. Acesso em: 19 abr. 2019.

FARIA, H. **Agenda cultural para o Brasil do presente**. São Paulo: Instituto Pólis, 2003.

FERREIRA, E. E. B. **A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno**. Marília: Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista – UNESP, 2010.

FERREIRA, T. L. **Da universidade livre à escola oficial**: um estudo sobre o Imaginário do centro Tom Jobim. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação, São Paulo: 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GALVÃO, A. C. T. **Cognição, emoção e expertise musical**. Psic.: Teor. e Pesq. [online]. 2006, vol. 22, n. 2, pp. 169-174. ISSN 0102-3772. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722006000200006>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a06v22n2.pdf>. Acesso em 03 nov. 2017.

GOMES, J. F. **Didactica Magna**. Iohannis Amos Comenius. Digitalização de Didáctica Magna. Introdução, tradução e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Versão eBooksBrasil.com. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

GOMES, N. L. *Cultura negra e educação*. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, Mai/Jun/Jul/Ago, 2003, pp. 75-85. Disponível em: <http://www.portal.fae.ufmg.br/pensareducacao/arquivos/Indicleit/Culturanegraeducacao.pdf>. Acesso em: 12 dez 2017.

GUIMARÃES, S. E. R. **O estilo motivacional de professores**: um estudo exploratório. In: Reunião da Anped, 28, Anais... Caxambu, 2005, pp. 1-15.

HARTER, S. *A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: motivational and informational components*. In: **Developmental Psychology**, 17(3), 1981, pp. 300-312.

HIDI, S., & HARACKIEWICZ, J. M. *Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century*. In: **Review of Educational Research**, 70(2), 2000, pp. 151-179.

HOLANDA, A. B. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 8 ed. Editora Positivo: 2010.

HUNTER, M. **Teoria da motivação para professores: um livro programado**. Tradução de Marília Conter Ribeiro e Anna Lúcia de Queiroz Oliveira. Petrópolis: Vozes, 1977.

KOTHE, F.; TEIXEIRA, C. S.; PEREIRA, E. F.; MERINO, E. A. D. *A motivação para o desenvolvimento do trabalho de músicos de orquestra*. In: **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 25, 2012, pp. 100-106.

LIEURY, A.; FENOUILLET, F. **Motivação e aproveitamento escolar**. Tradução de Y. M. C. T. Silva. São Paulo: Loyola. (trabalho originalmente publicado em 1996), 2000.

LOCKE, E. A. *Personnel attitudes and motivation*. In: **Annual Review of Psychology**, 26:457-80, 1975.

LOPES, E. **Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI**. UnIMeM, Fundação Luís de Molina, 2011.

MARTINELLI, L.; RIBEIRO, A. **45 Anos da Escola Municipal de Música de São Paulo**. Fundação Theatro Municipal de São Paulo. 2014. Disponível em: [http://theatromunicipal.org.br/wp-content/uploads/2014/11/14-11-03-ftmsp-45anos\\_%C6%92\\_web.pdf](http://theatromunicipal.org.br/wp-content/uploads/2014/11/14-11-03-ftmsp-45anos_%C6%92_web.pdf). Acesso em: 07 set. 2018.

MARTINELLI, S. de C.; BARTHOLOMEU, D. *Escala de Motivação Acadêmica: uma medida de motivação extrínseca e intrínseca*. In: **Avaliação Psicológica**, 6(1), 2007, pp. 21-31.

MEDEIROS, J. **Praça das Artes ganha prêmio de arquitetura em Londres**. O Estado de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/geral,praca-das-artes-ganha-premio-de-arquitetura-em-londres,1105193>. Acesso em: 07 set. 2018.

NAKAMURA, J.; CSIKSZENTMIHALYI, M. **The Concept of Flow**. In: Snyder, C. R.; Lopes, S. J. Oxford: Oxford University Press, cap. 7, 2009, pp. 89-105.

NASCIMENTO, D. **Conservatório Dramático e Musical de São Paulo/Salão Steinway**. 2015. Disponível em: <http://www.saopauloantiga.com.br/conservatorio-musical-sp/>. Acesso em: 06 set. 2018.

O'NEILL, S.; McPHERSON, G. *Motivation*. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. (Orgs.). **The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002, pp. 31-46.

ORMROD, J. E. **Human learning**. New Jersey: Pearson Education, Inc., Permissions Department, One Lake Street, Upper Saddle River, ed. 6, 2012.

PÉREZ-RAMOS, J. **Motivação no trabalho**: abordagens teóricas. *Psicologia-USP*, 1(2): 1990, pp. 127-140.

PORTER, L. W. LAWLER, E. E. **Managerial attitudes and performance**. Homewood, Ill., Dorsey, 1968.

PROJETO GURI. **O que pensam do Guri?** Pesquisa de satisfação dos(as) alunos(as) do Projeto Guri. 2017. Disponível em: <http://www.projetoguri.org.br/novosite/wp-content/uploads/2018/09/Relat%C3%B3rio-Satisfa%C3%A7%C3%A3o-dos-Alunos-2017.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

RAY, W. S. **The Science of Psychology**: an introduction. New York: MacMillan, 1964.

ROGERS, S.; LUDINGTON, J.; GRAHAM, S. **Motivation & learning**: a teacher's guide to building excitement for learning & igniting the drive for quality. Ed. 3. Evergreen: Peak Learning Systems, 1997.

SALAMA, Y. G. C. **Atividades artísticas e culturais da família Gomes Cardim a partir do século XIX**. São Paulo: Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicações e Artes da USP, 1987.

SANTANA, A. L. **A pedagogia de Comenius**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/a-pedagogia-de-comenius>. Acesso em 02 jul. 2018.

SAVIANI, D. *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*. In: **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Apr. 2009, pp. 143-155. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 jun. 2018.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SCHÜHLY, G. F. **Motivação & Desenvolvimento**: adolescentes brasileiros de camadas populares – questões de socialização e educação. Edições Loyola, São Paulo, 1995.

SHIMOYAMA, C. **Avaliação da Satisfação de Pais e Alunos do Programa Guri 2017**. Grupo Datacenso – Pesquisas Mercadológicas, 2017. Disponível em: <http://gurisantamarcelina.org.br/wp-content/uploads/sites/3/2017/03/RELAT%C3%93RIO-GURI-2017.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

SILVA, U. R. da. **Filosofia, Educação e Metodologia de Ensino em Comenius**. 2014. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/013e4.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SPÓSITO, M. E. B. **Capitalismo e Urbanização**. São Paulo: Contexto, 2000.

STIPEK, D. J. *Motivation and instruction*. In: D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), **Handbook of Educational Psychology** (). New York: Macmillan, 1996, pp. 85-113.

SUZUKI, S. **Educação é Amor**: o método clássico da educação do talento. Editora Pallotti. Santa Maria, Rio Grande do Sul – RS, 2008.

THOMPSON, James. **The Buzzing Book**. Vuarmarens: Editions Bim, 2001.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. *O conceito de motivação na psicologia*. In: **Revista brasileira de terapia comportamental e cognitiva**, São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2005, pp. 119-132. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55452005000100012&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452005000100012&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 abr. 2018.

TODOROV, T.; FÓNAGY, I.; COHEN, J. **Linguagem e motivação**: uma perspectiva semiológica. Tradução e organização de Ana Mariza Ribeiro Filipouski [e outros]. Porto Alegre: Globo, 1977.

VERMON, M. D. **Motivação humana**. Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes, (trabalho original publicado em 1969), 1973.

VIEIRA, D.; COIMBRA, J. L. *A auto-eficácia na transição para o trabalho*. In: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (Orgs.) **Auto-eficácia em diferentes contextos**. Campinas: Editora Alínea, 2006, pp. 25-58.

WICKES, L. *The genius of simplicity*. Miami: Summy-Birchard, 1982.

WIGFIELD, A. *Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective*. In: **Educational Psychology Review**, v. 6, n. 1, 1994, pp. 49-78.

XISTO, C. P. **A formação e a atual profissional de licenciados em música**: um estudo na UFSM. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Santa Maria: 2004.

ZERBINATTI, C. D. *Motivações intrínsecas: contribuições da Psicologia da Música ao Ensino Instrumental*. In: **Encontro Regional da ABEM NE**, 9, 2010, Natal. *Anais...* Natal: Associação Brasileira de Educação Musical. Seccional Nordeste, 2010, pp. 01-07.

ZIMMERMAN, B. J.; CLEARY, T. J. *Adolescents' development of personal agency: the role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill*. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Ed.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, pp. 45-69.