



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
(UNIRIO)**

**Centro de Letras e Artes - CLA**

**Instituto Villa-Lobos - IVL**

**Curso de Licenciatura em Música**

**MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR FOCADO NA METODOLOGIA E NA  
PERCEPÇÃO DE DOIS PROFESSORES QUANTO À APRENDIZAGEM**

**FELIPE KADOW NOGUEIRA**

**RIO DE JANEIRO**

**2025**

Música no Ensino Médio: um olhar focado na metodologia e na percepção de dois professores  
quanto à aprendizagem

por

Felipe Kadow Nogueira

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Instituto Villa-Lobos do Centro de Letras e Artes da  
UNIRIO, como requisito parcial da obtenção do grau  
de Licenciado em Música.

Orientador: Professor Dr. José Nunes Fernandes

Rio de Janeiro  
2025

CIP - Catalogação na Publicação

F315m	<p>Nogueira , Felipe Kadow Música no Ensino Médio: um olhar focado na metodologia e na percepção de dois professores quanto à aprendizagem / Felipe Kadow Nogueira . -- Rio de Janeiro, 2025. 84 f.</p> <p>Orientador: José Nunes Fernandes. Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Instituto Villa-Lobos , Licenciado em Música, 2025.</p> <p>1. educação musical. 2. ensino médio. 3. prática de conjunto . 4. motivação . I. Fernandes, José Nunes , orient. II. Título.</p>
-------	---

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO**  
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL  
**Curso de Licenciatura em Música**

**“MÚSICA NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR FOCADO NA METODOLOGIA  
E NA PERCEPÇÃO DE DOIS PROFESSORES QUANTO À APRENDIZAGEM”**

por

**“FELIPE KADOW NOGUEIRA”**

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **JOSE NUNES FERNANDES**  
Data: 30/07/2025 11:21:04-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Professor Dr. José Nunes Fernandes (Orientador)**

Documento assinado digitalmente  
 **CLAYTON DAUNIS VETROMILLA**  
Data: 30/07/2025 12:10:46-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Professora Dr. Clayton Vetromilla**

Documento assinado digitalmente  
 **SERGIO AZRA BARRENECHEA**  
Data: 30/07/2025 11:48:08-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

---

**Professor Dr. Sergio Barrenechea**

**Nota: 10 (DEZ)**

**JULHO de 2025**

## AGRADECIMENTOS

Nesta reta final do curso de Licenciatura de Música, é necessário agradecer às principais pessoas que estiveram comigo durante esse tempo e que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional;

Primeiramente, agradeço aos meus pais, Célia e Roberto, por todo o apoio, amor e carinho dedicados a mim durante a minha vida.

À minha irmã Cláudia, pelo companheirismo enquanto eu estava escrevendo este trabalho.

Agradeço ao meu fiel companheiro, Igor, meu gato, por estar ao meu lado em todas as madrugadas de estudo, oferecendo seu silêncio, sua companhia e até seus cochilos inspiradores.

À minha família, em especial, aos meus avós Guiomar e Claudino, tias Lúcia, Sônia e Denise, tios Ricardo e Luís e primos Gabriela, Henrique, Matheus, Amanda, Mariana e Tiago, que mesmo não compartilhando minha rotina, estão sempre presentes em minhas conquistas.

Ao meu irmão de vida, André Szpilman, que sempre esteve ao meu lado me motivando, mesmo nos momentos mais difíceis. Agradeço por ter me apoiado e ter me chamado várias vezes para tocar na sua casa.

Aos meus amigos Carol, Paula, Adriano, Felipe Hierneis, Felipe Whitaker, Giovana, Vitor, Nina, Andrei, Giga e Vini, agradeço pelas conversas, pelas risadas e por tornarem essa caminhada mais leve e divertida. A presença de vocês fez toda a diferença!

Ao professor José Nunes Fernandes, minha sincera gratidão pela orientação atenta, precisa e generosa ao longo deste trabalho. Sua experiência, paciência e disponibilidade foram fundamentais para que eu pudesse seguir com mais segurança e clareza em cada etapa do processo.

Aos professores Gustavo Destord e Pedro Henrique de Souza Borges, por contribuírem com seu tempo, dividindo suas experiências e vivências comigo. Agradeço por terem enriquecido significativamente meus conhecimentos sobre a prática docente!

Aos demais professores de música da UNIRIO, meu agradecimento pelos ensinamentos e pela inspiração ao longo de minha formação.

À toda a equipe e funcionários da UNIRIO, sempre solícitos e eficientes.

A todos que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui.

Muito obrigado!

NOGUEIRA, Felipe Kadow. **Música no Ensino Médio: um olhar focado na metodologia e na percepção de dois professores quanto à aprendizagem.** 2025. 84 fl. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música). Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo principal um estudo descritivo analítico das características da metodologia adotada nas aulas de música do ensino médio em duas escolas do Rio de Janeiro (Escola Edem e Colégio Pedro II) capazes de motivar os estudantes, através da perspectiva do professor. A partir de uma revisão bibliográfica prévia foi possível entender como os estudos na área tratam essa temática. Posteriormente, foi realizado um estudo de campo por meio da observação das ações pedagógicas nas aulas de música e da aplicação de um questionário adaptado do estudo de Safraider (2022, p.124-127). A prática de conjunto, comum às duas instituições atua como ferramenta para o desenvolvimento da autonomia, autoestima e protagonismo juvenil em consonância com os princípios da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000). Os resultados desta pesquisa corroboram os achados de Safraider (2022, p.117), uma vez que os professores das duas escolas do Rio de Janeiro adotam um estilo motivacional promotor de autonomia, criando ambientes acolhedores associado com estratégias pedagógicas que fomentam tanto competência ao estabelecer desafios compatíveis e valorizar o progresso individual quanto estimulam o senso de pertencimento ao reconhecer o esforço, elogiando o progresso dos alunos. Esta pesquisa também concorda com os achados de Figueiredo e Moreira (2023, p. 10) ao apontar fatores de motivação autônoma como interesse e curiosidade, e de desmotivação como insegurança, medo de crítica e sensação de não pertencimento. Também reconhece o desafio de turmas heterogêneas, exigindo do professor constante adaptação metodológica para manter o engajamento e a aprendizagem significativa.

**Palavras-chave:** pedagogia musical; prática de conjunto; motivação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Contexto social em educação musical em motivações extrínsecas controladas	21
Quadro 2 -	Contexto social em educação musical em motivações extrínsecas autônomas	21
Quadro 3 -	Estratégias de ensino de música envolvendo subtipos de mediação extrínseca e seus resultados	22
Quadro 4 -	Tipos de Orientação de Causalidade e suas características	23
Quadro 5 -	Tipos de Metas Motivacionais	24
Quadro 6 -	Tipos de Relacionamentos e sua correlação com motivação	25
Quadro 7 -	Síntese das Características das três necessidades psicológicas básicas	26
Quadro 8 -	Síntese das qualidades subjetivas da autonomia percebida	27
Quadro 9 -	Síntese das qualidades subjetivas da competência percebida	28
Quadro 10 -	Síntese das qualidades subjetivas de senso de pertencimento	29
Quadro 11 -	Transformações na adolescência segundo pesquisas científicas	31
Quadro 12 -	Necessidades Psicológicas básicas e como satisfazê-las por meio de estratégias pedagógicas motivacionais	33
Quadro 13 -	Bases teóricas da prática de conjunto	37
Quadro 14 -	Características da aprendizagem formal e informal segundo Green	39
Quadro 15 -	Parâmetros de educação musical segundo Swanwick	41
Quadro 16 -	Saberes necessários para prática de conjunto na educação musical	42
Quadro 17 -	Parâmetros de observação de aula de música do ensino médio nas duas instituições pesquisadas	44
Quadro 18 -	Dados da percepção dos professores nas duas instituições pesquisadas, quanto ao ensino de música no Ensino Médio e questões correlatas	47
Quadro 19 -	Dados da percepção dos professores nas duas instituições pesquisadas, quanto ao desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas: I-estratégias de autonomia durante a prática de conjunto	51
Quadro 20 -	Dados da percepção dos professores nas duas instituições pesquisadas, quanto ao desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas: II-estratégias de competência durante a prática de conjunto	54
Quadro 21 -	Dados da percepção dos professores nas duas instituições pesquisadas, quanto ao desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas: III-estratégias de senso de pertencimento durante a prática de conjunto	56
Quadro 22 -	Dados da percepção dos professores nas duas instituições pesquisadas, sobre motivação e desmotivação	57

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	08
Problema de pesquisa .....	09
Objetivos .....	10
Justificativa .....	10
Metodologia .....	11
Organização de estudo .....	12
CAPÍTULO I - MOTIVAÇÃO .....	14
1.1 Conceito de motivação.....	14
1.2 Tipos de motivação .....	15
1.2.a Motivação extrínseca.....	17
1.2.b Motivação intrínseca.....	18
1.2.c Amotivação / Desmotivação.....	18
1.3 Abordagens teóricas contemporâneas do estudo da motivação .....	19
1.3.a Teoria de Autodeterminação e teorias interrelacionadas.....	19
1.3.a (i) Teoria da Avaliação Cognitiva .....	20
1.3.a (ii) Teoria da Integração Organísmica.....	21
1.3.a (iii) Teoria de Atribuição de Causalidade.....	23
1.3.a (iv) Teoria das Metas de Realização.....	24
1.3.a (v) Teoria da Motivação dos Relacionamentos .....	25
1.3.a (vi) Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas .....	26
CAPÍTULO II – ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO MÉDIO .....	30
2.1 Transformações na adolescência e seus impactos na motivação .....	30
2.2 O papel do ensino de música na formação do aluno do Ensino Médio .....	35
CAPÍTULO III – PRÁTICA DE CONJUNTO NO ENSINO MÉDIO.....	37
3.1 Bases teóricas da educação musical de prática de conjunto .....	37
3.2. Práticas informais de aprendizagem de música popular de Green .....	38
3.3. Modelo C (L) A (S) P para ensino de música de Swanwick .....	40
3.4 Saberes para educar pelo método prática de conjunto musical .....	41
CAPÍTULO IV – ESTUDO DE CAMPO .....	44
4.1 Observação de aulas de música .....	44
4.2 Dados coletados por meio de questionário com professores sobre o ensino de música no Ensino Médio .....	47
4.3 Dados coletados por meio de questionário com professores sobre desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas .....	51
4.4 Dados coletados por meio de questionário com professores sobre motivação e desmotivação .....	57
4.5 Paralelo dos dados da pesquisa com a literatura pesquisada .....	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	66
REFERÊNCIAS .....	69
APÊNDICE .....	73

## INTRODUÇÃO

Quando falamos de música no ensino médio, também estamos abordando a última etapa da educação básica cujo público-alvo está, em sua maioria, na faixa etária entre quinze e dezoito anos. Segundo o Estatuto da Criança e Adolescente (art. 2º da Lei nº8.069 de 1990), adolescente é uma pessoa entre doze e dezoito anos de idade (Brasil, 1990). O ensino médio é uma etapa marcada por intensas mudanças físicas, psicológicas e de responsabilidades, relacionadas ao fim da adolescência. Os alunos do ensino médio enfrentam decisões que os acompanharão na transição para a vida adulta, além de buscarem afirmação entre seus pares, construção identitária e identificação com uma profissão futura (Eisenstein, 2005; Bertol & Souza, 2010 *apud* Garcia, 2017, p.18).

Do ponto de vista da programação pedagógica, a música está inserida nas linguagens artísticas juntamente com as artes visuais, a dança e o teatro na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). A linguagem artística está inserida como componente curricular do ensino médio acordo com a Lei nº14.945/2024 (Brasil, 2024). O Ministério da Educação espera que o professor do ensino médio aproxime os conteúdos dos temas da atualidade para capacitar o aluno a compreender o mundo e suas dimensões: cognitiva, psicofísica, afetiva como meio para alcançar seus objetivos, anseios e metas (Brasil, 2018 *apud* Silva, 2020, p.2). As propostas curriculares de música no ensino médio geralmente enfatizam que o professor deve ter como base o mundo cultural e social do aluno, delineando um trabalho docente inovador, no qual as escolas cobram respeito à diversidade e ao ritmo de aprendizado do aluno, ao mesmo tempo que o aluno deve receber conhecimento e estar motivado (Silva, 2015 *apud* Garcia, 2017, p. 25). Assim, a atuação do professor em sala de aula no ensino médio envolve uma construção de experiências musicais no contexto escolar no qual está inserido em dependência com as experiências musicais que seus alunos possuem (Garcia, 2017, p. 26).

O ensino de música no ensino médio tem sido estudado em série de pesquisas recentes (Silva, 2020; Tourinho, 2022; Toni, 2024a; Veloso, 2016) que pontuam as estratégias motivacionais e suas relações com as ações pedagógicas. A motivação pode ser descrita como a intenção e a direção da energia de uma pessoa para a realização de algo, enquanto o engajamento se refere à própria ação ou participação ativa da pessoa na atividade em questão (Reeve, 2018 *apud* Toni, 2024b, p. 3). Segundo Ryan e Deci (2000 *apud* Toni, 2024b, p. 4) a motivação está associada

ao impulso para agir e pode variar tanto em nível (quantidade) quanto em orientação (tipo de motivação). A motivação é subdividida em dois tipos: (i) motivação intrínseca, que representa os motivos e valores que levam uma pessoa realizar uma atividade sem considerar os fatores externos; (ii) motivação extrínseca envolve os fatores externos (como pressões sociais, recompensas ou benefícios) que conduzem uma pessoa a realizar uma determinada atividade (Toni, 2024b, p. 4). De acordo com Reeve (2018 *apud* Toni, 2024b, p.4-5) o processo motivacional envolve quatro componentes: (i) os antecedentes (ambiente e contexto social); (ii) os motivos internos (necessidades humanas, cognição e emoções); (iii) o direcionamento de energia para ações e engajamentos e (iv) as mudanças da vida, como melhor desempenho e aprendizado. No contexto musical, Araújo (2015, p.53) enfatiza que a motivação influencia diretamente a qualidade do envolvimento do indivíduo na prática musical. Os estudos de Araújo (2015) e Toni & Araújo (2023 *apud* Toni 2024b, p. 19) concluem que os processos de prática, ensino e aprendizagem de música envolvem motivações (intrínsecas e extrínsecas) que podem conduzir alunos a um maior engajamento a partir da qualidade de suas experiências na atividade ou tarefa realizada na aula.

Cabe aqui comentar que o meu interesse pela temática do ensino de música para alunos de ensino médio surgiu durante a experiência proporcionada pela Disciplina de Estágio da Graduação em Licenciatura de música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), quando observei as ações pedagógicas em duas instituições: Colégio Pedro II (instituição federal com campus em São Cristóvão) e Escola Edem (instituição de ensino privado situada em Laranjeiras). As orientações recebidas na Disciplina de Monografia I associadas à pesquisa bibliográfica inicial do tema escolhido nortearam minha escolha por investigar as metodologias de ensino para ensino médio e como estas influenciam os alunos a se interessarem em participar das aulas de música.

### **Problema de pesquisa**

Este trabalho se propõe a responder a seguinte pergunta: de que modo a metodologia de ensino adotada nas aulas de música do ensino médio motivam os estudantes a participarem das aulas?

## **Objetivos**

Essa questão será abordada por meio de dois desdobramentos: objetivo geral e objetivos específicos.

### **Objetivo Geral**

Esta pesquisa tem a pretensão de identificar qual a relação entre motivação e metodologia de ensino adotada nas aulas de música no ensino médio.

### **Objetivos específicos**

Este trabalho busca como objetivos específicos:

- Descrever a relação entre motivação e aprendizagem musical;
- Descrever a percepção de professores de música quanto à relação metodologia de ensino e a motivação para participação dos estudantes nas aulas de música.
- Descrever as aulas observadas dos dois professores participantes

### **Justificativa**

O presente projeto visa descrever as metodologias de ensino de música do ensino médio, utilizadas em duas escolas do Rio de Janeiro (Escola Edem e Colégio Pedro II), com o foco nas propostas pedagógicas (em especial a prática de conjunto). Esta pesquisa se justifica como uma contribuição para que o professor medite sobre os procedimentos pedagógicos adotados no ensino de música no ensino médio que motivam seus alunos na aprendizagem da linguagem artística, capacitando-os a ampliar sua visão de mundo, num período de final de adolescência.

Outro argumento para esta pesquisa é a discussão da prática pedagógico musical na perspectiva sociocultural do aluno. Esse ponto de vista foi defendido pelo educador e filósofo Paulo Freire que afirmava que o contexto do aluno aponta para uma proposta dialógica onde todas as

vozes são ouvidas, em uma educação para autonomia, na qual os sujeitos sejam críticos, reflexivos e ativos para a transformação da sociedade:

(...) uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos... ensaiam a experiência de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (Freire, 1996/2011, p. 42).

No campo da pedagogia musical, este trabalho pretende descrever quais são as expectativas e experiências dos alunos sobre o ensino de música nas instituições pesquisadas. Outra justificativa para este trabalho é observar se a aprendizagem musical está ou não direcionada aos ideais freirianos (que representam uma educação musical mais humanizadora por meio do trabalho da autonomia dos participantes) (Feichas & Narita, 2016, p.35).

## **Metodologia**

Este trabalho de conclusão de curso envolveu um estudo descritivo com análise qualitativa dos dados coletados. O estudo descritivo se concentrou na descrição de fenômenos, eventos, populações ou grupos, sem tentar estabelecer relações de causa e efeito. Já a pesquisa qualitativa visou proporcionar uma visão ampla e detalhada de uma variedade de tópicos, acompanhada de uma flexibilidade investigativa, sendo utilizada em várias áreas acadêmicas, inclusive na educação. Segundo Yin (2016, p.28-30), a pesquisa qualitativa possui cinco características essenciais: (i) estudo do significado da vida real, pesquisando e interpretando experiências em seus próprios ambientes; (ii) representação das perspectivas dos participantes, valorizando suas opiniões e pontos de vista atribuídos a determinado acontecimento; (iii) consideração de condições contextuais, analisando ambiente social, cultural e institucional no qual os participantes estão inseridos; (iv) explicação de eventos a partir de conceitos teóricos exigentes ou emergentes, contribuindo para o avanço do conhecimento nas ciências sociais; (v) uso de múltiplas fontes de evidência ao utilizar diversas formas de coleta de dados.

A metodologia deste trabalho envolveu as seguintes atividades:

- i. Uma revisão bibliográfica acerca da problemática do ensino de música para ensino médio, com foco na motivação dos alunos e sua relação com a metodologia usada para

aprendizado. Esse material estudado contribuiu para preparação da metodologia de coleta de dados e para embasamento teórico do trabalho escrito a ser formulado.

- ii. Foi realizado um estudo de campo em duas escolas: Colégio Pedro II campus de São Cristóvão e a Escola Edem. A observação das ações pedagógicas em cada ambiente das instituições permitiu um contato direto com a realidade das aulas de música, para estudo das metodologias utilizadas pelo docente e das interações entre professor e alunos durante o contexto do ensino e aprendizagem.

A pesquisa qualitativa envolveu os seguintes instrumentos ou atividades:

- i. A observação das aulas de música do ensino médio das duas instituições pesquisadas ocorreu entre outubro a dezembro de 2024, durante o estágio supervisionado referente ao ensino médio, Utilizando-se das memórias dessa experiência e do relatório do referido estágio, foi elaborada uma descrição do ambiente de sala de aula, organização do estudo de música no ensino médio, papel da música na escola, estratégias de ensino (em relação à prática de conjunto) e habilidades presentes nas aulas de música. O planejamento da descrição dos dados observados tomou como base as estruturações para coleta de dados observacionais no formato de check-list de Alves Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.165-167).
- ii. Planejamento e preparação prévia de um questionário para os professores de música visando a coleta de dados sobre suas percepções em relação à metodologia utilizada em sala de aula e à motivação dos alunos no processo de ensino aprendizagem. Também foi coletada a percepção dos professores em relação à desmotivação relacionadas às experiências vividas pelos alunos em sala de aula.
- iii. Realização da coleta de dados em junho de 2025, por meio de questionário respondido pelo professor de música de cada instituição;

### **Organização do estudo**

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: o capítulo I apresenta uma revisão bibliográfica dos fundamentos da motivação; nos capítulos II e III, ainda com base na literatura, serão discutidos respectivamente, o ensino de música no ensino médio bem como os aspectos teóricos e os saberes relacionados à metodologia de prática de conjunto. No capítulo IV serão

expostos os dados obtidos por meio de pesquisa de campo com dois professores de música de ensino médio, em relação à metodologia utilizada para motivar aprendizado, com posterior análise dos resultados à luz da base referencial bibliográfica pesquisada.

## CAPÍTULO I – MOTIVAÇÃO

### 1.1 Conceito de motivação

A aprendizagem é um resultado de experiências, prática e observação ao longo da vida, relacionado ao desenvolvimento de funções mentais como memória, atenção, percepção, linguagem, resolução de problemas e raciocínio. Diversos fatores contribuem para o desenvolvimento cognitivo como organização, ambiente propício, feedback, método de ensino eficaz, experiências práticas, uma boa aliança entre escola e família, e motivação (Oliveira et al., 2023 *apud* Gonçalves et al, 2024, p.3).

Nesse contexto, a motivação tem se destacado como um dos principais impulsionadores da aprendizagem. Etimologicamente, o termo deriva do latim “*movere*”, que significa “pôr em movimento” no sentido de provocar, estimular e impulsionar ações (Houaiss et al, 2012 *apud* Araújo e Mota, 2020, p.298). Sob a ótica da psicologia, a motivação é a força que impulsiona o comportamento humano, estando relacionada tanto a necessidades fisiológicas quanto a metas sociais e emocionais (Bzuneck, 2009 *apud* Safraidler, 2022, p.19). Já na abordagem cognitivista, diversos autores definiram motivação como um processo mental ativo, influenciado pela forma como a pessoa percebe e interpreta informações sob a influência de diversos fatores motivacionais que moldam anseios capazes de direcionar o indivíduo a agir ou se envolver em uma atividade (Ryan e Deci, 2000, Engelmann, 2010 *apud* Safraidler, 2022, p.19). No campo educacional, a motivação para aprender refere-se às ações voltadas à promoção do aprendizado. Ela é essencial não apenas para aquisição de conhecimento, mas também para colocar em ação habilidades e comportamentos adquiridos tanto no ambiente escolar quanto em situações de vida cotidiana (Marques et al, 2021 *apud* Gonçalves et al, 2024, p.5).

A professora Rosane Cardoso Araújo (2015, p.45) nos ensina que a motivação no ensino, na prática e na aprendizagem musical é influenciada por fatores tanto subjetivos como objetivos, presentes no cotidiano dos indivíduos, porque as atividades musicais envolvem dimensões emocionais, cognitivas e subjetivas, as quais são impactadas pelas circunstâncias sociais nas quais se desenvolvem. Assim, para que o estudante de música tenha satisfação em sua trajetória de estudo e prática é essencial que esteja motivado, e essa motivação pode ser estimulada e fortalecida ao longo do processo de ensino-aprendizagem (Araújo 2015 *apud* Safraidler, 2022, p. 22).

Uma motivação de qualidade proporciona diversos benefícios no campo da educação, como comprovado em diversos estudos citados abaixo por Figueiredo (2023, p.2):

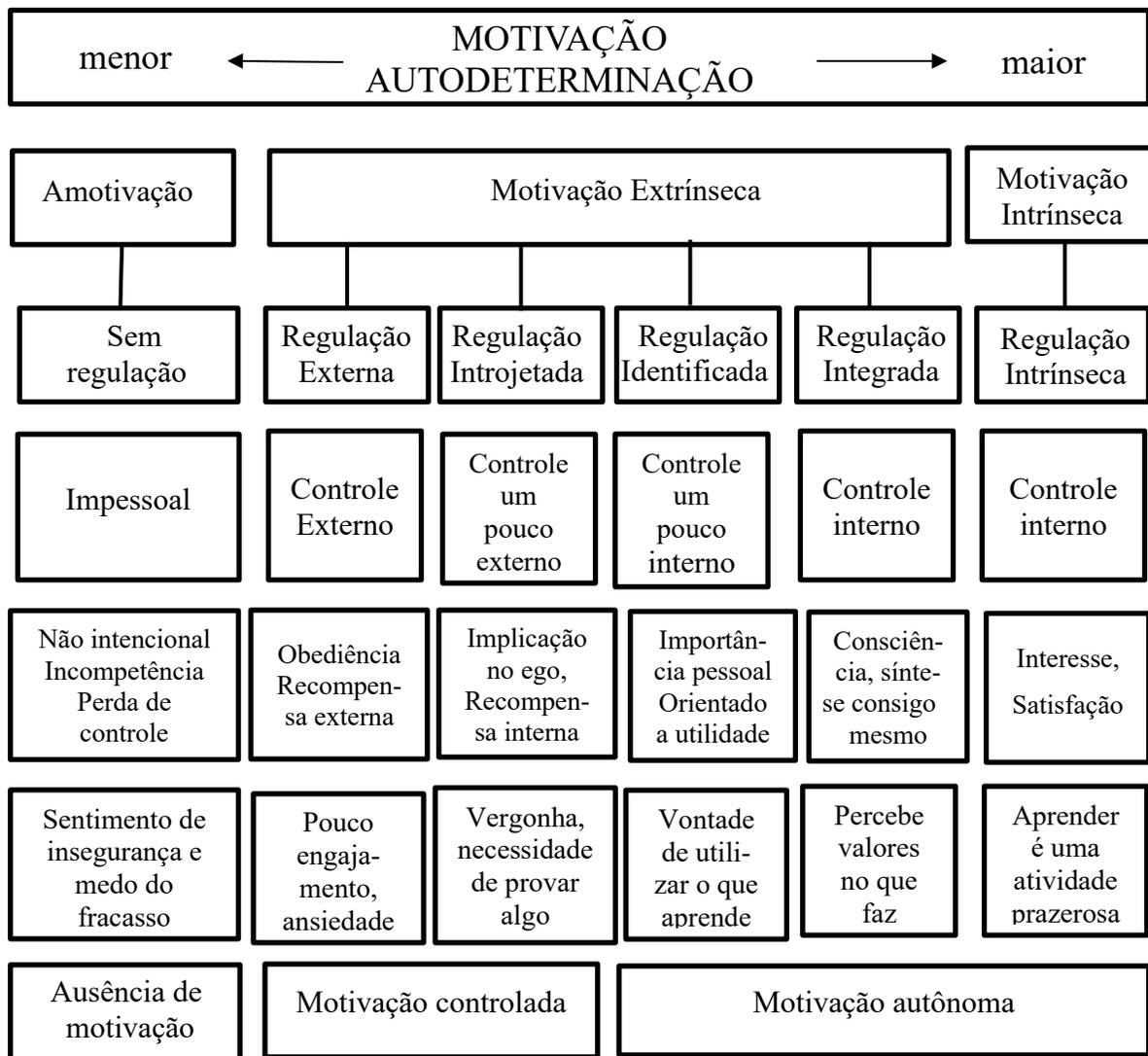
Pesquisas em educação demonstram que alunos guiados por motivação de boa qualidade apresentam maior engajamento (Jang; Reeve; Deci, 2010. Reeve et al., 2004), maior esforço (Reeve et al., 2002), melhor performance acadêmica (Black; Deci, 2000. Froiland; Worrell, 2016), menor evasão (Vallerand; Fortier; Guay, 1997), melhor aprendizagem (Vansteenkiste et al., 2005) e mais bem-estar psicológico (Chirkov; Ryan, 2001).

## **1.2 Tipos de motivação**

A teoria da Autodeterminação (TAD), proposta por Ryan e Deci (2000 *apud* Safraider, 2022, p.23) parte do princípio de que costumes e atividades sociais são internalizadas como valores, resultando em uma integração social e psíquica que alcança uma identificação plena do indivíduo com a tarefa. Porém existem situações nas quais tal internalização não acontece (desmotivação) ou acontece parcialmente fazendo com que os valores da atividade permanecem externos (motivação extrínseca).

Autodeterminação é definida como a qualidade do funcionamento humano que se manifesta quando o indivíduo age com base em suas escolhas próprias, orientado por uma regulação autônoma e não por recompensas, pressões externas ou obrigações (Ryan e Deci, 2000 *apud* Safraider, 2022, p.23).

Assim, a motivação é definida como um processo dinâmico e contínuo com diferentes graus de autodeterminação, que variam em termos de autonomia conforme o grau de internalização das razões que impulsionam o indivíduo a agir. Segundo a TAD, as formas de motivação se distribuem ao longo de um continuum, que vai da desmotivação (ausência de internalização), passa pelos quatro tipos de motivação extrínseca (com diferentes graus de internalização parcial) e por fim alcança a motivação intrínseca (mais autônoma) quando a ação é movida por interesse, prazer e envolvimento pessoal (vide figura 1, abaixo)



**Figura 1** - Continuum de autodeterminação proposto por Ryan e Deci (2000 *apud* Safraidler, 2022, p.24-29 e Cernev, 2011 p. 80).

A autodeterminação está presente tanto em comportamentos intrinsecamente motivados quanto em alguns extrinsecamente motivados (por regulação identificada ou integrada), desde que os valores sejam internalizados como seus próprios (Ryan e Deci, 2000 *apud* Safraidler, 2022, p.26).

### 1.2.a Motivação extrínseca

A motivação extrínseca refere-se ao envolvimento em uma atividade com objetivo de alcançar um resultado externo ou separável da própria ação. Assim, a motivação extrínseca vê a ação como um meio para atingir um fim, como por exemplo alcançar recompensas, aprovação social, reconhecimento ou evitar punições (Ryan & Deci, 2000, p. 60).

Segundo a TAD, a depender de como os motivos são assimilados e internalizados pelo indivíduo, a motivação extrínseca pode assumir diferentes níveis de autodireção, com formas mais controladas (quando o comportamento ainda não totalmente aceito como parte do indivíduo) até formas mais autodeterminadas, com maior autonomia (quando o indivíduo escolhe livremente fazer algo) (Ryan & Deci, 2000 *apud* Cernev, 2011, p.51).

No polo mais controlado está a “motivação extrínseca com regulação externa”, na qual o comportamento é movido por consequências, como recompensas ou pela evitação de punições. Esse tipo de regulação tende a reduzir a motivação intrínseca e, portanto, é eficaz apenas a curto prazo. O aluno que age motivado por regulação externa, é controlado pelas recompensas oferecidas, mas manifesta desinteresse e falta de responsabilidade pessoal com os resultados negativos obtidos porque o estudante não é protagonista na aprendizagem (Engelmann, 2010 *apud* Safraidier, 2022, p. 24).

Mais adiante no continuum de autodeterminação, encontra-se “motivação extrínseca com regulação introjetada”, na qual o indivíduo é movido por pressões internas, para evitar sentimentos negativos como culpa, vergonha ou medo de reprovação (por exemplo, medo de decepcionar os pais) ou para manter sentimentos positivos como orgulho ou autoestima. Trata-se de uma motivação controlada porque os sentimentos que movem a ação estão ligados à manutenção de sua autoimagem (o ego) e à falsas atribuições de como ele acredita que deve agir para ser valorizado, aceito ou aprovado (Ryan & Deci, 2017 *apud* Safraidier, 2022, p. 25)

Em seguida, surge uma “motivação extrínseca com regulação identificada”, que é uma forma mais autônoma, na qual a pessoa reconhece a importância de uma tarefa para seu corpo ou sua mente. Assim o aluno age de forma mais autônoma, movido por um sentido de utilizar o que aprende, favorecendo uma melhoria no comprometimento e na performance (Ryan & Deci, 2000 *apud* Safraidier, 2022, p.25)

A “motivação extrínseca com regulação integrada” representa esse subtipo com maior grau de internalização de valores. Assim, o comportamento além de ser valorizado, também se torna parte de identidade e dos valores pessoais do aluno. Essa forma de motivação é mais autodeterminada, estando mais alinhada com o self (autoconceito de si próprio imposto pela própria pessoa ou conseguido por meio de escolhas) e oferecendo maior coerência interna (Ryan & Deci, 2017 *apud* Safraidler, 2022, p. 25)

### 1.2.b Motivação intrínseca

A motivação intrínseca refere-se ao envolvimento em uma atividade por sua própria causa, movido pelo prazer, interesse ou desafio que ela proporciona, sem a necessidade de fatores externos como recompensas ou pressões impostas (White, 1959 *apud* Ryan e Deci, 2000, p.56). Um indivíduo motivado intrinsecamente tem o impulso para agir devido a fatores internos como curiosidade, satisfação pessoal, desejo de superação ou prazer pelo próprio processo da atividade. Trata-se de uma motivação com controle interno, ou seja, a regulação do comportamento está centrada na própria pessoa, em seus valores, interesses, emoções e metas pessoais, fazendo o indivíduo sentir que está agindo por vontade própria (autônoma) em uma orientação marcada pelo envolvimento, persistência e entusiasmo espontâneo (Gonçalves, 2024, p.7).

### 1.2.c Amotivação / Desmotivação

Segundo a TAD, a desmotivação ocorre quando o indivíduo não tem senso de eficácia ou de controle sobre os resultados de suas ações. Assim, a pessoa se sente incapaz de alcançar o que deseja ou não vê sentido em agir, o que causa a ausência de intenção ou esforço para realizar uma tarefa (Ryan e Deci, 2000 *apud* Safraidler, 2022, p.24). Os autores da TAD apontaram três motivos para a desmotivação:

- (i) Frustração da necessidade psicológica de competência (causada por crença de não ter habilidade necessária ou por crença de que não haja ação eficaz possível), resulta numa dúvida de que não será possível obter um bom resultado.

- (ii) Falta de interesse ou valor pessoal (causada por uma atividade que não desperte curiosidade ou não seja percebida como importante) gerando uma desconexão com os valores e interesses pessoais.
- (iii) Comportamentopositor (causada por uma resistência ativa a ser influenciado) que pode estar relacionada à frustração das necessidades de autonomia ou pertencimento ((Ryan e Deci, 2000 *apud* Safraidier, 2022, p.24).

### **1.3 Abordagens teóricas contemporâneas do estudo da motivação**

O estudo das abordagens teóricas da motivação tem contribuído significativamente para a compreensão dos processos cognitivos que influenciam o maior ou menor envolvimento do indivíduo com a música e seus estudos. Com base nos resultados de pesquisas sobre teorias da motivação, é possível planejar estratégias pedagógicas para sala de aula que motivem o aluno de forma que a aprendizagem musical seja prazerosa e sua prática aconteça a partir de um comportamento com regulação intrínseca (Safraidier, 2022, p. 21).

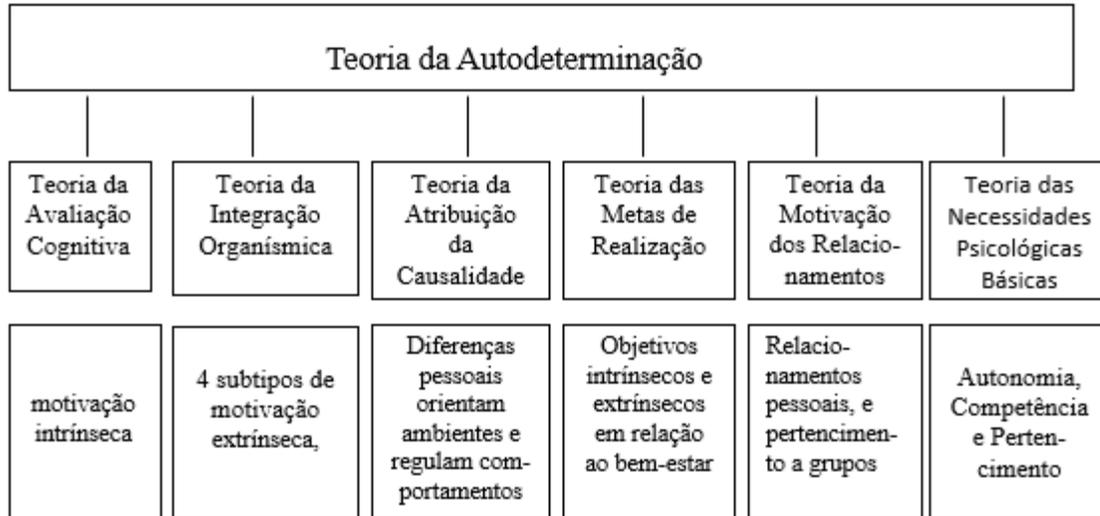
Desde a década de 60, mais de trinta autores têm elaborado teorias sobre motivação que influenciaram estudos sobre estratégias de ensino e sobre motivação de alunos. Será apresentada a mais amplamente reconhecida teoria que tem embasado estudos acadêmicos atuais sobre motivação para ensino e aprendizagem musical.

#### **1.3.a Teoria de Autodeterminação e teorias interrelacionadas**

A teoria da Autodeterminação (TAD), proposta por Ryan e Deci (2000) é conhecida em artigos científicos como *Self Determination Theory*, e considerada uma macroteoria da motivação que abarca seis subteorias inter-relacionadas:

- (i) Teoria da Avaliação Cognitiva;
- (ii) Teoria da Integração Organísmica,
- (iii) Teoria de Orientações (atribuições) de Causalidade,
- (iv) Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas,
- (v) Teoria das Metas Motivacionais, e, por fim,

(vi) Teoria da Motivação dos Relacionamentos (Ryan e Deci, 2017 *apud* Safraider 2022, p.29)



**Figura 2** - Subteorias da Teoria da Autodeterminação (Ryan e Deci, 2017)

### 1.3.a (i) Teoria da Avaliação Cognitiva

A Teoria da Avaliação Cognitiva aborda especificamente os efeitos dos contextos sociais na motivação intrínseca, ou como fatores como recompensas, controles interpessoais e envolvimento do ego impactam a motivação intrínseca e o interesse. Esta teoria propõe que a motivação intrínseca sofre diminuição ou aumento de sua intensidade a depender de como a pessoa interpreta cognitivamente certos eventos externos como recompensas, prêmios, elogios e feedback positivo, punições ou críticas. Assim, se um evento é percebido como apoiador da autonomia e competência, ele tenderá a aumentar a motivação intrínseca. E do outro lado, se um evento é percebido como controlador (por exemplo, prazos rígidos) ou sinal de incompetência (por exemplo, supervisão excessiva), ele tenderá a reduzir a motivação intrínseca (Ryan e Deci, 2000, p. 68-78).

No contexto de estudo musical, Araújo destaca que o fomento da motivação intrínseca é essencial, pois essa área exige engajamento prolongado para prática, o que requer prazer e interesse genuíno pela atividade. O professor de música que reconhece e valoriza de forma construtiva a competência e autonomia de seu aluno, aumenta e fortalece sua motivação intrínseca (Araújo, 2015 *apud* Safraider, 2022, p.29). Já o excesso de controle e pressão por determinado resultado pode transformar o fazer musical em uma tarefa mecânica e desmotivadora (Rufini e Engelmann 2015,

p.249 *apud* Safraider, 2022, p. 35)

### 1.3.a (ii) Teoria da Integração Organísmica

A Teoria da Integração Organísmica (TIO) aprofunda a compreensão da motivação extrínseca, nos apresentando os quatro subtipos de motivação extrínsecas propostos por Ryan e Deci (2000), com seus respectivos estilos regulatórios — o que já foi apresentado no item 1.2 deste trabalho.

O estudo da TIO de Ryan e Deci (2000) no contexto da educação musical destaca quatro diferentes contextos sociais possíveis, de acordo com o tipo de regulação da motivação extrínseca, segundo as pesquisas de Figueiredo (2023, p. 3-4):

**Quadro 1** - Contexto social em educação musical em motivações extrínsecas controladas. (Figueiredo 2023, p.4).

<b>Motivações extrínsecas CONTROLADAS</b>	<b>CONTEXTO SOCIAL segundo Figueiredo (2023, p. 4)</b>
(i) Regulação externa	Quando o aluno estuda para ganhar uma recompensa (um adesivo, uma boa nota, alguma posição de destaque)
(ii) Regulação introjetada	Quando o aluno pratica seu instrumento porque precisa se apresentar em público para evitar o sentimento de culpa, ou quando estuda para não desapontar seu professor ou pais,

**Quadro 2** - Contexto social em educação musical em motivações extrínsecas autônomas. (Figueiredo 2023, p.5).

<b>Motivações extrínsecas AUTÔNOMAS</b>	<b>CONTEXTO SOCIAL segundo Figueiredo (2023, p. 5)</b>
(iii) Regulação identificada	Quando o aluno pratica seu instrumento porque entende que isso contribui para o seu desenvolvimento pessoal ou musical.
(iv) Regulação integrada	Quando o aluno pratica seu instrumento porque a atividade está plenamente alinhada aos seus valores e objetivos pessoais, tornando-se parte da sua identidade e reforçando seu autoconceito.

Tomando como base a TIO, Reeve e Jang (2006, p. 211) e Figueiredo (2023, p.14) pesquisaram estratégias de motivação extrínseca que são utilizadas por professores no ensino de música e seus respectivos resultados foram resumidos abaixo:

**Quadro 3** - Estratégias de ensino de música envolvendo subtipos de mediação extrínseca e seus resultados - adaptação do conteúdo de Reeve e Jang (2006, p.211) e Figueiredo (2023, p.14)

<b>Tipo de estratégia de motivação</b>	<b>Descrição das estratégias de ensino</b>	<b>Estratégias resultam em:</b>
Estratégias de motivação extrínseca de <b>CONTROLE</b>	(i) Monopolizar materiais de aprendizagem, dizer respostas aos alunos, emitir diretivas e usar palavras controladoras (Reeve & Jang, 2006, p.211) (ii) Quando o professor desvaloriza o repertório de interesse do aluno, valoriza apenas do repertório definido pelo professor, ressalta que aluno vai ser cobrado por seus familiares, demonstra expectativa quanto à permanência nas aulas de instrumento, usa linguagem controladora em relação a estudo em casa ou à performance e usa avaliações e ameaças de reprovação (Figueiredo, 2023, p.14).	Motivação de baixa qualidade com consequente prejuízo na aprendizagem
Estratégias de motivação extrínseca para apoio à <b>AUTONOMIA</b>	(iii) Nas atividades como reservar tempo para trabalho independente, dar aos alunos oportunidades de falar, reconhecer avanços obtidos, encorajar o esforço, reconhecer as perspectivas dos alunos (Reeve & Jang, 2006, p.211) (iv) O professor deve conhecer os interesses pessoais do aluno, trabalhar peças musicais que os alunos gostam e conhecem, elaborar versões facilitadas de peças que os estudantes desejam tocar, proporcionar a performance de peças ou acompanhamentos simples já nas primeiras aulas, assegurar a compreensão e aplicação de algum conteúdo estudado em aula, propor peças mais simples de um compositor que o aluno admira, criar um ambiente descontraído em sala de aula, intercalar as lições com momentos lúdicos, conversar sobre o dia a dia, isolar elementos de técnica para facilitar a compreensão do movimento, explicar a lógica dos elementos que definem a técnica instrumental e gravar áudio e vídeo para ajudar a percepção da sonoridade e no desenvolvimento da técnica.	Motivação de alta qualidade com consequente benefícios para a aprendizagem.

Pesquisas realizadas por Ryan e Deci (2017 *apud* Figueiredo, 2023, p.5) evidenciaram que a motivação autônoma favorece a aprendizagem de qualidade, o bem-estar psicológico, além de estar relacionada com persistência, criatividade e melhor desempenho acadêmico.

Nesse sentido, compreender e aplicar os princípios da TIO torna-se essencial para educadores, pois permite a criação de ambientes mais propícios à internalização positiva dos objetivos de aprendizagem. No contexto da educação musical, isso se traduz em maior envolvimento, desempenho e satisfação dos estudantes ao longo do processo formativo (Figueiredo, 2023, p.14).

### 1.3.a (iii) Teoria de Atribuição de Causalidade

A Teoria de Atribuição de Causalidade, é também conhecida como Teoria de Orientações de Causalidade, descreve as diferenças individuais nas tendências das pessoas se orientarem em relação a ambientes e como regulam seu comportamento nesse contexto. Assim, a Teoria de Atribuição de Causalidade descreve três tipos de orientação de causalidade:

**Quadro 4** - Tipos de Orientação de Causalidade e suas características. Adaptado do conteúdo de Ryan e Deci, 2017 *apud* Safraidier 2022, p.29.

<b>Orientação de Causalidade</b>	<b>Tendências individuais das pessoas que regula comportamentos</b>	<b>Associações</b>
Orientação para a AUTONOMIA	Reflete a tendência de agir com base em seus próprios interesses, valores e necessidades psicológicas.	Associada à motivação intrínseca, maior bem-estar psicológico, persistência e qualidade de engajamento.
Orientação para o CONTROLE	Reflete o comportamento regulado por pressões externas como recompensas externas ou internas (busca por aprovação ou medo de rejeição)	Está ligada a motivação extrínseca controlada, que pode ser eficaz a curto prazo, mas é vulnerável ao estresse e à desistência a longo prazo.
Orientação IMPESSOAL (ou DESMOTIVADA)	Caracterizada pela falta de senso de eficácia e controle sobre os próprios comportamentos e resultados. Assim os indivíduos geralmente apresentam ansiedade ou acreditam que não são capazes para alcançar objetivos.	Está associado à desmotivação e estados psicológicos com frustração de necessidades básicas de competência e autonomia.

No contexto educacional de música, as orientações de causalidade permitem que os professores ajustem suas práticas pedagógicas para promover maior autonomia, senso de competência e pertencimento. Assim, os alunos com orientação de controle podem necessitar de estratégias com maior grau de escolha para o aluno e maior envolvimento na definição de metas, enquanto alunos com orientação impessoal podem se beneficiar de um feedback encorajador a desafios ajustados ao seu nível de aprendizagem. (Ryan e Deci, 2017 *apud* Safraidier 2022, p.29).

### 1.3.a (iv) Teoria das Metas de Realização

A Teoria das Metas de Realização, ou Metas Motivacionais também é conhecida como *Goal Contents Theory* (Teoria da Fixação dos Objetivos) busca compreender o conteúdo das metas que os indivíduos perseguem e seu impacto na motivação e bem-estar. Desta forma, Ryan e Deci (2017) dividiram as metas em dois tipos:

**Quadro 5** - Tipos de Metas Motivacionais (Ryan e Deci, 2017 *apud* Safraidier 2022, p.29)

<b>Tipos de Metas Motivacionais</b>	<b>Descrição do tipo de Meta Motivacional</b>
Metas INTRÍNSECAS	São as que satisfazem as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento como por exemplo: crescimento pessoal, crescimento interpessoal, contribuição para a comunidade e saúde e bem-estar.
Metas EXTRÍNSECAS	São orientadas por recompensas externas como por exemplo prêmios (dinheiro), pressão estética, notoriedade e popularidade, reconhecimento social (por exemplo meta de obter notas altas para agradar aos pais ou superar os colegas)

As metas intrínsecas promovem motivação de alta qualidade, com efeitos positivos sobre a aprendizagem, desempenho e saúde mental. Em contrapartida, as pessoas que valorizam metas extrínsecas tendem a maior motivação controlada, engajamento superficial e vulnerabilidade emocional (Vansteenkiste et al, 2004 *apud* Figueiredo, 2023, p.2)

### 1.3.a (v) Teoria da Motivação dos Relacionamentos

Teoria da Motivação dos Relacionamentos está centrada no papel fundamental dos vínculos sociais e sua qualidade para satisfazer a necessidade psicológica básica de necessidade de relacionamento (pertencimento) e sua relação com o bem-estar. O foco dessa teoria é o desenvolvimento e manutenção de relacionamentos interpessoais próximos, amizades, vínculos familiares, parcerias românticas e pertencer a grupos sociais significativos ((Ryan e Deci, 2017, *apud* Safraider 2022, p.29)

**Quadro 6** - Tipos de Relacionamentos e sua correlação com motivação (Ryan e Deci, 2017, *apud* Safraider 2022, p.29)

<b>Tipo de relacionamento</b>	<b>Descrição</b>	<b>Tendem a</b>
Relacionamentos de alta qualidade	Satisfazem necessidade de relacionamento (pertencimento e vínculo), autonomia e competência	promover maior motivação autônoma, bem-estar duradouro e engajamento pessoal
Relacionamentos controladores	Relacionamentos distantes e utilitaristas podem frustrar as necessidades básicas (pertencimento, autonomia e competência)	gerar desmotivação, isolamento e sofrimento emocional

Através de relacionamentos, os indivíduos recebem ajuda e desafios para realizar uma tarefa, apoio emocional em suas vidas e companheirismo em atividades compartilhadas. Quando as relações têm alta qualidade, os indivíduos apresentam melhores desempenhos, apresentam maior resistência ao estresse e relatam menores dificuldades psicológicas, produzindo respostas emocionais positivas (Cernev e Hentschke, 2012, p.92).

### 1.3.a (vi) Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas de Ryan e Decci (2000 *apud* Safraider 2022, p.15) propõe que ambiente social tem influência sobre a motivação dos indivíduos, podendo favorecer ou dificultar a satisfação das três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e senso de pertencimento) resultando em relação de impactos positivos ou negativos sobre o bem-estar e saúde psicológica do indivíduo em qualquer faixa etária, especialmente durante

a adolescência.

**Quadro 7** - Síntese das Características das três necessidades psicológicas básicas (Ryan & Deci, 2000 *apud* Safraider, 2022, p.29 e Cernev & Hentschke, 2012, p. 88-102)

<b>Necessidade psicológica básica</b>	<b>Definição da necessidade psicológica básica</b>	<b>Qualidades subjetivas básicas de determinada necessidade:</b>
AUTONOMIA	Desejo de poder reger o próprio comportamento, com senso de liberdade e independência nas escolhas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lócus de causalidade percebido</li> <li>• Volição</li> <li>• Escolha percebida</li> </ul>
COMPETÊNCIA	Necessidade de sentir-se eficaz ao interagir com o ambiente para realizar tarefas ou superar desafios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafio em nível ótimo</li> <li>• Feedback positivo</li> </ul>
PERTENCIMENTO (necessidade de vínculo ou relacionamento)	Expressa o desejo de se sentir valorizado e ligado a um determinado grupo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação com os outros</li> <li>• Percepção de vínculo social</li> </ul>

Desta forma, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas oferece base teórica para a compreensão de que as necessidades de autonomia, competência e pertencimento devem ser nutridas em contextos educacionais, familiares, sociais e culturais favoráveis, para a promoção de maior engajamento, motivação autônoma, resiliência emocional, criatividade e bem-estar. Por outro lado, em contextos nos quais essas necessidades são frustradas, pode surgir desmotivação, estresse, isolamento e prejuízos à saúde mental (Ryan & Deci, 2000 *apud* Safraider, 2022, p.29).

A TAD detalha também como se desenvolve cada necessidade psicológica básica, indicando as qualidades subjetivas que caracterizam a experiência de cada necessidade quando é percebida pelo indivíduo. Segundo Reeve (2006, *apud* Cernev & Hentschke, 2012, p. 90), no caso da autonomia, três dimensões experienciais atuam de forma interligada para definir como ela é percebida:

(i) o lócus de causalidade percebido refere-se à compreensão sobre a origem de sua motivação: se ela parte de si mesmo resultando em um controle sobre sua própria vida ou se é imposta por outras pessoas resultando em controle externo;

(ii) volição diz respeito à vontade que o indivíduo tem de se engajar em uma atividade sem ser pressionado a fazê-la;

(iii) a escolha percebida é o sentimento experimentado quando se está em ambiente com flexibilidade para tomada de decisão, que contribui para um senso de autodireção.

O quadro abaixo demonstra os três elementos de como a autonomia é experimentada no campo educacional:

**Quadro 8** - Síntese das qualidades subjetivas da autonomia percebida. Adaptado de Reeve 2006 *apud* Cernev & Hentschke, 2012, p. 90-91)

<b>Autonomia</b>	<b>Qualidade</b>	<b>Experiência subjetiva</b>	<b>Consequência</b>
Lócus de Causalidade Percebido	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percebido INTERNO</li> <li>• Percebido EXTERNO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se o comportamento do professor tem cunho pessoal (interesse e valor)</li> <li>• Se o comportamento é mediado pelo ambiente (regras e salários)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sente-se autônomo</li> <li>• Sente-se controlado</li> </ul>
Volição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ELEVADA</li> <li>• MÍNIMA ou AUSENTE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor faz uma atividade pela sua própria vontade</li> <li>• Professor faz uma atividade porque foi pressionado ou coagido a participar dela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sente liberdade de ação</li> <li>• Sente pressão em praticar a ação</li> </ul>
Escolha percebida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ambiente FLEXÍVEL</li> <li>• Ambiente INFLEXÍVEL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor escolhe suas próprias ações, decidindo entre duas tarefas, independente uma da outra</li> <li>• Professor decide entre duas tarefas movido por uma “obrigação”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promove autonomia</li> <li>• Não promove autonomia</li> </ul>

Para a TAD, a necessidade psicológica da competência refere-se à necessidade de ter um efeito sobre o ambiente para alcançar objetivos desejados. Reeve (2006 *apud* Cernev & Hentschke, 2012, p. 91) considera que a necessidade de competência está relacionada a duas experiências: (i) o indivíduo buscar dominar os desafios em um nível ótimo e (ii) obter um feedback positivo, conforme detalhado no quadro abaixo:

**Quadro 9** - Síntese das qualidades subjetivas da competência percebida. Adaptado de Ryan e Weinstein, 2009 e Brophy 2004 *apud* Cernev & Hentschke, 2012, p. 91-92.

<b>Competência Percebida</b>	<b>Qualidade</b>	<b>Experiência subjetiva</b>	<b>Consequência</b>
Desafio em nível ótimo (é quando o grau de dificuldade da atividade é precisamente o nível das habilidades pessoais)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefa com dificuldade intermediária</li> <li>• Tarefa fácil (habilidades &gt; que exigências da tarefa) ou tarefa difícil (exigências da tarefa &gt; que habilidades)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tarefa apresenta desafio proporcional às habilidades do indivíduo, gerando interesse, concentração e senso de eficácia.</li> <li>• Tarefa fácil não desafia e gera desânimo. Tarefa difícil causa ansiedade e gera frustração. Não há conexão entre esforço e percepção de capacidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensação de elevada competência, motivação e engajamento.</li> <li>• Reduzido senso de competência, porque não alcançou sucesso desejado.</li> </ul>
Feedback (informações sobre um agente ambiental sobre aspectos de desempenho ou entendimento)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Feedback positivo</li> <li>• Feedback mal estruturado</li> <li>• Feedback negativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informação afirmativa sobre o desempenho, validando a competência percebida.</li> <li>• Informação ambígua e de cunho controlador, não alinhada às metas do aluno.</li> <li>• Fornece informação sobre baixo desempenho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inspira esforço e continuidade. Contribui para maior bem-estar psicológico.</li> <li>• Ineficaz na orientação da aprendizagem. Diminui o desempenho.</li> <li>• Dúvidas sobre própria capacidade. Desmotiva.</li> </ul>

Para a TAD, a necessidade psicológica de senso de pertencimento envolve características básicas como (i) a interação com os outros e (ii) a percepção de vínculo social, conforme detalhado no quadro abaixo:

**Quadro 10** - Síntese das qualidades subjetivas de senso de pertencimento. Adaptado de Reeve 2006 *apud* Cernev & Hentschke, 2012, p. 92.

<b>Senso de Pertencimento</b>	<b>Qualidade</b>	<b>Experiência subjetiva</b>	<b>Consequência</b>
Interação com os outros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ALTA</li> <li>• MÍNIMA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quando há contato, trocas afetivas autênticas com outros e escuta ativa que promovam emoções positivas em novos grupos.</li> <li>• Quando o relacionamento é formal, com interações superficiais e sem envolvimento emocional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensação de acolhimento e estímulo a motivação.</li> <li>• Sente-se retraído e pouco colaborativo</li> </ul>
Percepção de vínculo social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ELEVADO</li> <li>• MÍNIMO ou FRACO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentir-se integrado, reconhecido e valorizado pelos outros. Relações satisfazem um “self autêntico” (vínculo internalizado e reconhecido por si como verdadeiro)</li> <li>• Sensação de rejeição, exclusão ou falta de reconhecimento. Pode gerar ansiedade, insegurança, baixa autoestima.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sente afeto mútuo e pertencimento genuíno.</li> <li>• Sente-se desconectado ou não reconhecido.</li> </ul>

De forma conclusiva, podemos dizer que este primeiro capítulo apresentou uma visão ampla e integrada sobre a motivação, desde seu conceito, tipos até principais teorias associadas, com ênfase na Teoria da Autodeterminação (TAD) e suas subteorias. No contexto da educação musical o capítulo ressaltou estratégias pedagógicas relacionadas com contextos que nutrem as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento, que são elementos essenciais para promoção de uma motivação autônoma e o prazer em aprender. O conhecimento apresentado neste capítulo é útil porque fornece subsídios teóricos e práticos para que educadores compreendam melhor os fatores que impulsionam ou inibem a motivação, permitindo planejar intervenções mais eficazes alinhadas às necessidades reais dos alunos e favorecendo um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

## **CAPÍTULO II - ENSINO DE MÚSICA NO ENSINO MÉDIO**

O ensino de música no ensino médio desempenha um papel fundamental ao dialogar com as necessidades cognitivas, psíquicas e de inserção social da adolescência. Essa fase da vida é marcada pela busca de autonomia, construção de identidade pessoal e necessidade de aceitação entre pares e professores (Palheiros 2006 *apud* Safraider,2022, p.17). Dentro desse contexto, a música é uma ferramenta associada às preferências pessoais dos jovens e à imagem pública que desejam construir, além de exercer funções sociais de fortalecimento da identidade e mediação de relações interpessoais típicas dessa idade (Palheiros 2006 *apud* Safraider,2022, p.17).

### **2.1 Transformações na adolescência e seus impactos na motivação para estudar**

A adolescência é um período marcado por transformações significativas, mas que não pode ser compreendido de uma forma homogênea ou estereotipada. Cada indivíduo irá vivenciar essa etapa de sua vida de forma única, de acordo com sua história, contexto e relações. Os valores familiares, as amizades, o ambiente escolar, a situação socioeconômica e o acesso a oportunidades diversas são fatores determinantes que moldam a forma como a adolescência será vivenciada (Torres 2008, *apud* Safraider & Araújo, 2022, p. 6).

Dessa forma, não é adequado restringir a adolescência a uma fase de vida difícil decorrente de transformações biológicas e comportamentos conflituosos, como um senso comum. Essa visão reducionista desconsidera os aspectos subjetivos e culturais envolvidos nessas mudanças. Safraider (2022, p.46) propõe o estudo das transformações da adolescência subdivididas em físicas/biológicas, psíquicas e sociais com um enfoque que não seja apenas biológico, mas voltado para análise das novas capacidades mentais, afetivas e sociais que se formam e devem amadurecer nesse período, sendo seu conteúdo resumido no quadro abaixo

**Quadro 11** - Transformações na adolescência segundo pesquisas científicas (adaptado de Safraidner, 2022 p.47-52)

Tipo	Descrição das transformações que ocorrem na adolescência
Transformações Físicas/ Biológicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mielinização de áreas cerebrais superiores que permite maior elaboração e abstração do pensamento (Torres, 2008, <i>apud</i> Safraidner, 2022, p.47),</li> <li>• Desenvolvimento intelectual potencializado com o pensar em primeiro plano (Vygotski 1996, <i>apud</i> Safraidner, 2022, p.47)</li> <li>• Transformações hormonais (aumento testosterona) relacionado com mudança de comportamento (maior agressividade) (Torres, 2008, <i>apud</i> Safraidner, 2022, p.47)</li> <li>• Crescimento acelerado que exige atenção para aprender a cuidar e aceitar o novo corpo. Autoimagem e autoavaliação mais negativas nessa idade (por exemplo, não estar feliz com seu corpo, não se achar bonita (o), não gostar de seu jeito de ser). A reorganização cerebral natural da idade ou a percepção do adolescente sobre seu corpo em transformação causam diminuição da autoestima e motivação (Torres, 2008, <i>apud</i> Safraidner, 2022, p.47-48),</li> <li>• Distúrbios depressivos, obsessivos ou compulsivos de cunho genético ou passageiros podem reorganizar o sistema de recompensa no cérebro e afetar a motivação (Herculano-Houzel <i>apud</i> Safraidner, 2022, p. 48)</li> </ul>
Transformações Psíquicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perda momentânea de equilíbrio psicológico ocorre porque o adolescente tem dificuldade de encontrar seu lugar nas novas condições sociais que vivencia (Tolstij 1989 <i>apud</i> Safraidner, 2022, p.49)</li> <li>• Perda de interesses antigos e busca por novos causa transformações na estrutura interna do pensamento. Se houver uma perda do significado da vida interior, pode gerar conflitos internos denominados de “crises do desenvolvimento” por Vygotski (1931/1996, <i>apud</i> Safraidner, 2022, p. 49)</li> <li>• Processo de internalização do que antes era externo com a formação de concepção de mundo, convicções, normas éticas, regras de conduta (Leal &amp; Facci, 2014 <i>apud</i> Safraidner, 2022, p.49)</li> <li>• Reestruturação da identidade e da personalidade por meio de desenvolvimento de autoconsciência (reconhecimento das próprias necessidades psicológicas para avaliar seu comportamento nas relações sociais) (Dragunova 1985 <i>apud</i> Safraidner, 2022, p.50)</li> <li>• O adolescente presta atenção em suas particularidades de sua personalidade, para dar conta de suas possibilidades individuais enquanto deseja eliminar seus defeitos, o que pode resultar numa autoavaliação mais negativa (Leal e Facci 2014 <i>apud</i> Safraidner, 2022, p.50)</li> <li>• Desenvolvimento da linguagem interna e do pensamento conceitual que irá resultar num posicionamento integrado com a sociedade (Leal e Facci 2014, <i>apud</i> Safraidner, 2022, p.51)</li> <li>• Baixa autoestima por frustração das necessidades psicológicas básicas (noção de que sua autonomia, competência e pertencimento foram negligenciados) (Safraidner, 2002, p. 48)</li> </ul>

<p>Transformações na inserção no meio social</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca pela satisfação da necessidade da autonomia (exercício de comunicação, o agir e pensar por si só), e diminuição da influência dos adultos sobre suas decisões, na busca de igualdade. Tal fato pode resultar em comportamentos de resistência, desobediência e protesto como forma de afirmar independência (Safraider, 2022, p.53)</li> <li>• Participação em novos grupos sociais e formação de vínculos afetivos fora da família (Safraider, 2022, p.53)</li> <li>• Estar a par das escolhas de seus pares e um comportamento conformista que não seja diferente de seus pares, movido pela necessidade de aceitação, pertencimento e vínculo ao grupo social (Safraider, 2022, p. 54)</li> <li>• A forma de tratamento do adulto em relação ao adolescente (que busca autonomia) deve ser diferenciada daquela da infância, com o objetivo de que o adolescente desenvolva independência (tenha mais direitos e deveres), para alcançar maturidade social. Quando o feedback do tratamento dos adultos dificulta a aquisição de autonomia, gera no adolescente sensação de não inclusão ou de não ser respeitado, resultando em diminuição no senso de pertencimento do adolescente e menor motivação no ambiente familiar ou escolar (Dragunova 1985 <i>apud</i> Safraider, 2022, p.49-51)</li> <li>• Duas atividades do adolescente em relação à realidade (em crise):             <ol style="list-style-type: none"> <li>(i) comunicação íntima pessoal;</li> <li>(ii) vida imaginativa frente à impossibilidade de exercer autonomia plena, pois as possibilidades de modo de vida oferecidas ao adolescente não estão de acordo com suas aspirações, uma vez que ainda permanece na escola e não pode tomar as decisões que gostaria (Mascagna &amp; Facci 2014 <i>apud</i> Safraider, 2022, p. 53)</li> </ol> </li> </ul>
--	--

O estudo das transformações cognitivas, psíquicas e sociais que ocorrem durante a adolescência revela que essas mudanças não devem ser vistas apenas como desafios, mas como oportunidades para o desenvolvimento das funções superiores do pensamento, da identidade e da personalidade. Tais processos contribuem para a inserção ativa do jovem na sociedade. Assim, o papel do professor é fundamental ao acolher o adolescente, reconhecendo-o como sujeito pensante e em constante transformação, cujos interesses e motivações (inclusive musicais) merecem ser escutados e valorizados (Safraider, 2022, p.51).

Na vivência escolar, o ensino de música pode estimular esse desenvolvimento pessoal do adolescente por meio de ações pedagógicas que respeitem sua autonomia, favoreçam o pertencimento e estimulem a motivação intrínseca, promovendo engajamento, desempenho e experiências positivas (Ryan e Deci, 2017). Isso se torna mais relevante diante do fato de que, ao ingressarem nessa fase de vida, muitos adolescentes começam a duvidar de suas próprias

capacidades, passando a enxergar suas habilidades como fixas ou imutáveis, resultando em uma diminuição de sua motivação para aprender (Palheiros 2006 *apud* Safraider, 2022, p.17). Portanto, é essencial que o professor adote práticas que despertem o interesse, valorizem a expressão individual e fortaleçam a confiança dos estudantes em seu potencial de crescimento.

No ensino de música, a motivação do adolescente pode ser estimulada em atividades que exercitem suas capacidades e que sejam interessantes do ponto de vista individual e social (Safraider & Araújo, 2022, p.4). Assim, permitir que alunos escolham repertórios com os quais se identificam potencializa o aprendizado, pois a identidade musical está relacionada à construção da autoimagem e ao desejo de expressão (Palheiros, 2006 *apud* Safraider, 2022, p. 52). Ao valorizar essas descobertas e possibilitar a participação ativa do estudante, o professor contribui para seu desenvolvimento cognitivo e emocional e favorece uma aprendizagem significativa e respeitosa. Concordante a esse conceito, Ryan e Deci (2017, p.351 *apud* Safraider & Araújo, 2022, p.4) destacam que os objetivos da educação devem ir além do desempenho acadêmico, promovendo também o crescimento pessoal dos alunos e a construção de seus papéis sociais e identidades adultas por meio da atenção às suas necessidades psicológicas básicas, interesses e capacidades singulares. Caso uma necessidade seja negligenciada, haverá uma queda no desempenho psicológico como um todo, porque o bem-estar só é alcançado quando todas as necessidades são satisfeitas (Safraider, 2022, p. 15)

A seguir, apresenta-se um quadro que sintetiza as necessidades psicológicas básicas segundo a Teoria de Autodeterminação de Ryan e Deci (2000) e como o professor de música pode contribuir para satisfazê-las.

**Quadro 12** - Necessidades Psicológicas básicas e como satisfazê-las por meio de estratégias pedagógicas motivacionais (Safraider, 2022 p.47-52)

<b>Necessidade Psicológica Básica</b>	<b>Descrição da necessidade básica (Ryan e Deci, 2000)</b>	<b>Estratégias pedagógicas motivacionais para satisfação de determinada necessidade psicológica básica</b>
Autonomia	desejo de agir de forma autêntica, a partir de autorregulação e coerência interna um locus de causalidade interno (guiado por valores e interesses próprios). O indivíduo é o agente de suas ações,	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permitir que o aluno escolha parte do repertório musical, valorizar seus gostos e opiniões. Incentivar a tomada de decisões pelo aluno.</li> <li>• O professor deve diminuir a pressão e o controle, eliminar penalidades por tarefas não concluídas e colocar em seu</li> </ul>

		<p>lugar motivos intrínsecos para esforço e desenvolvimento. Mostrar o propósito da atividade para esclarecer o valor do que está sendo feito. Reconhecer o afeto negativo dos alunos, permitindo que articulem sua voz e se expressem (Safraider, 2022, p. 50-58)</p>
Competência	<p>Relacionada ao desejo de se sentir eficaz ao lidar com o ambiente e dominar habilidades desafiadoras. A motivação cresce quando o indivíduo percebe que suas ações são eficazes por meio de feedback positivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propor atividades musicais desafiadoras na medida certa para as habilidades de cada aluno, possibilitando que suas ações sejam efetivas.</li> <li>• Oportunizar pequenos objetivos a curto prazo com desafios apropriados, faz com que habilidades se desenvolvam de forma progressiva e torna-se possível aos olhos do aluno.</li> <li>• O professor deve reconhecer e valorizar o esforço aplicado a trajetória de aprendizado, oferecendo feedbacks construtivos (não focados apenas no resultado).</li> <li>• Criar oportunidades para que o aluno perceba seu progresso, como em autoavaliações ou apresentações (Safraider, 2022, p. 50-63)</li> </ul>
Pertencimento	<p>Necessidade de manter relações significativas, sentir-se aceito, valorizado e parte de um grupo. A satisfação dessa necessidade contribui para segurança emocional e engajamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interagir de forma acolhedora e não controladora. Estimular atividades em grupo (desenvolvimento de uma identidade musical por meio da escuta e partilha de repertórios).</li> <li>• Promover o respeito mútuo entre os colegas, num ambiente no qual cada aluno entende seu valor dentro da sala de aula. Criar um ambiente acolhedor onde o adolescente se sinta visto e incluído na prática musical em sala de aula (Safraider, 2022, p. 50-59)</li> </ul>

## **2.2 O papel do ensino de música como um eixo temático na formação do aluno do Ensino Médio**

O ensino de música no ensino médio, conforme proposto pela Base Nacional Comum Curricular integra a área de linguagens e suas tecnologias por meio do componente curricular de “artes”. Seu principal objetivo é desenvolver a autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, promovendo uma conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. Essa proposta busca ampliar o conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado, reconhecendo a música como uma linguagem potente e um instrumento de construção de sentido (Brasil, 2018, p. 484).

Contudo, a implementação desses objetivos na prática pedagógica nas escolas ainda representa um grande desafio, especialmente no que diz respeito à formação e atuação do docente. A resignificação do currículo do ensino médio demanda uma nova postura profissional inovadora, distinta da cultura tradicional rígida focada na transmissão de determinados conteúdos programáticos. Como aponta Garcia (2017, p.26) muitos professores se sentem despreparados para lidar com as complexidades do ensino médio, sobretudo diante da diversidade cultural e socioeconômica dos estudantes presentes em uma sala de aula. Segundo a autora, essa dificuldade é acentuada pelo fato de que a formação inicial e continuada dos docentes ainda privilegia o ensino voltado para público infantil, deixando em segundo plano a formação voltada ao adolescente.

Diante desse cenário, é essencial que o professor de música assuma o papel de educador prático-reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática pedagógica à luz de suas experiências, do contexto escolar e das vivências de seus alunos dentro e fora da escola (Almeida 2007, *apud* Gracia, 2017, p.26). Portanto, a construção de caminhos pedagógicos mais sensíveis às realidades musicais dos estudantes exige escuta ativa, atenção às reações e interesses dos alunos e disposição para dialogar com o universo cultural destes. Assim, a sala de aula pode se transformar em um espaço de reconhecimento e valorização da diversidade cultural e de promoção de uma educação musical plural, democrática e cidadã (Garcia, 2017, p. 26; p.94).

Compreender o ensino, a aprendizagem e a prática musical como ações sociais ativas (como tocar, cantar, escutar, explorar objetos sonoros ou o corpo com finalidades musicais) é essencial para o trabalho do docente no ensino médio (Figueiredo, 2010; Elliott & Silverman, 2015 *apud* Toni, 2024, p.4). As práticas em educação musical são diversas e variam conforme o contexto em

que se desenvolvem, o que torna fundamental reconhecer as relações dos jovens com a música e a dinâmica da prática musical coletiva na sala de aula (Schubert & McPherson 2016; Oliveira & Toni 2021; Toni e Veloso, 2022 *apud* Toni, 2024, p.4). Nesse processo, o professor precisa organizar as aulas de modo a engajar musicalmente os estudantes, promovendo uma participação ativa dos alunos nas atividades musicais, envolvendo aspectos comportamentais, cognitivos e emocionais (Toni & Araújo, 2023 *apud* Toni, 2024, p.4).

Para fomentar esse engajamento, as práticas docentes podem se apoiar em dois eixos principais:

(i) o suporte oferecido aos estudantes que envolve a escuta de seus pontos de vista, a demonstração de apoio e a orientação do processo de aprendizagem;

(ii) a organização do ambiente e das tarefas, através da promoção de espaços colaborativos e da adaptação das estratégias pedagógicas para incluir diferentes estilos e interesses musicais (Toni & Araújo, 2021 *apud* Toni, 2024, p.4)

Nesta conjuntura, conhecer o aluno adolescente e compreender o que o motiva a estudar música é fundamental. Em estudo recente, Safraider (2022, p. 79) investigou a percepção dos professores sobre quais são os motivos que levam um adolescente a estudar música. Entre as razões apontadas, destacam-se: a influência de artistas e bandas que o aluno costuma ouvir (14,02%), apreciação do timbre do instrumento (13,08%), ouvir alguém próximo tocar (8,41%), algum membro da família tocar instrumento (8,41%) e gostar de ouvir música (7,41%). Esses dados revelam que o interesse musical está fortemente relacionado à apreciação sonora e à construção da identidade social dos adolescentes. Moura (2009, *apud* Safraider, 2009, p.80) ressalta que na adolescência, a música exerce papel relevante justamente por estar relacionada à formação da identidade, durante um processo contínuo de descobertas e à influência dos outros.

Importante notar que o ensino de música no ensino médio, quando bem orientado pelo professor, não apenas contribui para o desenvolvimento musical, mas também favorece a autoestima, a socialização e o vínculo do aluno com a escola, promovendo uma educação mais humana, inclusiva e conectada à realidade do adolescente (Safraider, 2022, p.43-47).

De forma conclusiva, este segundo capítulo destacou a importância de práticas pedagógicas sensíveis às motivações e referências culturais de adolescentes, os quais passam por uma fase de transformações. Um professor que promove engajamento e participação ativa dos alunos, está contribuindo para o desenvolvimento musical e das necessidades psicológicas básicas dos alunos.

## CAPÍTULO III – PRÁTICA DE CONJUNTO NO ENSINO MÉDIO

### 3.1 Bases teóricas da educação musical de prática de conjunto

O termo prática de conjunto designa uma execução musical (instrumental ou vocal) em contexto coletivo. Este termo foi definido por Goodman (2002 *apud* Toni & Veloso, 2022, p.25) como performance em grupo que envolve a interação social e musical entre os musicistas e considera quatro categorias de habilidades:

- (i) a coordenação e manutenção de parâmetros musicais como o andamento;
- (ii) a comunicação auditiva e visual entre os membros do grupo musical;
- (iii) o papel dos fatores individuais, pois estes complementam a prática de conjunto;
- (iv) fatores sociais como aspectos cooperativos e colaborativos da prática musical em grupo e as interações estabelecidas em nível afetivo e psicológico.

As bases teóricas da educação musical para a prática de conjunto são diversas e interdisciplinares, articulando fundamentos da pedagogia, psicologia do desenvolvimento, sociologia da educação e da própria prática musical, conforme resumido no quadro abaixo.

**Quadro 13** - Bases teóricas da prática de conjunto (adaptado de Barros, 2024; Green 2012, Canaud 2021)

<b>Base teórica</b>	<b>Conceito</b>	<b>Aplicação na Prática de conjunto</b>
Socioconstrutivismo de Vygotski	Aprendizado acontece na interação social e é potencializado quando os alunos colaboram entre si.	Na prática de conjunto os alunos mais experientes auxiliam os iniciantes, promovendo o desenvolvimento mútuo dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal.
Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire	Quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender (Freire 2016, <i>apud</i> Barros, 2024, p. 4)	O desenvolvimento de autonomia (proposto por Freire, 1996) é um dos objetivos da prática de conjunto para uma educação crítica em oposição à educação tradicional de transmissão de conhecimentos.
Aprendizagem informal de Lucy Green	Jovens aprendem música fora da escola de forma intuitiva, colaborativa e exploratória	Prática de conjunto na escola inspira modos informais de aprender, aprender com colegas e improvisar.

Método C (L) A (S) P para ensino de música de Swanwick	<p>Cinco dimensões do ensino musical de forma integrada: <i>Composition</i> (C), <i>Literacy</i> (L), <i>Appraising</i> (A), <i>Sounding /Skill Acquisition</i> (S) e <i>Performance</i> (P), traduzidas para português como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Composição (C),</li> <li>• Literatura (L),</li> <li>• Apreciação (A),</li> <li>• Técnica (S) e</li> <li>• Execução (P).</li> </ul>	A prática de conjunto favorece o desenvolvimento dessas dimensões ao permitir que alunos componham arranjos, executem repertórios diversos, escutem uns aos outros, leiam partituras ou cifras e avaliem criticamente o processo coletivo.
--	---	--

As duas últimas bases teóricas do quadro 13 merecem um estudo mais detalhado, por serem métodos mais utilizados à prática de conjunto.

### 3.2 Práticas informais de aprendizagem de música popular de Green

Lucy Green é uma respeitada pesquisadora no campo da sociologia da educação musical contemporânea. Em seus estudos iniciais, ela investigou como os músicos populares aprendem música (Green, 2002, *apud* Barros, 2024, p.3) A partir destas descobertas, a autora elaborou uma proposta pedagógica inovadora que busca transpor a aprendizagem musical informal praticada por músicos populares em um ambiente formal de sala de aula. Segundo a autora, muitos artistas de *pop* e *rock* relataram que a educação musical formal (focada em técnica, leitura de partituras e perfeição) pouco contribuiu para o desenvolvimento de suas habilidades musicais, e tampouco estimulou seus interesses (Green, 2008, *apud* Barros, 2024, p. 3).

Green (2008, *apud* Couto, 2020, p.5) delimitou cinco principais diferenças entre metodologias empregadas na aprendizagem formal e informal, resumidas no quadro abaixo:

**Quadro 14** - Características da aprendizagem formal e informal segundo Green (2008 *apud* Couto, 2020, p. 5)

Características	Aprendizagem formal	Aprendizagem informal
Repertório	Selecionado pelos professores, geralmente estranho ao aluno.	Selecionado pelo próprio aluno, a partir de sua identificação e preferência pessoal.
Via de aquisição de habilidades	Aprendizagem por meio de notação musical tradicional	Aprendizagem através da prática de “tirar músicas de ouvido” em gravações.

Tipo de orientação	Relação professor- aluno onde o primeiro organiza e orienta os procedimentos do segundo	Autodidatismo ou interação dentro de um grupo de amigos, sem que haja a supervisão/ orientação de um professor. Aprendizagem através da observação, imitação, audição e conversas.
Organização dos conteúdos	Construção de um programa curricular que parte do simples para o complexo, enfatizando quase sempre a reprodução de peças mais do que a criatividade	Não há uma organização deliberada, e o conhecimento vai sendo construído ao acaso, de maneira holística e idiossincrática, a partir do repertório escolhido.
Enfoque	Busca pela reprodução/ interpretação de música de outros compositores.	Busca pela criatividade pessoal, através de uma prática que integra profundamente as atividades de audição, performance, improvisação e composição.

A proposta de Green (2008, *apud* Couto, 2020, p.3-9) defende a integração de práticas informais no ensino escolar, preservando o alinhamento com as normas curriculares, mas oferecendo uma abordagem mais inclusiva, colaborativa e culturalmente conectada aos estudantes. Os principais eixos dessa metodologia são:

- (i) Aprender de ouvido: por meio da reprodução de músicas, principalmente populares, e próximas do contexto social do aluno, por escuta e repetição, favorecendo autonomia e percepção auditiva.
- (ii) Arranjo colaborativo: as músicas são adaptadas e recriadas coletivamente pelos alunos, que exploram formas, ritmos e combinações instrumentais de maneira criativa e compartilhada, fomentando criatividade, escuta mútua e construção conjunta do conhecimento musical.
- (iii) Performance coletiva: o foco está na prática em grupo, favorecendo a troca de saberes, o fortalecimento do engajamento, o desenvolvimento da confiança e a criação do senso de comunidade musical entre os participantes.
- (iv) Escuta crítica: os estudantes são incentivados a refletir sobre suas próprias execuções e as de colegas, promovendo um olhar analítico e a capacidade de avaliar de forma construtiva o processo e o resultado musical.
- (v) Cultura do prazer musical: a proposta enfatiza a importância do prazer e da relevância cultural no aprendizado, valorizando a motivação dos alunos e aproximando a escola de

seus interesses e vivências musicais, especialmente dos que não se identificam com os modelos tradicionais de ensino.

### 3.3 Modelo C (L) A (S) P para ensino de música de Swanwick

Swanwick e Tillman (1986 *apud* Fernandes, 2016, p.78-82) criaram um modelo de desenvolvimento musical que funciona em espiral, sugerindo que a aprendizagem musical acontece em quatro níveis sequenciais (com idades em ordem não rígida): (i) Maestria (dos 0 a 4 anos), (ii) Imitação (4 a 9 anos), (iii) Jogo Imaginativo (10 a 15 anos) e (iv) Metacognição (a partir dos 15 anos). Um segundo princípio é que o desenvolvimento musical ocorre por meio de mudanças que envolvem quatro níveis: (i) Materiais, (ii) Expressão, (iii) Forma e (iv) Valor. Por fim, no modelo em espiral há um lado esquerdo apoiado na criatividade individual com fases de: (i) deleite sensorial, (ii) expressão pessoal, (iii) poder especulativo- imaginativo e (iv) valor simbólico, enquanto o lado direito da espiral (apoiado na teoria tradicional- receptiva) enfatiza a (i) habilidade manipulativa, (ii) expressão vernacular, (iii) forma idiomática e (iv) valor sistemático. A espiral se completa com o equilíbrio dos dois lados. Desta forma o progresso ocorre com a passagem na espiral da esquerda para a direita por meio de movimento do fazer musical individual e pessoal que evolui para a prática social coletiva. Para os autores o modelo deve ser um ponto de partida e não uma palavra final da passagem da teoria para a prática musical. Swanwick (1979 *apud* Fernandes 2016 p.85-91), propôs um modelo chamado de “Parâmetros da Educação Musical”, que envolve o planejamento de experiências musicais variadas e equilibradas, promovendo uma vivência mais ativa de como as pessoas se relacionam com a música, como se conectam com ela e a conhecem. Dessa forma, o papel do professor é propor atividades de envolvimento direto do aluno com a música em sua complexidade e variedades através de países e culturas, num amplo campo de estilos e contextos, envolvendo cinco parâmetros:

**Quadro 15-** Parâmetros de educação musical segundo Swanwick (1979 *apud* Fernandes 2016 p.85-91)

Parâmetro	Descrição do parâmetro de educação musical
(C) Composição	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de construção de uma ideia musical, por meio de criação musical, incluindo improvisação.</li> <li>• É o momento no qual o aluno inventa e organiza sons de maneira expressiva.</li> </ul>

(L) Literatura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trata-se dos estudos contemporâneos e históricos da música e sobre a música (história e metodologia). Dá suporte ao fazer musical.</li> </ul>
(A) Apreciação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A escuta ativa e reflexiva da música, envolvendo ensaio, prática, improvisação, afinação e experiência estética.</li> <li>• O aluno desenvolve sensibilidade auditiva por meio de contemplação, absorção e transformação da música.</li> </ul>
(P) Execução:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• É a comunicação musical associada ao fazer musical.</li> <li>• Exige uma preparação, presença e o elemento de risco, pois a música deve ser realizada plenamente naquele instante.</li> </ul>
(S) Técnica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolve qualquer conhecimento técnico, prática de conjunto, geração de sons elétricos, desenvolvimento da percepção auditiva e fluência de leitura musical. Sustenta as demais ações.</li> </ul>

De acordo com Swanwick (1979 *apud* Fernandes 2016, p. 88) os parâmetros (C, A, P) se relacionam diretamente com a experiência musical enquanto os outros (P, L) tem o papel de sustentar e habilitar a prática musical dos alunos. O C (L) A (S) P propõe que os professores articulem atividades didáticas que cruzem e recruzem esses cinco parâmetros, promovendo um ensino de música de diferentes formas no qual o aluno se desenvolva tanto tecnicamente como expressivamente.

### 3.4 Saberes para educar pelo método prática de conjunto musical

A prática de conjunto, quando adotada como proposta pedagógica, revela-se uma estratégia metodológica eficaz para o ensino de música, na qual o foco recai sobre o fazer musical coletivo, não sendo necessário que cada estudante tenha uma performance isolada perfeita (Barros, 2024, p. 3). Nesse contexto, é perfeitamente aceitável adaptar a execução de determinadas partes da música, conforme as habilidades e necessidades de cada aluno. Assim, mesmo aqueles que não dominam todos os aspectos técnicos podem contribuir significativamente desenvolvendo competências como percepção rítmica, escuta ativa e interação com os demais instrumentos. Essa abordagem valoriza a diversidade de níveis técnicos presentes em sala de aula, promovendo um ambiente colaborativo e democrático de aprendizagem. A heterogeneidade dos estudantes torna-se uma força pedagógica ao contribuir para a criação de zonas de desenvolvimento proximal, conforme propõe Vygotski, além de se alinhar à forma como músicos populares tradicionalmente aprendem, ou seja, por meio da prática, da troca e da escuta (Barros, 2024, p.3-12)

A prática de conjunto torna o ensino instrumental mais dinâmico e prazeroso, favorecendo o trabalho em diferentes contextos educacionais, com alunos de diferentes faixas etárias e níveis

de conhecimento musical (Bastião, 2012, p.60) Sua versatilidade permite múltiplas formações: vocais, instrumentais, mistos, solos com acompanhamento instrumental ou playback, entre outras. Esse formato demanda que o educador musical possua uma formação ampla que articule saberes musicais, pedagógicos e socioculturais, resumidos no quadro abaixo (Bastião, 2012, p. 62-64)

**Quadro 16** - Saberes necessários para prática de conjunto na educação musical (adaptado de Bastião, 2012, p.62-64)

Saberes musicais	Saberes pedagógicos	Saberes socioculturais
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Possuir conhecimentos de diversos estilos e repertórios musicais,</li> <li>• Saber conduzir (reger) grupos vocais e/ ou instrumentais,</li> <li>• Conhecer técnicas de composição e arranjo vocal e/ou instrumental.</li> <li>• Saber incorporar ao grupo aqueles alunos que são iniciantes e aqueles que já tocam algum instrumento.</li> <li>• Estimular a exploração de sons corporais e construção de instrumentos musicais como estratégia no caso de falta de instrumentos nas escolas.</li> <li>• Conhecer o contexto e os elementos estruturais das músicas a serem trabalhadas</li> <li>• Utilizar um repertório musical amplo e variado.</li> <li>• Incentivar habilidades de improvisação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter liderança de grupo (atuar como mediador da aprendizagem)</li> <li>• Saber ampliar as possibilidades criativas em sala de aula (associando movimento corporal, modalidades rítmicas, ...)</li> <li>• Acolher as opiniões do grupo e tomar decisões em conjunto.</li> <li>• Conhecer a escola, espaço da sala de aula, recursos disponíveis para aula de música, corpo docente e outros fatores do cotidiano do funcionamento da escola.</li> <li>• Observar os alunos que integram o grupo com o qual irá trabalhar coletivamente.</li> <li>• Evitar transmitir conceitos teóricos desconectados com a prática musical.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adequar os conteúdos instrucionais às características do contexto sociocultural, preferências, perfis e conhecimentos dos alunos.</li> <li>• Convidar outros músicos e mestres da cultura popular para tocar com os alunos.</li> <li>• Evitar qualquer tipo de preconceito relacionado à diversidade musical em sala de aula.</li> <li>• Valorizar os elementos indígenas, africanos e portugueses que são as principais matrizes da cultura brasileira.</li> </ul>

De forma conclusiva, este terceiro capítulo aborda a prática de conjunto como estratégia de ensino de música no ensino médio, fundamentada nas bases teóricas que valorizam a experiência coletiva e o protagonismo do aluno. Também discute os saberes musicais, pedagógicos e socioculturais necessários para o educador conduzir a prática de conjunto de forma a articular técnica, criatividade e sensibilidade às realidades culturais dos alunos. Esses conteúdos têm

importância devido ao fato de a prática de conjunto promover o engajamento, cooperação, senso de pertencimento e desenvolvimento integral do estudante, transformando a sala de aula em um espaço vivo de interação artística e social onde aprender música também significa aprender a conviver, comunicar-se e construir coletivamente o conhecimento musical.

## CAPÍTULO IV - ESTUDO DE CAMPO

Para compreender as práticas pedagógicas e os desafios do ensino de música no ensino médio, foi realizado um estudo de campo que envolveu tanto a observação sistemática em sala de aula quanto a aplicação de um questionário com dois professores atuantes na área. A combinação desses procedimentos permitiu uma análise qualitativa de como o ensino de música no ensino médio é organizado.

### 4.1 Observação de aulas de música

Partindo das memórias registradas durante as observações das aulas de música do ensino médio e das anotações no relatório de estágio supervisionado nas duas instituições pesquisadas, foi elaborado um quadro síntese que reúne todas as informações essenciais para este trabalho, proporcionando uma visão ampla e detalhada dos contextos analisados.

**Quadro 17** - Parâmetros de observação de aula de música do ensino médio nas duas instituições pesquisadas

<b>Parâmetros de observação</b>	<b>Colégio Pedro II</b>	<b>Escola Dinâmica de Ensino Moderno (EDEM)</b>
Bairro no Rio de Janeiro	São Cristóvão III	Laranjeiras
Tipo de instituição	Pública	Particular
Caracterização dos estudantes do ensino médio observados em sala de aula	Não existe definição de classes ou de nível social dos alunos, uma vez que o ingresso de novos alunos à essa instituição federal de ensino é feito por sorteio. Portanto a característica dos alunos é mista.	Em sua maioria são alunos advindos da classe média alta, por ser uma escola privada.
Número de alunos por turma, e sua relação com o 1º, 2º ou 3º ano do ensino médio	Por volta de 22 alunos (constituídos por metade de cada uma das duas turmas do 1º ano do ensino médio). Por volta de 15 a 20 alunos na organização da turma do 2º ano do ensino médio. OBS: no 3º ano do ensino médio não tem aula de música.	Em torno de 18 a 20 alunos do 1º e 2º ano do ensino médio, reunidos em uma única turma. OBS: no 3º ano do ensino médio não tem aula de música.
Descrição do ambiente de sala de aula de música	Uma sala de música que se junta a uma segunda, formando um	A sala de música tem o formato de um quadrado, uma porta de

	amplo espaço, luz artificial e uma porta de madeira.	madeira, luz natural e artificial, piso de madeira.
Equipamentos disponíveis na sala de aula de música	Sistema de som com quatro caixas ativas e duas passivas, um amplificador de baixo, dois cubinhos de guitarra e um amplificador de guitarra, um projetor, um computador e laptop de sala de aula.	Dois amplificadores multiuso, três amplificadores de guitarra, dois amplificadores de baixo, dois alto falantes e um computador (laptop) e mesa de som analógica.
Instrumentos presentes em sala de aula	Uma bateria, oito violões, dois cavaquinhos, um ukulelê, vários instrumentos de percussão como tan tan, surdos, pandeiros, tamborim e ganzás. Também havia um baixo elétrico, dois teclados, um piano digital, e microfones.	Oito teclados, mas só são colocados quatro teclados na aula. Há seis guitarras, sendo usadas de três a cinco guitarras. Há cinco baixos elétricos, sendo usados três, há 13 violões, sendo usado oito. Alguns surdos, dois repiques, uma zabumba, duas baterias completas, duas caixas sobressalentes e três microfones.
Organização do estudo de música no EM	Cada turma de alunos é dividida em duas partes, sendo que uma metade da turma terá aulas de música e a outra metade de artes por um semestre e depois troca no próximo semestre.	Música está presente no 1º e 2º ano do ensino médio, durante o ano todo, sendo que o aluno pode optar por cursar música, artes ou teatro e vídeo (cinema).
Carga horária semanal de música	Dois tempos de aula seguidos no mesmo dia da semana. Cada tempo dura 40 minutos.	Dois tempos de aula seguidos no mesmo dia da semana. Cada tempo dura 45 minutos,
Papel da música na escola	Contribuir para o desenvolvimento social, físico, psicológico e musical	Objetivo de consolidação intelectual em articulação com a vida social e o projeto pessoal do aluno.
Estratégias de ensino	O professor dirige e conduz o aprendizado, bem como encoraja, aconselha e facilita o aprendizado.	O professor dirige e conduz o aprendizado, bem como aconselha e facilita o mesmo. O professor tem sensibilidade para saber onde está pisando e experiências.
Planejamento das aulas observadas	As aulas de música envolviam interação coletiva para prática de conjunto, na qual os alunos se dividem em atividades de tocar instrumentos, organizar percussão ou participação vocal, cantando em grupo. Programada uma apresentação ao final do	Nesta escola os alunos são acompanhados pelo professor de música da Educação Infantil ao ensino médio há uma ótima relação professor aluno construída na afetividade e no diálogo por muitos anos de convivência. O planejamento das aulas envolve

	semestre, antes dos alunos trocarem de disciplina.	prática de conjunto, com atividades de tocar instrumentos, treino e preparação para apresentação final a cada final de semestre.
Conteúdo Tipos de música Repertório escolhido	Uma turma escolheu “Evidências” (de autoria de José Augusto e Paulo Sérgio Valle) conhecida nas vozes de Chitãozinho e Xororó, e a outra turma trabalhou o pagode, com “Cheia de Manias” de autoria de Luiz Carlos que ficou conhecida na interpretação do grupo Raça Negra.	Os alunos e o professor escolheram um vasto repertório que incluía MPB e <i>rock pop</i> internacional.
Habilidades que os alunos irão desenvolver nas aulas de música	Atividades de ouvir, apreciação e exploração da audição/percepção. Atividade de improvisação. Executar através de atividades de experiência e prática. Atividades para cantar. Não há atividade de composição, notação nem consciência teórica.	Atividades de ouvir, apreciação e exploração da audição/percepção. Atividade de composição. Executar através de atividades de experiência e prática. Atividades para cantar. Pouca atividade de improvisação. Não há atividades de notação. Atividades para aprender a expressar suas emoções, utilizar a música para se comunicar, desenvolver empatia e autoestima.
Avaliação da turma	A escolha de critérios de avaliação foi de presença, participação e capacidade de tocar ou participação vocal no repertório. A avaliação foi realizada com uma didática de reflexão a análise crítica, num formato de conversa entre professor e alunos, sendo mais um momento de aprendizagem no qual os alunos puderam trocar experiências para reconhecer desempenhos e singularidades de cada aluno e sua contribuição para a apresentação musical do grupo.	Os critérios de avaliação são participação, envolvimento, empenho e vontade. O professor é quem avalia seus alunos, atribuindo-lhes uma nota segundo os critérios avaliativos acima citados.

#### 4.2 Dados coletados por meio de questionário com professores sobre o ensino de música no Ensino Médio

Partindo de um questionário adaptado de Safraider (p. 124–127), dois professores das instituições pesquisadas responderam ao instrumento para a coleta de informações sobre: (i) ensino de música e proposta de ensino através da prática de conjunto, (ii) desenvolvimento de autonomia, competência e pertencimento para tocar ou cantar e (iii) motivação e desmotivação para aprender música. As respostas a cada um desses tópicos serão apresentadas de forma sintetizada abaixo.

**Quadro 18** - Dados da percepção dos professores nas duas instituições pesquisadas, quanto ao ensino de música no Ensino Médio e questões correlatas

Parâmetros	Colégio Pedro II	Escola EDEM
Nome docente	Professor A	Professor B
Idade	40 anos	64 anos
Naturalidade	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro
Formação universitária	Licenciatura em Música UFRJ, Bacharelado em Regência Unirio, Mestrado em Musicologia Unirio.	Graduação em Pedagogia na Estácio de Sá
Tempo como professor	17 anos	41 anos
Tempo na instituição	Oito anos	41 anos
Tempo no ensino médio	Cinco anos	38 anos
Instrumentos que ensina para aluno de Ensino Médio	A aula é pensada com base nos instrumentos de percussão que há na escola, o que não impede a atuação pontual dos alunos com instrumentos melódicos ou harmônicos e voz, mas estes últimos não são considerados como principais da disciplina.	Bateria, baixo elétrico, teclado, guitarra e voz
Papel do ensino de música na formação no Ensino Médio	O ensino de música deve cumprir os seguintes objetivos: (1) capacitar o aluno a compreender o direcionamento da nota e desenho melódico da música, permitindo-o ter uma fluência no padrão de afinação para que se posicionar em diferentes alturas sonoras. (2) promover a consciência rítmica a partir do pulso, com exercícios	O aluno precisa se concentrar inteiramente naquilo, e aquilo está ligado a outras coisas que estão acontecendo ao lado dele. A atenção do aluno além do que está fazendo, é um entrosamento harmônico para lidar com outros agentes, como bateria e outros instrumentos. É algo revolucionário.

	<p>padronizados e por meio de repetição oral baseados no que o aluno escuta e depois reproduz.</p> <p>(3) estimular o aluno a produzir uma avaliação crítica musical (sem relação com preferência musical), oferecendo-lhe vocabulário e ferramentas para opinar sobre o que ele está ouvindo, em um aprendizado</p> <p>(4) como a maioria das disciplinas do ensino médio no Colégio Pedro II trazem uma perspectiva instrucionista de transmissão de conhecimento por meio de um reducionismo do um currículo universitário, a música tem um papel anti-instrucionista, ao valorizar a dimensão afetiva do sujeito, lembrando que em tempos de inteligência artificial, o vínculo emocional e a expressão humana são insubstituíveis.</p>	
<p>Proposta de prática de conjunto no ensino médio</p>	<p>A prática de conjunto que é defendida pelo professor do Pedro II, rompe com os modelos tradicionais baseados em arranjos pré-concebidos para uma turma tocar em grupo, recebendo partituras ou cifras. Em vez disso, sua ideia é um microcosmo caótico de uma proposta artística, porque certo grau de caos criativo é necessário para que os alunos se reconheçam nesse processo de juntar alunos diversos numa sala. O foco da prática de conjunto está em incluir todos- especialmente os alunos mais distantes do centro social da turma- que são os que mais precisam de música. O aprendizado deve ser significativo para os 30 alunos (não apenas para os que já tem familiaridade com música), valorizando os processos colaborativos mais do que resultados pré-definidos. Trata-se de experiencias de coral e de banda- que são “para fora da sala de música”, estando atravessadas por afeto e pela escuta.</p>	<p>O professor deve dosar quem toca muito, para não ficar de bobeira; e dosar para o aluno que está começando, para que não seja algo impossível. Aí o professor constrói um barco, que é permeado pelas canções. Os alunos irão percorrer as canções juntos. E todo mundo tem que ter o seu lugar. Aí durante as aulas, o aluno vai se apropriando desse lugar e vai tocando. Um vai tocar um solo e outro vai tocar uma linha de baixo mais simples. Juntando tudo isso, irá formar uma música.</p>

Bases teóricas	Citou como bases: Autonomia de Paulo Freire apenas na perspectiva de escolha de repertório; aulas informais de música popular de Lucy Green, Educação musical pelo sistema Orff/ Wuytack (é a base da ideia de prática de conjunto), Modelo C (L) A (S) P de Keith Swanwick parcialmente – mais direcionada para itens A-apreciação e P-performance, e outras bases teóricas: o capítulo “Rinoceronte na sala de aula” do livro “Ouvido Pensante” de R. Murray Schafer.	Citou como base: Autonomia de Paulo Freire.
Habilidades e saberes do profissional para prática de conjunto	Conhecimentos de diversos estilos e repertórios musicais, saber reger (conduzir) grupos vocais ou instrumentais, conhecer técnicas de composição + arranjo vocal e instrumental, incorporar ao grupo os iniciantes e os que já tocam, conhecer o contexto e elementos estruturais das músicas trabalhadas, utilizar repertório variado, incentivar improvisação (quando possível), ser um bom mediador, acolher opiniões do grupo (fazendo uma peneira), tomar decisões em conjunto, conhecer recursos disponíveis para a aula de música e funcionamento da escola no cotidiano, observar alunos que integram o grupo, evitar transmitir conceitos teóricos desconectados à prática, adequar conteúdos instrucionais ao contexto sociocultural, preferências e conhecimentos dos alunos, evitar preconceitos relacionados à diversidade musical (fazer uma curadoria e explicar aos alunos sobre o respeito), aprendizado colaborativo e experimental, estimular a criatividade	Conhecimentos de diversos estilos e repertórios musicais, saber reger grupos vocais ou instrumentais, conhecer técnicas de composição + arranjo vocal e instrumental, incorporar ao grupo os iniciantes e os que já tocam, conhecer o contexto e elementos estruturais das músicas trabalhadas, utilizar repertório variado, incentivar improvisação, ser um bom mediador, acolher opiniões do grupo, tomar decisões em conjunto, conhecer recursos disponíveis para a aula de música e funcionamento da escola no cotidiano, observar alunos que integram o grupo, evitar transmitir conceitos teóricos desconectados à prática, adequar conteúdos instrucionais ao contexto sociocultural, preferências e conhecimentos dos alunos, evitar preconceitos relacionados à diversidade musical, aprendizado colaborativo e experimental, estimular a criatividade, ter liderança de grupo, valorizar elementos indígenas, africanos e portugueses da cultura brasileira.

		Citou outro saber: o professor deve aprender a aprender.
Professor controlador x promotor de autonomia	<p>Ao invés de controle, o professor respondeu que é importante fazer uma curadoria no ambiente da aula, porque o adolescente está atravessado por uma sociedade com capitalismo, precarização do trabalho e um universo misógino sobre o corpo da mulher. Portanto, o professor não pode aceitar no repertório músicas que não tenham papel formativo. O professor tem um papel transferencial do saber, no qual ele não pode se ausentar. Não é porque a música vem do ambiente do aluno (música que diz senta, rebola e desvaloriza a mulher em tom imperativo) que o professor tem que concordar em usá-la.</p> <p>O professor tem que realizar uma curadoria para saber separar quando escolher uma música e quando dar limites e cortá-la.</p>	<p>Saber articular entre os alunos, a relação deles. Garantir que a comunicação se estabeleça, evitando que uma briguinha boba azede todo o grupo. <b>Ora o professor é capitão do navio, ora vai ver e ouvir o que os marinheiros estão pensando sobre as coisas.</b> E assim, vai largando na mão dos alunos, e quanto mais eles forem os sujeitos da sua própria aprendizagem, melhor.</p>

O ensino de música nas duas instituições pesquisadas revela abordagens metodológicas distintas, porém convergentes em seu compromisso com a formação integral dos estudantes e o desenvolvimento de sensibilidade artística.

No Colégio Pedro II, o professor A possui sólida formação acadêmica em música, regência e musicologia e desenvolve uma proposta pedagógica centrada na percussão, ainda que acolha pontualmente o uso de instrumentos melódicos, harmônicos e da voz, sem que estes assumam papel central. Já na escola Edem, o professor B é graduado em pedagogia e estrutura o ensino de música a partir de um conjunto instrumental diversificado com teclado, guitarra, baixo, bateria e voz, conduzindo um processo coletivo no qual cada aluno encontra seu espaço de participação, desde os iniciantes até os mais experientes, com foco no equilíbrio e harmonia do grupo.

No Colégio Pedro II, o ensino de música enfatiza a compreensão do padrão de afinação, a consciência rítmica e o desenvolvimento do pensamento crítico musical ao mesmo tempo que valoriza a música como linguagem de expressão dos estados emocionais. Na Escola Edem, por sua vez, a aprendizagem musical é construída coletivamente, por meio da escuta, da participação ativa e do estímulo à autonomia, ao diálogo e à cooperação entre os alunos.

Apesar das diferenças, ambas as propostas recorrem à prática de conjunto como estratégia para fomentar desenvolvimento de habilidades musicais individuais e coletivas e o protagonismo juvenil. Os dois educadores compreendem o ensino de música como um meio de formação humana, no qual o aluno não é um receptor de conhecimentos, mas um sujeito ativo de sua trajetória musical.

No que diz respeito à interação com os alunos, os dois professores constroem um ambiente acolhedor e equilibrado, alternando momentos de controle (condução) e de incentivo à autonomia. O professor do Colégio Pedro II assume uma postura ética e crítica, orientando as escolhas musicais com base em princípios formativos, recusando repertórios que desvalorizem a mulher ou reproduzam discursos discriminatórios. Já o professor da Escola Edem tem uma conduta preventiva de conflitos interpessoais que busca a comunicação respeitosa entre os estudantes durante as atividades em sala de aula.

#### **4.3 Dados coletados por meio de questionário com professores sobre desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas**

A percepção dos professores em relação às necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e senso de pertencimento no aprendizado de música, durante a prática de conjunto foi descrita abaixo, conforme as respostas dadas nos questionários, e sintetizados nos quadros 19, 20 e 21,

**Quadro 19-** Dados da percepção dos professores nas duas instituições pesquisadas, quanto ao desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas: I- estratégias de autonomia durante a prática de conjunto

##### **I- ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR AUTONOMIA**

<b>Parâmetros</b>	<b>Colégio Pedro II</b>	<b>Escola EDEM</b>
Escolha de repertório	Definida em conjunto, com escolha feita entre os alunos e o professor como um só grupo (com o professor dando limites)	Definida em conjunto, com escolha feita entre os alunos e o professor como um só grupo.
Escolha de repertório influencia motivação e otimização da disciplina	Sim, porque no Colégio Pedro II os alunos têm que tocar o que o colégio manda, mas no ensino médio eles têm o direito de escolher, ficando muito felizes como se fosse crianças escolhendo doce.	Sim, porque os alunos ficam abertos a mostrar que conseguirão tocar novas músicas por considerá-las como novos desafios.

Divisão de alunos em relação aos instrumentos	O professor define a divisão dos alunos em relação aos instrumentos e grupo vocal.	Primeiro todos passam por todos os instrumentos no início do curso e depois o professor vai começar a arrumar o time, fazendo alguns testes- sugerindo que alunos toquem determinado instrumento e assim montando a divisão.
Aluno iniciante pode tocar instrumento pela 1ª vez- estratégias pedagógicas	Sim. Aluno iniciante entra na sala de aula quando quiser para estudar. Se ele quer aprender pela 1ª vez, o professor adapta o arranjo da música, em função das competências do aluno, para ele conseguir se apresentar.	Sim, primeiro todos passam por todos os instrumentos. Depois o aluno iniciante pode tocar um instrumento pela 1ª vez- mas é definido em conjunto com o grupo.
Divisão das aulas de prática de conjunto	O professor segue um planejamento fechado. São por volta de 12 aulas por semestre- e devido a esse tempo, tem que ter um planejamento para atividades de ritmo e de arranjo.	Com base nas dificuldades encontradas, o professor planeja formas de estudo diferenciadas. Conversa ao final da aula, o que não deu certo, e isso será objeto da próxima aula.
Evolução esperada para prática de conjunto	O professor interfere escolhendo se a apresentação terá uma música apenas (focar apenas em uma), ou mais de uma. O importante é o engajamento do aluno, para ele se inspirar e poder falar que tocou num palco, tendo essa experiência.	O professor considera que todos que entrarem X, devem sair (pelo menos) 2X ao final.
Parâmetros que interferem no planejamento da prática de conjunto	Parâmetros: dificuldade da música e competência dos alunos para tocá-la.	Parâmetros: dificuldade da música, competência dos alunos para tocá-la, diversidade de alunos- iniciantes e já com prática, desempenho do grupo, dificuldades que merecem determinada atenção (alunos com necessidade especial).
Formas de estudar o repertório da prática de conjunto	O professor incentiva os alunos a comparecer à sala de música em outros horários e incentivo também estudarem em casa. No final vai depender de como os alunos se organizaram para marcar ensaios.	O professor incentiva os alunos a estudarem em outros horários, em casa.
Metas e objetivos propostos para o curso	O professor segue seu próprio planejamento de metas: (i) ter oportunidade de tocar é subir no palco, tocar até o fim e receber aplausos da plateia.	O professor segue seu próprio planejamento de metas: desenvolver- se em dobro, em relação ao seu estado no início do curso

	(ii) o aluno deve desenvolver fluência no padrão de afinação; (iii) deve ter consciência rítmica; (iv) deve ser capaz de fazer análise crítica das músicas que ouve.	
Metas progressivas	Metas progressivas, são realizadas por meio do arranjo, que mostra ao aluno o que ele consegue fazer progressivamente. O grupo vai te mostrando os limites e as evoluções possíveis dentro da capacidade do aluno.	Metas progressivas são imprescindíveis para que o aluno vá sentindo que está evoluindo.
Tipo de avaliação e parâmetros de avaliação	Não há uma avaliação padrão. A avaliação é feita em três partes: 1) Autoavaliação- cada aluno fala sobre como sentiu sua própria evolução. 2) Conversa com a turma sobre o processo de aprendizado e apresentação- e isso gera uma nota da turma. 3) Professor realiza sua própria avaliação de cada aluno A avaliação final é feita por meio de uma análise do professor em relação a coerência entre essas notas, em relação aos parâmetros: processo aprendizagem e apresentação.	Professor segue sua própria avaliação com os seguintes parâmetros: envolvimento e dedicação do aluno e se a construção foi realizada (ideia de progresso esperado) ao chegar no final do curso. Não importa a qualidade musical
Notas correspondem às expectativas dos alunos	Sim. A nota é o capital do aluno- aquilo representa o que ele pode ganhar, aonde ele pode ir, e aonde não pode ir. Então a autoavaliação depende de quanto esses conceitos estão interiorizados no aluno.	Sim, porque os alunos sabem quanto merecem receber de nota.

As estratégias voltadas à promoção de autonomia dos estudantes no ensino de música nas duas instituições analisadas evidenciam concepções convergentes em termos de participação ativa dos alunos, embora adotem caminhos distintos quanto à organização didática do curso.

No Colégio Pedro II, a autonomia dos estudantes é promovida numa estrutura planejada e diretiva. A escolha de repertório é realizada coletivamente entre professor e alunos como um elemento motivador, porém o docente atua como mediador, estabelecendo limites quando necessário. A divisão de alunos entre os instrumentos de percussão e grupo vocal é determinada

pelo professor, que estrutura as aulas conforme seu planejamento para atividades de ritmo e arranjo. A progressão do curso é definida pelo professor que analisa a evolução do grupo para decidir se irão trabalhar apenas uma música, ou se é possível acrescentar mais canções. As metas são bem delineadas: domínio de afinação, consciência rítmica e capacidade crítica do que ouve.

Na Escola Edem, a autonomia é estimulada em um percurso flexível, adaptado ao percurso do fazer musical coletivo da turma. A escolha do repertório também ocorre de forma coletiva entre professor e alunos. Todos os alunos experimentam inicialmente tocar diversos instrumentos, e a partir disso, o professor propõe a formação do grupo musical com base em testes e sugestões, respeitando o perfil e evolução individual de cada estudante. O planejamento das aulas é construído progressivamente ao final de cada encontro, após conversa sobre acertos e dificuldades, sendo estas últimas o objetivo planejado para a aula seguinte. Essa escuta ativa é um dos pilares da autonomia da prática de conjunto desta instituição, A principal meta do curso é que cada aluno evolua significativamente em relação ao seu ponto de partida.

Em ambas instituições, a prática de conjunto é planejada considerando múltiplos parâmetros, sendo os principais a dificuldade das músicas e a competência dos alunos para tocá-las. Ambos professores têm turmas com diversidade de alunos, inclusive com necessidades especiais. O incentivo ao estudo em horários alternativos na escola ou em casa também é estratégia de motivação à autonomia dos dois professores. Quanto à avaliação, eles valorizam a autorreflexão e o envolvimento do aluno no processo de aprendizado. Para ambos, o aluno é o protagonista de sua formação, sendo incentivado a participar das decisões e da construção de seu conhecimento musical.

**Quadro 20-** Dados da percepção dos professores nas duas instituições pesquisadas, quanto ao desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas: II- estratégias de competência durante a prática de conjunto

#### II- ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR COMPETÊNCIA

Parâmetros	Colégio Pedro II	Escola EDEM
Costuma perceber se alunos se sentem confiantes para cumprir metas	Às vezes.	Sempre
Costuma perceber se alunos se sentem satisfeitos com o resultado alcançado	Às vezes	Sempre

Estratégia quando o aluno não se empenhou nos estudos	O professor estuda junto com o aluno no tempo da aula. O professor considera que não tem tempo para ficar dando sermões e ser mais um problema ao aluno que tem doze matérias.	O professor não trabalha com o aluno e considera que o aluno estude em casa para a próxima aula. Também salienta a importância do estudo diário. Outra opção: colocar outro aluno para tocar no lugar dele (ele pode aprender observando o colega).
Definição de próxima tarefa	O professor opta pela escolha do grupo.	O professor segue um roteiro feito em conjunto no início do ano
Estratégias para estimular COMPETÊNCIA	Estratégias: buscar alternativas criativas para superar dificuldades técnicas; escolher um repertório com dificuldade técnica adequada aos alunos; contextualizar a aprendizagem (trazer informações sobre o que está sendo aprendido);	Estratégias: definir pequenos objetivos para serem alcançados pelos alunos; buscar alternativas criativas para superar dificuldades técnicas; mostrar a evolução do aprendizado de música através dos meses; contextualizar a aprendizagem; pontuar os benefícios da aprendizagem musical; organizar pequenas apresentações para alunos tocarem para outras pessoas.
Como percebe engajamento dos alunos em apresentações	Percebe-se engajamento quando os alunos ficam motivados a estudar e se dedicam mais; Há alunos que têm resistência moderada a participar e exigem uma preparação exaustiva antes da apresentação. OBS: alguns alunos têm ansiedade e têm alunos que não querem se apresentar.	Percebe-se engajamento quando alunos ficam motivados a estudar e se dedicam mais; Há alunos que têm insegurança enorme para participar e exigem uma preparação exaustiva antes da apresentação.

Ambas escolas têm pontos em comum na promoção de competência no ensino de música, mas refletem concepções distintas diante das dificuldades dos alunos e à forma como autoconfiança e percepção de progresso no aprendizado são trabalhadas no processo pedagógico. Por exemplo, quando o aluno não se empenhou nos estudos, o professor do Colégio Pedro II opta por aproveitar o tempo da aula para estudar com o aluno, reconhecendo as limitações de carga horária e o excesso de disciplinas que os estudantes enfrentam no ensino médio como fatores influenciadores de sua conduta. Já na Escola Edem, o professor adota uma postura responsabilizadora, sugerindo que o

aluno estude em casa, e substituindo-o temporariamente por outro colega, a fim de que aprenda por observação e compreenda a importância do estudo prévio para a prática de conjunto.

Com relação à definição de tarefas, o professor do Colégio Pedro II define conjuntamente com os alunos, promovendo corresponsabilidade. Já na Escola Edem, o planejamento é feito no início do ano por meio de um roteiro construído entre professor e alunos, o que garante a visão clara dos objetivos ao longo do curso.

Quanto às estratégias específicas para promover a competência, ambas instituições priorizam o enfrentamento das dificuldades técnicas com criatividade, contextualização da aprendizagem e adequação do nível de dificuldade do repertório. A Escola Edem amplia as estratégias de competência, ao incorporar a definição de pequenas metas de aprendizagem, notar a evolução ao longo do tempo e a organizar apresentações intermediárias.

Em ambas escolas, o engajamento dos alunos é percebido a partir da motivação para estudar e da dedicação crescente. Dentro os desafios vivenciados, ambos professores relatam alunos resistentes a participar, exigindo maior cuidado na preparação anterior à apresentação. Nesta situação, o professor do Colégio Pedro II detecta ansiedade como principal causa, enquanto o professor da Escola Edem considera ser uma forte insegurança dos alunos.

**Quadro 21** - Dados da percepção dos professores nas duas instituições pesquisadas, quanto ao desenvolvimento das necessidades psicológicas básicas: III- estratégias de senso de pertencimento durante a prática de conjunto

**III- ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR SENSO DE PERTENCIMENTO**

<b>Parâmetros</b>	<b>Colégio Pedro II</b>	<b>Escola EDEM</b>
Quando o aluno teve um excelente progresso	Professor elogia o empenho e o progresso. Destaca os pontos positivos. Da uma bolsa de estudo para os alunos que mais se dedicam.	Professor elogia o empenho e o progresso
Ao encontrar alunos	Professor conversa sobre tudo.	Professor conversa sobre tudo.

Com relação ao estímulo do senso de pertencimento dos alunos durante a prática de conjunto, ambos professores elogiam o empenho e o progresso dos alunos e conversam sobre todos os assuntos durante a aula. O professor do Colégio Pedro II destaca que oferece uma bolsa de estudos aos alunos mais dedicados.

#### 4.4 Dados coletados por meio de questionário com professores sobre motivação e desmotivação

As percepções dos professores em relação à motivação e desmotivação na aprendizagem de música foram apresentadas no quadro 22.

**Quadro 22-** Dados da percepção dos professores nas duas instituições pesquisadas, sobre motivação e desmotivação

Parâmetros	Colégio Pedro II	Escola EDEM
Definição de aluno motivado	É um aluno que sorri para o professor quando ele passa, indo cumprimentá-lo. É o aluno que encontra o professor no corredor para conversar. Está relacionado a se engajar com a pessoa do professor, porque há uma transferência. uma vez que música é afeto	Quando o aluno corre para fazer as coisas, demonstrando interesse.
Como perceber que aluno demonstra motivação em aprender música	Tem uma questão de trazer em outras aulas (ter falado com o pai sobre algo falado em aula) algo que o professor ensinou na aula anterior. É quando ele fala de acontecimentos pessoais ou algo que pesquisou na internet, relacionando-os com assuntos da aula. Quando o aluno fala algo que fermenta e soma na aula. Há motivação, quando o aluno conversa sobre algo de música, fora da sala de aula.	É percebida motivação quando o professor não tem nenhuma questão de disciplina em sala de aula, porque está fácil de dar aula. Esses são sinais indiretos de que todos os alunos estão focados em aprender música.
Definição de aluno desmotivado	É um aluno que não criou laços. Quando ele não trocou com outros alunos e não conseguiu fazer isso, por via da música.	É o aluno que faz porque tem que fazer (como uma obrigação) e não faz porque está crescendo. Também é o aluno que faz porque vale nota.
Motivos para aluno demonstrar desmotivação	Motivos possíveis: pode ser aluno frustrado por não se sentir pertencendo ao grupo; aluno que acredite que não tem habilidade para aprender música;	Motivos possíveis: aluno com medo de ser criticado por colegas e familiares quanto ao seu desempenho na prática de conjunto; querer aprender um

	<p>querer aprender música num nível técnico acima do da prática de conjunto; não se concentrar na atividade proposta; pode não se sentir capaz, pode ter medo de ser criticado por colegas e familiares quando ao seu desempenho na prática de conjunto; pode ser aluno ansioso diante do estresse de se apresentar ao final do semestre; aluno com crença de que o resultado final não será bom, tendo vergonha ou medo de participar ou de sentir não aceitação;</p> <p>Outros motivos citados do dia a dia do professor: situação familiar - por exemplo briga em casa ou dificuldades materiais; situação (dificuldades) com outros professores de outras disciplinas; experiência de educação musical anterior negativa; transição de faixa etária - o que o aluno gosta (por exemplo <i>k-pop</i>) começa a ser malvisto pelo grupo nessa idade; pode ser uma questão de neuro divergência (aluno autista); pode ser um aluno soberbo porque ele se considera melhor que a aula de música (isso é comum em família de músico).</p>	<p>repertório diferente do planejamento; perceber o repertório como muito difícil; sentir-se inseguro para aprender música; desejar aprender música em nível técnico acima do da prática de conjunto; por não se concentrar o suficiente na atividade proposta; aluno que não conversa o que gostaria de aprender; aluno resistente às minhas alternativas de ensino; aluno frustrado por não se sentir pertencendo ao grupo; aluno ansioso diante da apresentação do fim de ano; aluno com crença de que o resultado final não será bom, tendo vergonha ou medo de participar ou de sentir não aceitação e pode ser aluno que não recebe suporte adequado para se desenvolver no aprendizado de prática de conjunto.</p>
<p>Estratégias de ação do professor, diante de um aluno desmotivado</p>	<p>O professor estabelece uma conversa individual com o aluno para descobrir o que ele não está gostando ou o que está faltando. Modifica o seu planejamento ou seu método, diante de um sinal de desmotivação.</p> <p>Procura outra alternativa: levar todos os alunos para comer açaí, porque pode ser fome.</p>	<p>O professor estabelece uma conversa individual com o aluno para descobrir o que ele não está gostando ou o que está faltando. Modifica o seu planejamento, diante de um sinal de desmotivação. Verifica se a música escolhida é um desafio muito alto para a competência do aluno, podendo ser um fator desmotivador.</p>

Estratégias de ação do professor, diante de aluno resistente ao repertório	Estratégia utilizada: propor várias alternativas que trabalhem as mesmas habilidades.	Estratégias utilizadas: propor várias alternativas que trabalhem as mesmas habilidades; conversaria sobre a necessidade de aprender, mesmo que a princípio não goste muito; redefiniria em conjunto os objetivos e estratégias de aprendizagem.
Estratégias de ação diante de aluno que quer aprender música de nível técnico acima do seu desenvolvimento	Estratégias utilizadas: conversar explicando que ainda não é o momento; procurar alternativas de músicas e estilos parecidos. Outra resposta: levar para um papo fora da sala de aula para traçar o que faz ele gostar desse estilo musical tão complicado.	Estratégias utilizadas: procurar versões simplificadas; fazer por conta própria uma versão simplificada ou outra resposta: trocar o gênero musical (por exemplo é samba e transformar em <i>rock pop</i> para facilitar).
Estratégias de ação diante de aluno que acredita que música é muito difícil, mesmo antes de começar a estudá-la	Estratégias utilizadas: Outra opção: encorajar com convicção e o professor se implica neste processo principalmente estando próximo fisicamente do aluno (dar o suporte ao aluno estando perto dele na sala de aula).	Estratégias utilizadas: Encorajar que ele tem um nível técnico para superar (é capaz de encarar a dificuldade); encorajar, pois com estudo e dedicação pode superar; o professor traça com o aluno um plano de estudo, separando por trechos e analisando juntos. Outra opção: ajudar o aluno a compreender o todo e ver em que parte deste ele está- analisar qual a parte da dificuldade, para que ganhe suporte.
Estratégia de ação quando aluno resiste à apresentação ou está desconfortável em relação às apresentações organizadas	Estratégias utilizadas: Não insistir (se é um aluno neuro divergente); Fazer ensaios com o aluno. Outra opção: dar uma conversada.	Estratégia utilizada: fazer ensaios com o aluno.

As percepções dos professores das duas instituições pesquisadas sobre motivação e desmotivação são distintas em seus enfoques.

Para o professor do Colégio Pedro II, a motivação é percebida como um fenômeno relacional e afetivo, refletindo-se em gestos cotidianos de aproximação e conversas informais. Assim, ele

acredita que a motivação se manifesta quando o aluno demonstra envolvimento emocional e intelectual com os conteúdos, como por exemplo, quando o aluno relaciona temas das aulas com vivências pessoais. Já o professor da Escola Edem entende que a motivação se revela na postura ativa e no interesse imediato do aluno, demonstrado pela prontidão em executar tarefas, pela atenção nas aulas e ausência de problemas disciplinares- sinais que indicam foco e dedicação no aprendizado musical.

Para o professor do Colégio Pedro II, o aluno desmotivado é aquele que não estabelece laços afetivos ou colaborativos com os colegas, nem se engaja emocionalmente por meio da música. Em contrapartida, a desmotivação é percebida pelo professor da Escola Edem como uma participação do aluno apenas por obrigação, sem envolvimento genuíno com o processo de aprendizagem, ou se limita à busca de nota.

Ambos professores reconhecem uma série de fatores que podem contribuir para a desmotivação, desde inseguranças pessoais, ansiedade em relação à performance e sentimento de não pertencimento, até questões externas como conflitos familiares, dificuldades escolares em outras disciplinas, experiências negativas anteriores com o ensino de música e dificuldades de aprendizagem de alunos com neuro divergência. Outros fatores de desmotivação podem ser por altas expectativas (querer tocar algo com nível técnico muito avançado) ou quando o aluno considera o repertório como inadequado, seja por dificuldade excessiva, por gosto pessoal ou por falta de identificação com o estilo.

Diante desses desafios, ambos professores adotam estratégias semelhantes e flexíveis. Quando percebem desmotivação, os dois recorrem ao diálogo individual com o aluno, buscando entender suas necessidades e ajustar o planejamento. Quando há resistência ao repertório, os dois professores oferecem alternativas para trabalhar as mesmas habilidades. Para lidar com alunos que desejam ir além do seu nível atual, o professor do Colégio Pedro II aposta no diálogo franco e na mediação emocional, enquanto o professor da Escola Edem adapta tecnicamente o conteúdo, propondo versões simplificadas ou até mudanças de gênero musical para tornar a experiência mais acessível.

Quando o aluno inicia o curso com a crença de que a música é difícil demais, o professor do Colégio Pedro II oferece apoio presencial ao lado do aluno, de forma contínua para encorajá-lo. Já o professor da Escola Edem elabora planos de estudo individualizados, dividindo o conteúdo em

partes menores e analisando as dificuldades específicas do aluno, orientando o processo gradualmente.

Em relação à resistência às apresentações, ambos professores demonstram sensibilidade e respeito, atuando com acolhimento e escuta ativa. Ambos professores sugerem ensaios específicos com o aluno resistente, para reduzir a ansiedade e ampliar a confiança.

#### **4.5 Paralelo dos dados da pesquisa com a literatura pesquisada**

O papel do ensino de música para adolescentes entre 12 e 18 anos foi o foco do estudo de Safraider (2022, p. 77-130), no qual vinte e cinco professores de instrumento musical foram entrevistados, sendo 80% atuantes em Curitiba (PR). Observou-se que a prática musical nessa fase da vida vai muito além do domínio técnico, pois a percepção dos professores destacou que a motivação dos adolescentes para aprender música envolvia desejo por tocar em bandas, participar de grupos religiosos, ou ainda por influência de familiares e amigos músicos. Esses dados indicam que a música está profundamente ligada ao pertencimento social e à cultura dos grupos (família, escola, grupo religioso) com os quais o adolescente se identifica.

Essa compreensão se alinha aos resultados da pesquisa atual, no qual duas escolas do Rio de Janeiro com metodologias distintas, utilizam a prática de conjunto como ferramenta pedagógica para estimular a autonomia e o protagonismo juvenil, promovendo experiências musicais que favorecem tanto a aprendizagem técnica quanto a formação humana.

Cabe destacar que a prática de conjunto tem papel fundamental na motivação para aprendizado musical, especialmente para alunos do ensino médio, por proporcionar um ambiente coletivo estimulante. Como aponta Oliveira (2008, *apud* Dantas, 2017, p.126) aprender música em grupo é motivador, porque os alunos compartilham suas dificuldades, se sentem pertencentes a um coletivo e vivenciam uma qualidade musical superior à do estudo individual. Moraes (1997, *apud* Dantas, 2017, p.126) reforça que a motivação e a interação social são elementos centrais do desenvolvimento musical, pois o aprendizado ocorre a partir das gratificações do convívio, como o desejo de aprovação, compreensão e estímulo dos outros e o sentimento de pertencimento, apoio e segurança do grupo.

Além disso, Dantas (2017, p.132) afirma que a motivação intrínseca se manifesta quando os alunos se envolvem em prática instrumental pelo prazer da própria tarefa, superando desafios e

buscando evolução técnica. De outro lado, o ambiente coletivo também estimula a motivação extrínseca, já que o convívio com colegas, a busca por reconhecimento social e a comparação com os pares funcionam como estímulos adicionais para o engajamento e a superação. Aprender em grupo oferece parâmetros que não estariam presentes em uma aula individual, como a referência do outro, que permite a verificação do seu nível de desempenho, que se no caso for inferior ao do colega serve como impulso e motivação a mais para obter melhor desempenho no instrumento (Dantas, 2017, p. 132). Schunk (1997 *apud* Dantas, 2017, p.132) explica que ao perceberem que são capazes de realizar uma tarefa com êxito, os alunos se sentem mais motivados e confiantes, e consequentemente surgem melhores resultados, o que contribui para a elevação da autoestima.

Nesse cenário de prática de conjunto, o papel do professor é de mediador afetivo e pedagógico. Cabe a ele proporcionar um ambiente democrático, respeitoso e acolhedor no qual os estudantes se sintam valorizados e confiantes para se expressar musicalmente, desenvolvendo não apenas habilidades técnicas, mas também autoconfiança e prazer em aprender em grupo (Dantas, 2017, p.132). Além disso, o ensino coletivo contribui significativamente para o desenvolvimento da motivação, do autoconceito acadêmico e da autoestima, ao favorecer relações interpessoais que fortalecem tanto o processo de aprendizagem musical quanto o crescimento do indivíduo como ser social. Contudo, segundo Dantas (2017, p.133), esses aspectos são condicionados a variáveis como idade, contexto socioeconômico, objetivos pedagógicos e formação docente que merecem ser aprofundados em futuras pesquisas.

A pesquisa de Safraidier (2002, p. 83-100) estudou a percepção dos professores sobre as necessidades psicológicas básicas de seus alunos em relação a como estimular a motivação para aprender. Em relação à necessidade básica de autonomia, foram identificadas as seguintes estratégias: (i) adaptar o planejamento às necessidades dos alunos; (ii) utilizar repertório próximo à realidade cultural do adolescente; (iii) não se prender a métodos tradicionais, atuando com flexibilidade metodológica (iv) definir objetivos: praticar mais, explorar novos repertórios, ou utilizar a aula como momento de bem-estar emocional; (v) escuta ativa quanto às dificuldades dos alunos; (vi) permitir que o tempo de cada atividade seja flexível de acordo com o desempenho individual do aluno (Safraidier, 2022, p. 117) Estes achados convergem com os resultados desta pesquisa, nas duas instituições do Rio de Janeiro, que destacaram o papel central da autonomia na prática pedagógica. No Colégio Pedro II, o professor promove autonomia ao valorizar a participação dos alunos na escolha de repertório, ao estimular o estudo fora do horário da aula e

incentivar a autoavaliação. Já na Escola Edem a autonomia é trabalhada na abertura para escutar os alunos e valorizar sua participação na construção das atividades de forma progressiva de acordo com as necessidades emergentes dos alunos.

No estudo de Safraider (2022, p. 101- 105 e p.117), com relação à necessidade psicológica básica de competência foram identificadas as seguintes estratégias: (i) traçar um plano de estudo que auxilie o aluno a alcançar o objetivo, (ii) dividir o repertório em trechos, (iii) estabelecer pequenos desafios compatíveis com o nível técnico dos alunos, (iv) utilizar abordagens criativas de prática, (v) mostrar a evolução ao longo do tempo, (vi) contextualizar histórico- culturalmente o conteúdo musical, (vii) estudar junto com os alunos, (viii) promover confiança e satisfação pelos progressos conquistados, (ix) incentivar a participação em apresentações. Na pesquisa atual, observa-se que ambas as instituições analisadas adotaram estratégias coerentes com essas diretrizes. Os professores priorizaram a superação de dificuldades técnicas por meio de criatividade, da contextualização do conteúdo, da escolha de repertório adequado à competência dos alunos e da valorização dos avanços progressivos dos alunos.

No estudo de Safraider (2022, p. 106- 109 e p.117), com relação à necessidade psicológica básica de pertencimento foram identificadas as seguintes estratégias: (i) apreciar a música em conjunto com o aluno, (ii) ouvir seus objetivos e preferências e buscá-los em aula, (iii) criar um vínculo de amizade com o aluno, (iv) oferecer um espaço para que o aluno se expresse e exerça sua autonomia. Na pesquisa atual, observa-se práticas similares nas duas instituições analisadas. Ambos professores promovem senso de pertencimento ao reconhecer o esforço dos alunos por meio da elogios e ao manter diálogos abertos durante as aulas, sobre todas as questões cotidianas, favorecendo um ambiente acolhedor e de escuta.

Esse acolhimento das necessidades psicológicas básicas do aluno adolescente se articula diretamente com o estilo motivacional adotado pelos professores, conforme descrito pela Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci 2000) que identifica dois polos principais:

(i) o estilo controlador caracterizado por ordens diretivas, pressões externas, recompensas, punições e linguagem autoritária- o que tende a enfraquecer a motivação intrínseca dos alunos (Ryan & Deci 2004, Reeve & Jang 2006, Renwick & Reeve 2012 *apud* Figueiredo, 2014, p.79);

(ii) o estilo promotor de autonomia, por outro lado, busca incentivar a participação ativa e o protagonismo estudantil, por meio de uma linguagem mais acolhedora, respeito ao ritmo individual dos alunos e estímulo à compreensão do sentido das tarefas em sala de aula. Diante de

dificuldades ou resistências, optam pelo diálogo e pela busca conjunta de soluções (Ryan & Deci 2004, Reeve & Jang 2006, Renwick & Reeve 2012 *apud* Figueiredo, 2014, p.79)

Esses estilos podem se manifestar em quatro níveis distintos (Reeve, Bolt e Cai 1999, *apud* Figueiredo & Hentschke, 2017, p.104): (i) alto controlador (com uso intenso de recompensas e punições), (ii) moderado controlador (foco na aprovação social e comparações entre alunos), (iii) moderado promotor de autonomia (valoriza a lógica da tarefa e o significado pessoal) e (iv) alto promotor de autonomia (estimula a construção de soluções próprias e pensamento crítico).

Ao analisar as percepções dos professores das instituições pesquisadas neste presente estudo, em relação à motivação para aprender, observa-se que o professor do Colégio Pedro II tende a adorar um estilo predominante promotor de autonomia expressado por ações como a escolha compartilhada do repertório, a valorização do pensamento crítico musical. No entanto, esse estilo é entremeado por traços pontuais de controle como a definição unilateral da distribuição dos alunos entre instrumentos e voz e a adoção de um planejamento rígido motivado pela limitação temporal, pois são apenas 12 aulas por semestre. Já na Escola Edem, o professor adota um estilo de alta promoção de autonomia, demonstrando flexibilidade e sensibilidade às demandas do grupo e construindo uma divisão em instrumentos e voz de forma gradual com base na experimentação e nos interesses dos alunos. Sua avaliação também valoriza o progresso pessoal, independente da performance técnica final. Pontualmente, a postura desse professor é controladora em situações que exigem a mediação de conflitos interpessoais, evitando que discórdias prejudiquem a cooperação do grupo e o ambiente harmônico de aprendizagem.

Outra literatura de destaque é o estudo de Figueiredo e Moreira (2023, p.3) que entrevistaram cinco professores do Estado do Piauí, para investigar crenças sobre a motivação discente no ensino de instrumento musical, especialmente em relação a habilidades, interesse e esforço dos alunos. Os professores entrevistados associaram a motivação autônoma a traços como interesse, curiosidade, esforço e identificação com a tarefa musical.

No presente estudo, observa-se percepção semelhante. O professor do Colégio Pedro II entende o aluno motivado como aquele que estabelece vínculos afetivos com o professor e com a aprendizagem musical. Já o professor da Escola Edem associa motivação à participação ativa e objetiva, expressa pela iniciativa, foco, e fluidez na dinâmica coletiva da aula, sem interferências disciplinares.

Quanto à desmotivação, Figueiredo e Moreira (2023, p.4) apontam comportamentos como desatenção, impaciência, cumprimento mecânico das tarefas e desejo de se livrar rapidamente das atividades. De forma convergente, ambos professores deste estudo identificaram fatores de desmotivação como insegurança, medo da crítica, dificuldade com o repertório proposto e sensação de não pertencimento ao grupo. O professor do Colégio Pedro II, contudo, amplia essa análise ao incluir os aspectos emocionais e contextuais como problemas familiares, experiências educacionais anteriores negativas, dificuldades de aprendizagem de alunos neuro divergentes, ou mesmo posturas de arrogância por parte de alunos mais experientes. Já o professor da Escola Edem enfatiza ainda a resistência às estratégias de ensino, a falta de identificação com o repertório e ausência de suporte adequado como outras causas de desmotivação.

Por fim, Figueiredo e Moreira (2023, p. 10) pontuam que a heterogeneidade das turmas representa um desafio à promoção da motivação, pois alunos mais avançados podem se sentir entediados, enquanto os iniciantes podem se frustrar diante das dificuldades, comprometendo a qualidade do engajamento musical da turma.

De forma conclusiva, este quarto capítulo apresentou a coleta de dados sobre a percepção de dois professores de música a respeito de suas práticas pedagógicas no ensino médio, em duas instituições do Rio de Janeiro. Foram abordadas as estratégias de promoção de autonomia, desenvolvimento da competência e estímulo do senso de pertencimento dos alunos durante a prática de conjunto. Por fim, reuniu relatos das percepções dos docentes sobre motivação dos estudantes, identificando fatores que contribuem para a desmotivação e as ações pedagógicas adotadas nessas situações, para revertê-la, visando favorecer um aprendizado musical significativo. A relevância desta análise está em oferecer subsídios práticos e teóricos que auxiliem professores na construção de metodologia mais eficazes, capazes de potencializar o interesse e a participação dos adolescentes nas aulas de música.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de conclusão de curso procurou investigar de que modo a metodologia de ensino adotada nas aulas de música do ensino médio motivam os estudantes a participarem das aulas.

O primeiro capítulo apresenta o conceito de motivação como força que impulsiona o comportamento humano essencial ao aprendizado. No campo educacional, a motivação é vista como fundamental para a aquisição e aplicação do conhecimento. Em seguida o capítulo introduz a Teoria de Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000) que classifica os tipos de motivação segundo o grau de autonomia: extrínseca (com diferentes níveis de regulação) e intrínseca, além da desmotivação. Por fim, são apresentadas as seis subteorias dessa abordagem, que aprofundam a compreensão sobre os fatores que influenciam a motivação para aprender.

O segundo capítulo aborda o ensino de música no ensino médio, destacando como as transformações físicas, psíquicas e sociais da adolescência impactam diretamente a motivação dos alunos para aprender. Em seguida, são apresentadas as necessidades psicológicas básicas- autonomia, competência e pertencimento e analisado como satisfazê-las por meio de estratégias pedagógicas motivacionais (Safraider, 2022, p. 47–52). Posteriormente, o papel da música como eixo formativo do ensino médio é examinado tanto à luz da Base Nacional Comum Curricular, quanto da ressignificação curricular, ressaltando a importância de o professor compreender o adolescente e suas motivações para que o ensino de música seja significativo e formador.

O terceiro capítulo apresenta as bases teóricas da educação musical voltada à prática de conjunto. Inicia-se com os conceitos dessa prática que associam performance coletiva com interação social e musical entre os participantes. Posteriormente são abordadas duas referências teóricas relevantes: a aprendizagem informal proposta por Lucy Green e o método C(L)A(S)P, de Swanwick. O capítulo se encerra dissertando sobre os saberes musicais, pedagógicos e socioculturais necessários para educar por meio da prática de conjunto musical.

O quarto capítulo decompõe o estudo de campo realizado em duas escolas do Rio de Janeiro. Inicialmente há uma síntese das observações das práticas pedagógicas de ensino de música no ensino médio, detalhando sobre o ambiente das salas, os instrumentos disponíveis, a carga horária, as estratégias de ensino, o planejamento docente e os critérios de avaliação. Em seguida, expõe-se os resultados obtidos por meio de um questionário adaptado de Safraider (2022, p. 124-

127) que aborda o papel da proposta de prática de conjunto no ensino de adolescentes; as estratégias de desenvolvimento de autonomia, competência e pertencimento dos alunos e os fatores que influenciam na motivação ou desmotivação para aprender música. O capítulo se encerra com uma análise comparativa entre os dados coletados e os referenciais teóricos da literatura científica atuais.

A pesquisa atual realizada em duas escolas do Rio de Janeiro dialoga diretamente com os achados de Safraider (2022, p.77-130) ao destacar que o ensino de música na adolescência transcende a dimensão técnica, envolvendo aspectos emocionais, sociais e culturais fundamentais para o desenvolvimento juvenil. Assim, os professores do presente estudo perceberam que a motivação dos alunos está profundamente vinculada ao sentimento de pertencimento aos grupos sociais como família, igreja e colegas, com os quais os adolescentes se identificam. A prática de conjunto, comum às duas instituições, atua como um eixo estruturante que favorece a aprendizagem musical quanto o desenvolvimento da autonomia, autoestima e do protagonismo dos alunos.

Cabe também comentar que as estratégias pedagógicas observadas nas escolas investigadas demonstram um alinhamento com os princípios da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), especialmente no que se refere à promoção das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. O professor do Colégio Pedro II estimula a autonomia por meio da escolha compartilhada de repertório e da valorização do pensamento crítico, mesmo dentro de planejamento rígido motivado pela limitação temporal. Já o professor da Escola Edem adota uma postura mais flexível, escutando as demandas dos alunos e adaptando o percurso da aprendizagem de forma colaborativa. Ambos professores das duas instituições pesquisadas empregam estratégias semelhantes às destacadas por Safraider (2022, p.101- 105) para fomentar competência, como estabelecer desafios compatíveis, valorizar o progresso individual e contextualizar o aprendizado musical.

No que se refere ao senso de pertencimento, tanto Safraider quanto a presente pesquisa indicam que o vínculo afetivo entre professor e aluno, o ambiente acolhedor e o reconhecimento do esforço contribuem significativamente para a motivação de aprender música.

O estilo motivacional dos dois professores é predominantemente promotor de autonomia, pautado na postura de mediadores afetivos e pedagógicos, na criação de espaços de escuta e valorização da individualidade, no respeito mútuo, na cooperação e no estímulo à expressão musical dos estudantes.

Por fim, a pesquisa atual também corrobora os achados de Figueiredo e Moreira (2023, p.3-10 e Safraider, 2022, p.110) ao identificar traços de motivação autônoma, como interesse, curiosidade e esforço e comportamentos de desmotivação relacionados à insegurança, medo de crítica e sensação de não pertencimento ao grupo. O professor do Colégio Pedro II amplia a análise dos fatores desmotivadores ao considerar fatores emocionais e contextuais, como experiências educacionais anteriores negativas e dificuldades familiares, enquanto o professor da Escola Edem destaca a falta de identificação do aluno com o repertório e a ausência de suporte adequado para desenvolver-se no aprendizado na prática de conjunto, dentro dos fatores que constavam no questionário adaptado de Safraider (2022, p. 124-127). É importante reconhecer que turmas heterogêneas são um grande desafio adicional para a promoção da motivação, pois segundo Figueiredo e Moreira (2023, p.10) os alunos mais avançados podem se sentir entediados enquanto os iniciantes podem se frustrar diante das dificuldades. Tais desafios foram reconhecidos pelos professores do estudo atual, como sinal da necessidade de busca de alternativas para adaptação na metodologia para manter o aluno engajado.

A relevância deste trabalho está em oferecer subsídios teóricos e práticos que auxiliem professores na construção de estratégias pedagógicas que aumentem o interesse e a participação dos adolescentes nas aulas de música. Futuros estudos sobre metodologias de ensino de música devem contemplar um número mais amplo de relatos de experiências pedagógicas em práticas de conjunto no ensino médio, buscando analisar em que medida variáveis como idade, contexto socioeconômico, objetivos pedagógicos e formação docente podem influenciar os resultados da promoção da motivação para aprender. Tal abordagem pode ampliar o conhecimento científico nesta área e subsidiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**, 2ªed (1999), Pioneira, Thompson Learning.

ARAÚJO, Leandro Dias; MOTA, Marcia Maria Peruzzi Elia. Motivação para aprender na Formação Superior em Saúde. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 25, n. 2, p. 297-306, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/CsXn7G6fZWjnbVYfdLSCsVh/?lang=pt>. Acesso em 05 jul. 2025.

ARAÚJO, Rosane Cardoso. **Motivação para prática e aprendizagem de música**. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso; RAMOS, Danilo (org.) Estudos sobre Motivação e Emoção em Cognição Musical. Editora UFPR, Curitiba, 2015, p. 45-58. ISBN-10: 8584800158

BARROS, Marcelo de Souza Saboya. Prática de Conjunto na escola: um caminho para começar. **Revista Música na Educação Básica**, v. 13, n. 16, e131607, 2024. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/295/143>. Acesso em jan. 2025.

BASTIÃO, Zuraída Abud Prática de conjunto instrumental na educação básica. Música na Educação Básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed4/pdfs/revistameb4\\_pratica.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed4/pdfs/revistameb4_pratica.pdf). Acesso em 05 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990** (Estatuto da Criança e Adolescente). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 05 fev. 2025.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 14.945 de 31 de julho de 2024** (altera a lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm). Acesso em 05 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília, DF: MEC, 2018: 600p. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 05 fev. 2025.

CANAUD Fernanda **A proposta de Keith Swanwick. Didática da música**. Mestrado em Ensino de Música do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal, 2021. Disponível em: [https://www.academia.edu/85436836/DIDATICA\\_A\\_Proposta\\_de\\_Keith\\_SWANWICK\\_](https://www.academia.edu/85436836/DIDATICA_A_Proposta_de_Keith_SWANWICK_). Acesso em 05 jul. 2025.

CERNEV, Francine Kemmer; HENTSCHKE, Liane. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v.20, n.29. p.88-102, jul.dez 2012. Disponível em:

<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/download/93/78/328>. Acesso em 05 jul. 2025.

COUTO, Ana Carolina Nunes. Resenha de *Music, Informal learning and the school: a new classroom pedagogy*, de Lucy Green. **Opus**, v. 26 (1) p.1-10, jan./ abr. 2020. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2020a2613>. Acesso em 05 jul. 2025.

DANTAS, Tais. Aspectos psicossociais na aprendizagem musical em grupo: autoestima, motivação e interações em sala de aula. In: DANTAS, Tais; SANTIAGO, Diana (organizadoras) **Ensino coletivo de instrumentos musicais: contribuições da pesquisa científica**. Série Parallaxe 3. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 121- 136. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/33495/1/ensino-coletivo-de-instrumentos-serie-paralaxe-3-RI.pdf>. Acesso em 05 jul. 2025.

FEICHAS, Heloisa F. B.; NARITA, Flávia Motoyama. Contribuições de Paulo Freire para a Educação Musical: análise de dois projetos pedagógico-musicais brasileiros\* **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, vol. 11 (1), enero - junio de 2016, Bogotá, D.C., Colombia, p. 15-38, ISSN 1794-6670. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5829319.pdf>. Acesso em 05 fev. 2025.

FERNANDES, José Nunes. **Música nas escolas públicas cariocas**. Rio de Janeiro. Ed. Do Autor, 2016: p.63- 97. ISBN 978-85-919022-1-7.

FIGUEIREDO, Edson Antonio de Freitas. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. **Revista da ABEM**, Londrina, v.22, n.32. p.77-89, jan. jun. 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/463/387>. Acesso em 05 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Professores de instrumento musical e suas estratégias para lidar com a motivação do aluno: um estudo guiado pela Teoria da Integração Organísmica. **Opus** (Assoc. Nac. Pesquisa. Pós-Grad. Música), Vitória, v. 29, p. 1-18, 2023.

FIGUEIREDO, Edson Antonio de Freitas; HENTSCHKE, Liane. Estilo motivacional de professores de música: propriedades psicométricas de uma escala. **Ciências & Cognição**, vol. 22(1), 2017, pp. 102-113. Disponível em: [http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/1295/pdf\\_94](http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/1295/pdf_94). Acesso em 05 jul. 2025.

FIGUEIREDO, Edson Antonio de Freitas; MOREIRA, Alex Sandro da Costa. O que é aluno motivado? Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical. **Revista Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidade Teresina** (PI), v.5, n. 1, p 01-04, e-ISSN: 2675-1496, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/cedsd/article/view/3123/3631>. Acesso em 05 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes Necessários à Prática Educativa. 1996. 53ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra Ltda, 2016.

GARCIA, Fernanda Krüger. **O perfil do professor de Música do ensino médio e suas crenças de autoeficácia**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017, 140p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157059>. Acesso em 05 fev. 2025.

GONÇALVES, Natanael Barros et al. A influência da motivação nos processos cognitivos. **Revista DELOS**, Curitiba, v.17, n.61, p. 01-15, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistadelos.com/ojs/index.php/delos/article/view/2576>. Acesso em 05 jul. 2025.

REEVE, J., & JANG, H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. **Journal of Educational Psychology**, 98(1), 2006, p. 209–218. Disponível em: [https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006\\_ReeveJang\\_JEP.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2006_ReeveJang_JEP.pdf). Acesso em 05 jul. 2025.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. In: **Contemporary Educational Psychology**, n. 25, p.54-67, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>. Acesso em 05 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. **Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness**. New York: The Guilford Press, 2017.

SAFRAIDER, Gabriela Silva, **A motivação do adolescente na aprendizagem musical sob a ótica do professor de instrumento**. Dissertação de Mestrado em Música da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022, 130 fl. Disponível em: [https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11949689](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11949689). Acesso em 05 jul. 2025.

SAFRAIDER, Gabriela Silva; ARAÚJO, Rosane Cardoso. **A motivação do adolescente na aprendizagem musical sob a ótica do professor de instrumento**. *Orfeu*, v.7, n.3, outubro de 2022, p.1-23. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/21983>. Acesso em 05 jul. 2025.

SILVA, Silene Trópico. Estratégias de ensino e avaliação musical qualitativa no ensino médio. **Associação Brasileira de Educação Musical**. Trabalho apresentado no XI Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical 09 a 20 de nov. de 2020. Disponível em: <https://abem-submissoes.com.br/index.php/RegNt2020/norte/paper/viewFile/500/433>. Acesso em 05 fev. 2025.

TONI, Anderson. **Engajamento e Fluxo Coletivo: um estudo de métodos mistos com participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências**. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023: 230p. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/82055>. Acesso em 05 fev. 2025. Acesso em 05 jul. 2025.

\_\_\_\_\_. Prática, ensino e aprendizagem de Música a partir de um eixo temático no Ensino Médio. **Revista Música na Educação Básica**, v. 13, n. 16, e131609, 2024a. <http://dx.doi.org/10.33054/MEB131609>. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/296/148>. Acesso em 05 fev. 2025.

\_\_\_\_\_. **Motivação e Engajamento em Contextos de Prática, Ensino e Aprendizagem de Música.** *Orfeu*, Revista do Programa de Pós Graduação em Música, CEART UDESC, Florianópolis, v. 9, n. 1, p.6 - 26, mai. 2024b. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/24946>. Acesso em 05 fev. 2025.

TONI, Anderson; VELOSO, Flávio Denis Dias. **Prática musical em conjunto: um olhar ao ensino e à aprendizagem.** Curitiba: InterSaberes, 2022.

TOURINHO, Ana Cristina Gama dos Santos. **A motivação e o desempenho escolar na aula de Violão em grupo: Influência do repertório de interesse do aluno.** Dissertação (Mestrado em Educação Musical) - Universidade Federal da Bahia, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/ictus/article/download/34231/19726/122096>. Acesso em 05 fev. 2025.

VELOSO, Jose Carlos da Silva, **Os Principais Fatores de Motivação em Alunos na Disciplina de Classes de Conjunto/ Coro do 3ºciclo do Centro de Cultura Musical-Conservatório Regional de Música, Caldas da Saúde.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Música) - Universidade Católica Portuguesa, Porto, 2016, 102p. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/21455/1/201484455.pdf>. Acesso em 05 fev. 2025.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Penso Ed., Porto Alegre, 2016, 286p. ISBN 978-85-8429-083-3

## APÊNDICE

**Questionário aplicado ao professor de música (adaptado de Safraid, 2022, p.124 - 127)**

### **1. DADOS SOBRE O DOCENTE:**

1.a Nome:

1.b Idade:

1.c Naturalidade:

1.d Quanto a sua formação universitária, qual foi sua graduação, onde e quando se formou?  
Possui pós graduação (mestrado ou doutorado)?

1.e Há quanto tempo atua como professor?

1.f Há quanto tempo atua nessa instituição?

1.g Há quanto tempo atua no ensino médio?

1.i Instrumentos que ensina na aula no Ensino Médio?

### **2. ENSINO DE MÚSICA**

2.a Na sua opinião, qual o papel do ensino de música para a formação do aluno do Ensino Médio?

---

---

2.b Explique sua proposta de prática de conjunto para o ensino médio?

---

---

---

2. c Quais as bases teóricas de educação musical para sua aula de prática de conjunto?  
(marcar uma ou mais das alternativas):

- Vygotsky,
- autonomia de Paulo Freire,
- modelo holístico de Bell Hooks,
- aulas informais de música popular de Lucy Green,
- Educação Musical pelo sistema Orff/ Wuytack,
- Modelo C (L) A (S) P de Keith Swanwick,
- outras bases teóricas (especificar qual): \_\_\_\_\_

2.d Com relação às habilidades e saberes do professor necessários para educar pelo método de prática de conjunto- assinale uma ou mais opções que se aplicam à sua vivência pedagógica no ensino médio:

- necessário conhecimento apenas competências de percepção rítmica, escuta ativa e interação de instrumentos
- ter conhecimentos dos diversos estilos e repertórios musicais,
- saber reger grupos vocais ou instrumentais
- conhecer técnicas de composição
- conhecer técnicas de arranjo vocal
- conhecer técnicas de arranjo instrumental
- saber incorporar ao grupo os alunos iniciantes e os que já tocam instrumento
- conhecer o contexto e os elementos estruturais das músicas trabalhadas
- utilizar um repertório musical variado
- utilizar um repertório musical planejado pelo professor segundo exigências curriculares
- incentivar a improvisação
- ter liderança de grupo
- ser um bom mediador, sem tolher nem inibir o aluno
- acolher opiniões do grupo
- tomar decisões conforme o planejamento padrão
- tomar decisões em conjunto

- conhecer recursos disponíveis para a aula de música, e fatores de funcionamento da escola no cotidiano (por exemplo para planejamento e treino de apresentações).
- observar alunos que integram o grupo para o trabalho coletivo
- evitar transmitir conceitos teóricos desconectados com a prática musical
- adequar os conteúdos instrucionais às características do contexto sociocultural, preferências, perfis e conhecimentos prévios dos alunos.
- evitar preconceitos relacionados à diversidade musical em sala de aula
- valorizar os elementos indígenas, africanos e portugueses presentes na cultura brasileira
- Aprendizado colaborativo
- Aprendizado experimental
- estimular a criatividade
- outro saber. Especificar: \_\_\_\_\_

2.e Quando o professor de prática de conjunto deve ser controlador, e quando deve ser promotor de autonomia? Explique seu ponto de vista

---



---



---



---



---

### **3. DESENVOLVIMENTO DE AUTONOMIA (PARA TOCAR OU CANTAR) DURANTE A PRÁTICA DE CONJUNTO**

3.a Como funciona a escolha do repertório da prática de conjunto?

- os alunos determinam o repertório, tendo flexibilidade para escolher.
- definimos em conjunto, ou seja, a escolha é feita entre os alunos e o professor como um só grupo.
- sigo um planejamento padrão. Especifique: \_\_\_\_\_
- sigo meu próprio método separado em níveis de dificuldade. Especifique: \_\_\_\_\_
- outra resposta. Especifique: \_\_\_\_\_

3.b Você acredita que a escolha de repertório influencia diretamente na motivação e, consequentemente na otimização da disciplina pelos alunos? Por que?

---



---



---

3.c Como é resolvida a divisão dos alunos em relação aos instrumentos a serem tocados?

Marque uma ou mais alternativas

- não interfiro na forma como os alunos se dividem em instrumentos e grupo vocal.
- definimos em conjunto como será a divisão.
- eu defino a divisão dos alunos em relação aos instrumentos e grupo vocal.
- outra resposta. Especificar os critérios de decisão: \_\_\_\_\_

3.d Pode um aluno tentar tocar um instrumento pela primeira vez em sua aula de prática de conjunto?

- Não. Especificar o motivo da negativa: \_\_\_\_\_
- Sim. Especificar as estratégias pedagógicas do professor para dar apoio (devido ao aluno ser iniciante- em relação a sensação de competência para participar com o grupo: \_\_\_\_\_

---

3.e Como são divididas as aulas de prática de conjunto? Marque uma ou mais alternativas:

- Sigo um planejamento fechado.
- Os alunos têm autonomia para escolha de como realizar suas atividades na aula.
- Montamos um roteiro de estudo que seja eficiente para o repertório aprendido.
- Com base nas dificuldades encontradas, planejamos formas de estudo diferenciadas.
- Outra resposta. Especifique a divisão das aulas: \_\_\_\_\_

3.f Existe uma evolução esperada para a prática de conjunto?

- Sim. Especificar o roteiro esperado: \_\_\_\_\_
- Não. Não interfiro na forma como a prática de conjunto evolui.
- Outra resposta. Especifique \_\_\_\_\_

3. g Sobre os parâmetros que interferem no planejamento da prática de conjunto em relação à divisão de tempo na aula para cada música ser exercitada, marque uma ou mais alternativas:

Não interfiro na forma como os alunos planejam a divisão das atividades de prática de conjunto.

Sim, alguns parâmetros interferem no planejamento da prática de conjunto, marcar os parâmetros utilizados:

dificuldade da música,

competência dos alunos para tocá-la,

diversidade de alunos – iniciantes e alunos já com prática,

desempenho do grupo ou desempenho individual,

dificuldades que merecem determinada atenção. Especificar \_\_\_\_\_

outro parâmetro. Especificar: \_\_\_\_\_

Outra resposta de como o planejamento da prática de conjunto é organizado. Especificar \_\_\_\_\_

---

3. h Sobre as formas de estudar o repertório da prática de conjunto, marcar uma ou mais alternativas:

Os alunos utilizam apenas o tempo de aula para estudo do repertório.

Eu incentivo os alunos a comparecer à sala de música em outros horários, para treinar por conta própria.

Eu incentivo os alunos a estudarem o repertório aprendido em outros horários em casa.

outra resposta. Especificar: \_\_\_\_\_

3.i Sobre as metas e objetivos de aprendizagem propostos para o final do curso. Marque uma ou mais alternativas:

os alunos determinam. Especificar as metas: \_\_\_\_\_

definimos em conjunto. Especificar as metas: \_\_\_\_\_

sigo um planejamento padrão. Especificar as metas: \_\_\_\_\_

sigo o meu planejamento. Especificar as metas: \_\_\_\_\_

outra resposta. Especificar: \_\_\_\_\_

3.j Você costuma estabelecer metas progressivas para direcionamento da prática de conjunto (Safraider, 2022, p.94)?

- ( ) Não. Especificar o motivo da negativa: \_\_\_\_\_
- ( ) Sim. Especificar o motivo: \_\_\_\_\_

3.k Sobre como o aluno é avaliado, ou seja, quais os parâmetros para que sejam atribuídas notas? Marque uma ou mais alternativas

- ( ) os alunos determinam. Especificar parâmetros da autoavaliação: \_\_\_\_\_
- ( ) definimos em conjunto. Especificar parâmetros: \_\_\_\_\_
- ( ) sigo uma avaliação padrão. Especificar parâmetros: \_\_\_\_\_
- ( ) sigo a minha avaliação. Especificar parâmetros: \_\_\_\_\_
- ( ) outra resposta. Especificar: \_\_\_\_\_

---



---



---



---

3.l As notas dos alunos correspondem às expectativas criadas pelos mesmos?

- ( ) Não. Explicar por que: \_\_\_\_\_
- ( ) Sim. Explicar por que: \_\_\_\_\_

#### **4) DESENVOLVIMENTO DE UM SENSO DE COMPETÊNCIA (PARA TOCAR OU CANTAR) DURANTE A PRÁTICA DE CONJUNTO**

4.a Você costuma perceber se os alunos se sentem confiantes para cumprir as tarefas propostas?

- ( ) Sempre.
- ( ) Às vezes.
- ( ) Nunca.

4.b Você costuma perceber se alunos se sentem satisfeitos com o resultado alcançado?

- Sempre.
- Às vezes.
- Nunca.

4.c Quando o aluno não se empenhou nos estudos durante a semana (marque uma ou mais alternativas):

- permito que use um tempo da aula para estudar sozinho
- estudo junto no tempo da aula
- não trabalhamos e considero que estude em casa para a próxima aula.
- saliento a importância do estudo diário
- converso para descobrir os motivos
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

4.d Como você define a próxima música ou tarefa a ser feita pelo grupo? Marque uma ou mais alternativas

- Escolho um desafio adequado, nem fácil, nem difícil
- Opto pela escolha do aluno
- Sigo um método ou livro
- Tenho meu próprio método separado em níveis de dificuldade
- Outro. Especifique: \_\_\_\_\_

4.e Quais estratégias pedagógicas você utiliza abaixo para estimular o senso de competência em seus alunos? Marque uma ou mais alternativas (Safraider, 2022, p. 94)

- Defino pequenos objetivos para serem alcançados pelos alunos.
- Busco alternativas criativas para superar dificuldades técnicas
- Mostro a evolução do aprendizado de música através dos meses
- Escolho um repertório com dificuldade técnica adequada aos alunos
- Contextualizo a aprendizagem (trago informações sobre o que está sendo aprendido)
- Pontuo os benefícios da aprendizagem musical
- Organizo pequenas apresentações para os alunos tocarem para outras pessoas

- ( ) Não acho necessário considerar os desafios compatíveis à sensação de ser capaz dos alunos.
- ( ) Não acho necessário considerar os desafios compatíveis a satisfação de sucesso dos alunos.

### **COMPETÊNCIA E PERTENCIMENTO**

4. f No geral, como você percebe o engajamento dos alunos adolescentes em apresentações e recitais de instituições de ensino? (Marque uma ou mais alternativas)

- ( ) Ficam mais motivados a estudar e se dedicam mais;
- ( ) Participam mas com a mesma dedicação que vinha acontecendo normalmente;
- ( ) Não se sentem motivados a participar;
- ( ) Têm uma resistência moderada a participar e exigem uma preparação exaustiva antes da apresentação.

### **5. DESENVOLVIMENTO DE UM SENSO DE PERTENCIMENTO**

5.a Quando o aluno teve um excelente progresso:

- ( ) elogio o empenho e progresso
- ( ) destaco os pontos positivos
- ( ) não costumo elogiar

5.b Quando encontro os alunos:

- ( ) conversamos sobre tudo
- ( ) conversamos somente sobre música
- ( ) não entramos em assuntos que não sejam da aula
- ( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

### **6. MOTIVAÇÃO e DESMOTIVAÇÃO**

6.a O que é para você um aluno motivado? \_\_\_\_\_

6.b Como você percebe que o aluno demonstra motivação em aprender música?

---

6.c O que é para você um aluno desmotivado? \_\_\_\_\_

---

6.d Quais os motivos para que o aluno demonstre dificuldades de motivação em aprender música- marcar uma ou mais alternativas:

- pode ser um aluno que quer aprender um repertório diferente do meu planejamento
  - pode ser um aluno que perceba o repertório como muito difícil
  - pode ser um aluno que acredite que não tem habilidade para aprender música
  - pode ser um aluno que deseje aprender música num nível técnico acima do que o grupo de prática de conjunto está realizando
  - pode ser um aluno que não se concentra na atividade proposta
  - pode ser um aluno que não estudou o suficiente
  - pode ser um aluno que não se sente capaz.
  - pode ser um aluno que não conversa sobre o que gostaria de aprender
  - pode ser um aluno resistente às minhas alternativas de ensino
  - pode ser um aluno resistente a aprender música por considerar as atividades desinteressantes em relação a seus valores e interesses pessoais.
  - pode ser um aluno que tem medo de ser criticado por colegas ou familiares quanto ao seu desempenho ao participar da prática de conjunto
  - pode ser um aluno que se sente frustrado por não se sentir pertencendo ao grupo
  - pode ser um aluno que fica ansioso diante do estresse de se apresentar ao final do semestre.
  - pode ser um aluno que acredita que seu resultado final participando da prática de conjunto não será bom, tendo vergonha ou medo de participar ou de sentir não aceitação.
  - pode ser um aluno que não receba o suporte necessário para desenvolver- se no aprendizado na prática de conjunto.
  - outro motivo. Especificar: \_\_\_\_\_
-

6.e Diante de um aluno desmotivado com os estudos de música, marque uma ou mais alternativas, em relação às suas estratégias de ação:

- não interfiro.
- Estabeleço uma conversa com o aluno individualmente para descobrir o que ele não está gostando ou o que está faltando.
- Continuo com o planejamento inicial, tendo em vista o desenvolvimento técnico e musical do aluno
- Modifico algo no meu planejamento ou no meu método diante de um sinal de desmotivação.
- Verifico se a música escolhida é um desafio muito alto para a competência do aluno, podendo ser um fator desmotivador.
- Penso em um repertório diferente, que mescle músicas escolhidas pelo próprio aluno desmotivado e outras por mim
- procuro outra alternativa (não citada). Especifique: \_\_\_\_\_

6.f. Se você tem um aluno resistente para aprender um repertório para seu desenvolvimento técnico musical, como você atuaria - marque uma ou mais alternativas:

- proporia várias alternativas que trabalhem as mesmas habilidades
- trabalharia somente músicas trazidas pelo próprio aluno
- conversaria sobre a necessidade de aprender mesmo que a princípio não goste muito
- redefiniria em conjunto os objetivos e estratégias de aprendizagem
- permitiria que o aluno traga uma música de seu interesse se ele aprender uma música que seja escolhida por mim.
- Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

6.g Quando o aluno quer aprender música de nível técnico muito acima do atual, o que você costuma fazer? (Marque uma ou mais alternativas)

- converso que ainda não é o momento
- procuro versões simplificadas
- faço por conta própria uma versão mais simplificada
- procuro alternativas de músicas e estilos parecidos

encaro o desafio de ensiná-lo a tocar

Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

6.h Quando o aluno acredita que a música escolhida é muito difícil mesmo antes de começar a estudá-la, como você resolveria esta situação? (Marque uma ou mais alternativas)

procuro uma alternativa mais fácil

procuro uma alternativa de igual dificuldade

encorajo com convicção de que ele apresenta nível técnico para superar

encorajo lembrando que com estudo e dedicação ele pode superar

traçamos um plano de estudo, separando por trechos e analisando juntos

Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

6.i Se eventualmente você observa que o aluno resiste ou se sente muito desconfortável em relação às apresentações organizadas pela escola/instituição, como você costuma resolver tal situação? (Marque uma ou mais alternativas)

não insisto

procuro alternativas de pequenas apresentações para que possa adquirir confiança

fazemos uma preparação psicológica consistente antes da apresentação

confio que o aluno aprendeu e não me envolvo com suas questões emocionais  
particulares

trabalhamos relaxamentos e respirações antes e no dia da apresentação

fazemos ensaios

Outros. Especifique: \_\_\_\_\_