

# Autodeterminação na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais no ensino médio: uma pesquisa-ação em uma escola estadual de Mossoró/RN

**Giann Mendes Ribeiro**

<https://orcid.org/0000-0001-7628-3658>

*Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte, Departamento de Artes  
giannmendes@uern.br*

**Gibson Alves Marinho da Silva**

<https://orcid.org/0000-0002-1796-0556>

*Universidade do Estado do Rio Grande Do Norte, Departamento de Artes  
gibsonalves@uern.br*

SCIENTIFIC ARTICLE

Submitted date: 11 jun 2021

Final approval date: 02 nov 2021

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo investigar a percepção de alunos do ensino médio sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas na aprendizagem musical, mediada por tecnologias digitais (Reeve 2006; Ryan e Deci 2017; Deci e Ryan 2000; (Deci e Flaste 1998). Segundo a Teoria da Autodeterminação, a motivação é influenciada por fatores intrapessoais e interpessoais, ou seja, são os fatores internos e externos que influenciam a motivação. Segundo Ryan e Deci (2017; 2000), ambientes nos quais os sujeitos tenham liberdade nas suas escolhas (apoio à autonomia) e as atividades estejam de acordo com as suas habilidades (percepção de competência), proporcionam um vínculo social (sentimento de pertencimento). Para alcançarmos os nossos objetivos, utilizamos o método da pesquisa-ação integral, na perspectiva de André Morin (2004). Os resultados indicaram que a motivação dos alunos nas aulas de artes/música não estava intrinsecamente motivada, mas sim, extrinsecamente, nos seus níveis mais autodeterminados.

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

**TITLE: SELF-DETERMINATION IN MUSIC MEDIA BY DIGITAL TECHNOLOGIES IN HIGH SCHOOL: AN ACTION RESEARCH IN A STATE SCHOOL OF MOSSORÓ / RN**

**Abstract:** This article aims to investigate the perception of high school students about the satisfaction of their basic psychological needs in music learning, mediated by digital technologies (Reeve 2006; Ryan and Deci 2017; Deci and Ryan 2000; (Deci and Flaste 1998). According to the Self-Determination Theory, motivation is influenced by intrapersonal and interpersonal factors, that is, internal and external factors that influence motivation. According to Ryan and Deci (2017; 2000), environments in which subjects have freedom in their choices (support for autonomy) and the activities are in accordance with their abilities (perception of competence), they provide a social bond (feeling of belonging). by André Morin (2004). The results indicated that the students' motivation in the arts/music classes was not intrinsically motivated, but extrinsically, in their more self-determined levels.

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



# **Autodeterminação na aprendizagem musical mediada por tecnologias digitais no ensino médio: uma pesquisa-ação em uma escola estadual de Mossoró/RN**

Giann Mendes Ribeiro, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, giannmendes@uern.br

Gibson Alves Marinho da Silva, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, gibsonalves@uern.br

## **1. Introdução**

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

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

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

Baseando-nos nos interesses pessoais e na fundamentação teórica adotada, desenvolvemos o seguinte questionamento: quais as percepções de estudantes, em aulas de arte/música, sobre a satisfação de suas necessidades de autonomia, competência e pertencimento, para aprender música, utilizando tecnologias digitais? Este questionamento nos levou a definir o objetivo geral da pesquisa que consiste em investigar a percepção de alunos do ensino médio sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas na aprendizagem musical, mediada por tecnologias digitais. Traçamos também os seguintes objetivos

específicos: analisar as necessidades de autonomia, competência e pertencimento dos estudantes para aprender música, utilizando tecnologias digitais; discutir as influências socioambientais sobre os processos motivacionais dos estudantes; destacar as principais características das tecnologias digitais que auxiliaram nos processos motivacionais dos estudantes.

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

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

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

## 2. Teoria da autodeterminação (TAD)

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

A TAD aponta que a autonomia é algo inato ao ser humano (Deci e Flaste 1998; Reeve 2006; Deci e Ryan 2000). Para Deci e Flaste (1998, 39), as pessoas precisam sentir que o "início de seu comportamento é dentro delas mesmas". Como a autonomia, a competência é algo inato ao ser humano, faz parte da psique do indivíduo (Ryan e Deci 2017). Para suprir essa necessidade, o ambiente tem que promover desafios que estejam de acordo com as habilidades, que não sejam demasiadamente fáceis ou muito complexos. A necessidade de pertencimento foi a última a ser vinculada às necessidades psicológicas básicas que

promovem a motivação autônoma (Deci e Flaste 1998). Essa necessidade está ligada ao convívio social e tem como pressuposto que o ser humano precisa de um elo afetivo (Reeve 2006).

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

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

## 2.1. Teoria das necessidades psicológicas básicas

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (TNPB) surgiu com o intuito de estudar a autodeterminação que gera o bem-estar (Ryan e Deci 2017). Portanto, o bem-estar que a TNPB defende está na abordagem hedônica, definida pelo afeto positivo e que leva em consideração os elementos cognitivos ou a satisfação de vida, também defende que a eudaimonia é um dos resultados do bem-estar, por meio das necessidades psicológicas. O termo eudaimonia é visto como uma felicidade verdadeira (Ryan e Deci 2017), buscada por qualquer ser humano na vida. Logo, a TNPB sustenta que, quando as necessidades psicológicas são frustradas diminuirão a eudaimonia e a hedônica<sup>1</sup>, gerando um estilo motivacional com baixos índices de motivação autônoma. A partir dessa hipótese foi criada a primeira proposição da teoria:

Proposição I A da TNPB: Existem três necessidades psicológicas básicas, cujas satisfações são essenciais para o desenvolvimento, a integridade e o bem-estar ideal do indivíduo: Estas são as necessidades de autonomia, competência e pertencimento. O fracasso em satisfazer qualquer uma dessas necessidades se manifestará na diminuição do crescimento, da integridade e do bem-estar. Além disso, a frustração, geralmente, devida ao fracasso dessas necessidades básicas está associada a um aumento do mal-estar e a um funcionamento mais empobrecido das mesmas (Ryan e Deci 2017, 242, tradução nossa)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Algo relacionado ou definido pelo prazer.

<sup>2</sup> BPNT Proposition Ia: There are three basic psychological needs, the satisfaction of which is essential to optimal development, integrity, and well-being. These are the needs for autonomy, competence, and

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

Proposição I B da TNPB: As satisfações e/ou frustrações das Necessidades psicológicas variam de pessoa a pessoa ao longo do tempo, dos contextos e das interações sociais. Qualquer fator ou evento que produza variações na satisfação da necessidade, ou seja frustrado, também produzirá variações no bem-estar e esse princípio se estenderá de níveis de análise altamente agregados até variações de funcionamento momento-para-momento ou situação-para-situação (Ryan e Deci 2017, 243, tradução nossa)<sup>4</sup>.

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

Proposição II da TNPB: a satisfação de cada uma das três necessidades psicológicas é facilitada pelo apoio à autonomia, enquanto o controle de contextos e eventos pode interromper, não apenas as satisfações de autonomia, mas o relacionamento e a competência que também precisam ser satisfeitas (Ryan Deci 2017, 247, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Todas as três necessidades são importantes e têm o mesmo valor, portanto, o apoio à autonomia pode ajudar a florescer as demais, pois "quando há suporte para a autonomia, as pessoas também são mais capazes de buscar e encontrar satisfações tanto para a competência quanto para a relação" (Ryan e Deci 2017, 247, tradução nossa)<sup>6</sup>. Esse apoio à autonomia pode variar de acordo com os fatores socioculturais.

---

relatedness. Failure to satisfy any of these needs will be manifested in diminished growth, integrity, and wellness. In addition, need frustration, typically due to the thwarting of these basic needs, is associated with greater ill-being and more impoverished functioning (Ryan e Deci 2017, 242,).

<sup>3</sup> Self é um autoconceito que energiza e direciona o comportamento dos indivíduos (RIBEIRO 2013, 58)

<sup>4</sup> BPNT Proposition Ib: Psychological need satisfactions and frustrations vary within persons over time, contexts, and social interactions. Any factor or event that produces variations in need satisfaction or need frustration will also produce variations in wellness, and this principle extends from highly aggregated levels of analysis down to moment- to- moment or situation- to- situation variations in functioning (Ryan e Deci 2017, 243)

<sup>5</sup> BPNT Proposition II: Satisfaction of each of the three psychological needs is facilitated by autonomy support, whereas controlling contexts and events can disrupt not only autonomy satisfactions, but relatedness and competence need fulfillments as well (Ryan e Deci 2017, 247).

<sup>6</sup> When there is support for autonomy, people are also more able to seek out and find satisfactions for both competence and relatedness, as well (Ryan e Deci 2017, 247).

Proposição III da TNPB: uma vez que as satisfações das necessidades psicológicas básicas são requisitos para o pleno funcionamento e bem-estar, os efeitos da satisfação em relação à frustração dessas necessidades serão evidenciados, independentemente de as pessoas desejarem explicitamente ou valorizarem as necessidades e independentemente do contexto sociocultural (Ryan e Deci, 2017, 248, tradução nossa)<sup>7</sup>.

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

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

as satisfações das necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento tendem a se relacionar positivamente, especialmente em um nível de análise agregada (ou seja, em domínios, situações ou tempo) (Ryan e Deci 2017, 249, tradução nossa)<sup>8</sup>.

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

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

a vitalidade subjetiva é baseada em mais do que nutrientes físicos; e, também reflete satisfação versus frustração de necessidades psicológicas básicas de autonomia,

---

<sup>7</sup> BPNT Proposition III: Because basic psychological need satisfactions are functional requirements for full functioning and wellness, the effects of satisfaction versus frustration of these needs will be evidenced regardless of whether or not people explicitly desire or value the needs, and regardless of their sociocultural context (Ryan e Deci 2017, 248).

<sup>8</sup> BPNT Proposition IV: Basic need satisfactions of autonomy, competence, and relatedness will tend to positively relate to one another, especially at an aggregated level of analysis (i.e., across domains, situations, or time) (Ryan e Deci 2017, 249).

competência e pertencimento. Portanto, tanto os estados de controle externo quanto os de autocontrole esperam que eles esgotem a vitalidade, enquanto as satisfações básicas das necessidades psicológicas devem melhorar (Ryan e Deci 2017, 258, tradução nossa)<sup>9</sup>.

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

### 2.1.1. Autonomia

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

Nessa perspectiva, a necessidade de autonomia pode ser encontrada através do *Locus* de Causalidade Percebida (LCP), que busca compreender a fonte de suas ações motivadoras (Reeve 2006). O LCP está dentro de um *continuum* bipolar que varia de interno para externo, portanto, se a atuação partiu de sua própria fonte individual ou se as atividades são realizadas com base na autodeterminação do sujeito, respeitando a liberdade e os interesses do *self*, realizando a promoção para os níveis mais autodeterminados (Reeve 2006), o seu LCP é interno (LCP-I). Entretanto, quando atuação é realizada por influências ambientais, por recompensas ou para evitar punições, as tarefas não são realizadas com base no *self* e proporcionam níveis mais baixos de autodeterminação, o seu LCP é externo (LCP-E), sentindo-se, portanto, extrinsecamente motivado.

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

Como pôde ser visto até agora, a autonomia está ligada às preferências do *self*, então, para um maior senso de autonomia é necessário que o *self* identifique suas próprias escolhas, assim, é sentido o senso de escolha

---

<sup>9</sup> BPNT Proposition VI: Subjective vitality is based on more than physical nutrients; it also reflects satisfaction versus thwarting of basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness. Therefore, both externally controlling and self- controlling states are expected to deplete vitality, whereas basic psychological needs satisfactions are expected to enhance it (Ryan e Deci 2017, 258).

percebida. Essa escolha é encontrada em ambientes flexíveis à autonomia, proporcionando escolha ou diferentes alternativas aos sujeitos. Às vezes, os contextos colocam uma série de opções, buscando suprir a necessidade de autonomia, mas esse tipo de atitude não supre a necessidade porque essas opções não partiram do sujeito, mas do ambiente.

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

### 2.1.2. Competência

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

O desafio em nível ótimo ocorre quando as habilidades do ser humano são compatíveis com o desafio apresentado (Reeve 2006). Quando o desafio é compatível com o domínio do indivíduo em uma tarefa, ele se motiva e tem um *feedback* positivo, ou seja, há uma promoção da motivação autônoma (Appel-silva, Wendt e Argimon 2011). Desse modo, o *feedback* positivo é um fator fundamental para a necessidade de competência. É através da livre escolha que as pessoas se empenham em atividades e se esforçam para desempenhá-las, assim sentindo-se autodeterminadas. Portanto, a competência é uma necessidade que gera a motivação autônoma e que proporciona altos níveis de autodeterminação e bem-estar.

### 2.1.3. Pertencimento

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

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



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

Segundo os teóricos da TAD (Deci e Ryan 2000b; Ryan e Deci 2017; Reeve 2006), para o senso de pertencimento é necessária uma relação de comunhão. Na relação de comunhão as pessoas de um determinado grupo social estão preocupadas com o bem-estar uns dos outros. São exemplos de relações de comunhão: amizades verdadeiras, relacionamento românticos ou familiares. Nesse tipo de relação não é buscada a troca de valores ou matérias, mas a troca emocional, o bem-estar e o crescimento.

## 2. Metodologia

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

### 3.1. Pesquisa-ação integral

Baseado nos textos e nos tipos de participação, sob a perspectiva de Desroche, André Morin (2004) desenvolveu a pesquisa-ação integral (PAI). O pesquisador buscou uma maior participação dos atores na investigação, valorizando a pesquisa de campo como abordagem qualitativa. Encontrou em Desroche (2006) a fonte inspiradora para desenvolver o método. Tanto Thiollent (2008) quanto Barbier (2007) apontam que a PAI, na perspectiva de André Morin (2004), é a melhor alternativa para pesquisas educacionais, por considerar os atores como parte fundamental do processo e por se basear na pedagogia aberta e na antropopedagogia. Na PAI, os atores devem participar de todas as etapas da pesquisa e são agentes ativos dela. É nesse tipo de método que a cultura, a política, a interdisciplinaridade e o ambiente social são levados em consideração na construção do projeto e do plano de ação.

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

O contrato é algo feito entre o pesquisador e os atores. Nele, busca-se uma maior negociação entre os envolvidos e um ambiente aberto à negociação para proporcionar a transformação. O contrato pode ser

aberto ou fechado. Quando aberto, é dividido em formal ou informal, sendo o formal desmembrado em estruturado ou não-estruturado; quando fechado, é dividido em formal, que é desmembrado em estruturado ou não-estruturado, e em informal. Cada contrato informa o tipo de participação dos atores.

O segundo componente da PAI é a participação, esta é algo que busca o engajamento, a relação de cooperação e uma independência dos seus participantes. Segundo Desroche, a cooperação é algo fundamental à pesquisa-ação, pois, sem ela correrá o risco de uma falência e seus principais objetivos não poderão ser alcançados (Thiollent 2006). Para André Morin (2004), aponta para três tipos de participação: representativa (onde o indivíduo investigado se envolve pouco com a pesquisa); cooperativa (onde o indivíduo se torna parte da ação); e a cogestão (onde o indivíduo se integra em todas as fases da investigação).

No decorrer desse processo, todos são responsáveis pela mudança. Assim sendo, a participação necessita de consenso entre os envolvidos e há a necessidade de diálogo aberto e franco. A mudança pode ser destes modos: transformação, mutação, alteração, modificação e variação. Todos podem ser objetivos da PAI. A mudança ocorre quando um elemento passa de um estado para outro, podendo modificar seu comportamento, pensamentos, ambiente social, opiniões, interações e a ação.

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

Nesta pesquisa, optamos por realizar as seguintes fases: planejamento, implementação e avaliação. Na fase de planejamento foram desenvolvidas as atividades a serem realizadas na ação. Com a ação já planejada, passamos para segunda fase que foi colocar esse planejamento em ação. Após a implementação da ação foi feita uma reflexão sobre o planejamento e a implementação. Em todas as fases foram realizadas reflexões em busca de melhorar ou transformar o ambiente.

### 3.2. Campo de pesquisa

A presente pesquisa propôs compreender os processos motivacionais dos alunos do ensino médio, nas aulas de artes/música, utilizando as tecnologias digitais, sob a perspectiva da TAD. Para campo de pesquisa escolhemos uma turma de 2ª série do ensino médio de uma escola da rede estadual da cidade de Mossoró-RN, composta, inicialmente, por 35 alunos, porém, no decorrer da pesquisa, três alunos pediram transferência da escola, deixando a turma formada por 14 meninas e 18 meninos, com faixa etária de 15 a 17 anos.

### 3.3. Planejamento e conteúdo das aulas

Dessa forma, as aulas foram planejadas respeitando as estruturas física e curricular da escola e os planos bimestrais do professor de artes. Desse modo, planejamos inicialmente 10 encontros, mas, por dificuldade no calendário e por greve dos professores só foram realizados 9 encontros. Cada encontro possuía 50min/aula. As aulas eram realizadas, geralmente, nas sextas-feiras às 13h30min.

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

Após o planejamento, as aulas tiveram início no dia 09/03/2018. Nesse primeiro encontro, apresentamos o Google sala de aula e nele estava o questionário diagnóstico, no qual havia questões usadas a fim de conhecer o gosto musical dos alunos, seus interesses com a música, sua motivação para estudar música, por intermédio das tecnologias digitais, o nível de conhecimento tecnológico e como os alunos usavam as tecnologias digitais no seu cotidiano. Os dados desse questionário diagnóstico também foram usados para o planejamento das aulas futuras. Após esse primeiro encontro começaram as aulas, cada aula tinha um tema para ser desenvolvido e um aplicativo que auxiliou na compreensão e na aprendizagem do aluno. As aulas tiveram os seguintes temas: Parâmetros do som, Elementos musicais (harmonia, melodia e ritmo), Estrutura e formas musicais, Notas musicais e partitura, Percepção musical e composição. No nosso último encontro, no dia 19/06/18, foi realizado um grupo focal com 13 alunos, a fim de coletar dados que pudessem fornecer informações que ajudariam a alcançar os objetivos desta pesquisa.

### 3.4. Ferramentas e Técnicas de coleta de dados

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

- a) Google sala de aula ([edu.google.com](http://edu.google.com)): Criado pela Google.com, esse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) foi desenvolvido para facilitar o ensino e a aprendizagem na web.
- b) DotMixer (<http://www.exploratorium.edu/music/exhibits/dotmixer/index.html>): Esse jogo online consiste na manipulação dos parâmetros do som (intensidade, duração, timbre e altura).
- c) Soundation Studio ([soundation.com](http://soundation.com)): Consiste em um editor de áudio. Possui as mesmas funções dos aplicativos de edição de áudio, como por exemplo: audacity, sony vegas, sonar e pro tools. A diferença do Soundtion Studio dos demais é que o serviço é online, não precisa instalar o aplicativo no computador, basta acessá-lo e fazer uma conta.
- d) Jukedeck (<https://www.jukedeck.com/?no-redirect=true>): Esse aplicativo online consiste numa inteligência artificial que cria músicas com base nas seguintes escolhas: 83 gêneros musicais (piano, eletro folk, future bass, downtempo, J-Pop, synthpop, cinematic, folk ambiente e pop dance);

duração; instrumento e tempo (slow, médium, fast ou pode editar). Ao fazer as escolhas, o aplicativo cria uma música que pode ser baixada ou compartilhada nas redes sociais.

- e) Button Bass ([www.buttonbass.com/index.html](http://www.buttonbass.com/index.html)): Consiste em um site no qual podem ser encontrados vários instrumentos (sintetizadores, guitarra, baterias e teclados). Entretanto, os cubos é que foram utilizados nas aulas. Cada cubo possui vários quadrados e cada quadrado possui um loop. Esses loops podem ser combinados e criar uma canção
- f) Pre-lekto ([gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2012/10/pre-lekto-y-elekto.html](http://gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2012/10/pre-lekto-y-elekto.html)). Nesse jogo, o aluno pratica a leitura musical e, também, pratica um instrumento, nesse caso, o piano. Ao começar a jogar, o discente é apresentado a um pentagrama com várias notas escritas aleatoriamente e a um piano virtual com uma oitava
- g) Pentocto ([gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2011/03/pentocto.html](http://gerardodiegoaulademusica.blogspot.com.br/2011/03/pentocto.html)): Esse jogo online também foi criado na multiplataforma flash, porém, o seu objetivo é trabalhar a percepção e a leitura musical. No início, o jogo executa uma frase musical com três notas e o jogador é apresentado a quatro alternativas e somente uma está correta. Dependendo do nível no qual o jogador esteja jogando, as dificuldades vão aumentando.
- h) Soundtrap ([www.soundtrap.com](http://www.soundtrap.com)): Esse aplicativo online é um editor de áudio. Ele é pago, porém, ao fazer o cadastro, o usuário tem direito de usá-lo durante um mês e utilizar todos os recursos de uma conta *premium*. O diferencial dele para os demais editores de áudios é sua inteligência artificial. Essa inteligência faz com que o aplicativo seja mais intuitivo e que não precise de um conhecimento prévio sobre música ou edição de áudio para utilizá-lo.

### 3.5. Ferramentas e Técnicas de coleta de dados

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

Para buscar uma compreensão maior dessas manifestações da motivação, foram utilizadas várias ferramentas de coleta de dados. Pode-se destacar: um questionário diagnóstico com o intuito de conhecer o ambiente e as pessoas que o constitui; uma entrevista por meio de um grupo focal; observações por meio do observador participante – foi por meio dessa ferramenta que foi criado o diário de bordo.

Além disso, foram realizadas filmagens dos encontros e do grupo focal, para uma maior compreensão da interação, comunicação e comportamento no ambiente social. Por fim, as interações *online* que foram feitas entre os participantes da pesquisa, estas foram realizadas no grupo do *WhatsApp* e no *Google* sala de aula.

Na PAI, o questionário é utilizado como um instrumento de "levantamento de dados antes de decidir uma estratégia" (Morin 2004, 143). Dessa forma, utilizamos o questionário *online* para conhecer o ambiente social onde seria realizada a pesquisa.

Corroborando com essas prerrogativas, utilizamos, neste estudo, as interações realizadas no grupo do *WhatsApp* e no *Google* sala de aula. Essas interações permitiram uma série de trocas de mensagens entre alunos, professor/pesquisador. As informações contidas nessas interações se aproximavam, muitas vezes, das conversações do dia a dia.

Segundo Bauer e Gaskell (2003), as filmagens oferecem um valioso registro das ações, pois, podem registrar os dados com as imagens e sons. Outra vantagem desse tipo de instrumento de coleta de dados é a oportunidade de o pesquisador registrar ações que não puderam ser observadas por ele, no momento que as mesmas aconteceram. Assim, o uso da câmera filmadora realiza a captura dos fatos e processos que ocorrem no campo de investigação, permite as gravações de ações muito complexas ou que acontecem rapidamente.

O grupo focal propõe a interação entre o entrevistador e o entrevistado como algo recíproco entre os envolvidos. Essa reciprocidade também é encontrada no grupo focal, porém, a interação é entre o pesquisador e o grupo. No grupo focal, o pesquisador quer captar a opinião do grupo e não de um único indivíduo, por isso, é essencial a interação, não somente entre o pesquisador e grupo, mas, a interação entre as pessoas que formam o grupo.

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

O principal instrumento de registro de dados do observador participante é o diário de bordo ou diário de campo. Segundo Flick (2009), o diário de bordo deve se concentrar nos aspectos da questão de pesquisa. Diante disso, o diário de bordo desta pesquisa buscou observar as manifestações das necessidades das psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento, almejando solucionar o problema de pesquisa desta investigação.

### 3.5. Análise dos dados coletados

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

Assim os dados foram organizados e selecionados baseado nas manifestações das necessidades psicológicas básicas. Portanto, os dados que caracterizavam ou descreviam melhor as manifestações das necessidades psicológicas foram selecionados e descritos para elucidar essas demonstrações. Desse modo, tentou-se compreender os processos motivacionais dos estudantes em aprender música, por meio das tecnologias digitais. Assim, esses dados foram divididos em categorias, que seguiram os aportes teóricos desta. Dessa maneira, foram criadas com base nas três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e pertencimento.

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

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

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

Para facilitar a análise, foram criados cadernos, com o propósito de organizar dados em ordem cronológica, espacial e temporal. Dessa forma, os dados ficaram com a seguinte organização.

Figura 1 - Estrutura e identificação dos dados

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

Fonte: Elaborado pelo autor.

## 4. Análise e Discussão dos Dados

Neste tópico serão apresentados os resultados e as discussões dos dados coletados pelos métodos e ferramentas descritos no capítulo anterior. As discussões, ao longo deste tópico, buscaram responder à questão central desta pesquisa: Quais as percepções de estudantes, em aulas de arte/música, sobre a

satisfação de suas necessidades de autonomia, competência e pertencimento, para aprender música, utilizando tecnologias digitais? Em seguida, serão apresentadas as percepções de estudantes sobre as suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento, assim como, as influências ambientais e interpessoais na promoção da motivação dos educandos, nas aulas de arte/música.

#### 4.1. Percepções da autonomia nas aulas de música

Segundo a TAD, a autonomia é a necessidade que os indivíduos têm de escolher suas próprias ações. Uma liberdade de se envolver em certas atividades por escolhas individuais. Essas escolhas podem ser realizadas com influência de dois fatores: escolha a partir do self ou escolhas baseadas em influências ambientais. Entretanto, o único fator que supre a necessidade de autonomia é baseado nas escolhas através do self. Nesses casos, o *locus* de causalidade percebida será interno (LCP-I) ou, quando as escolhas são baseadas em fatores ambientais, o *locus* de causalidade percebida será externo (LCP-E). Assim, quando há o LCP-I, o indivíduo sente o sentimento de *volição* que corresponde ao sentimento de engajar-se numa atividade, sem estar sendo pressionado, ou é baseado na liberdade versus *coação*. Quando o sujeito sente que é a origem de sua escolha, usufrui do sentimento de *volição*, ocorrendo a sensação ou a percepção de escolher suas próprias ações. Dessa forma, suprimindo sua necessidade psicológica de autonomia.

Para compreendermos melhor a autonomia dos alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos de música, através das tecnologias digitais, buscamos identificar os *locus* de causalidade percebida. Então, questionamos o porquê de os alunos estarem realizando as tarefas propostas pelo professor/pesquisador. Eles responderam que, no início, estavam realizando as tarefas por causa da nota que teriam junto ao professor da disciplina da turma, porém, no decorrer das aulas, estavam realizando as tarefas porque estavam se divertindo ou porque estas envolviam seus gostos e interesses pessoais. Assim, houve uma *internalização* no decorrer da pesquisa. No início da pesquisa, apareceu o LCP-E, por fatores ambientais que, nesse caso, era a nota da disciplina que estava influenciando a realização da tarefa, entretanto, no decorrer da pesquisa, os alunos começaram a realizar a tarefa pelo simples prazer de realizá-la, nesse caso, houve uma *internalização* para os comportamentos mais *autodeterminados* em relação ao aprendizado. Dessa forma, o LCP-E, com o decorrer da pesquisa, passou a ser LCP-I, porém, não era nosso objetivo estudar a *internalização* das regulações. Observemos os relatos dos alunos:

*"Davi: Porque o professor mandou.*

*Gabriel: Porque vale nota, né?*

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

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

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

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

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

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

relato, o aluno Pedro sentiu liberdade em realizar a tarefa no local onde achou melhor. Assim, a tecnologia digital proporcionou a liberdade de escolher o local e a hora para realizar a tarefa e esse fato pôde suprir a necessidade de autonomia.

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

Ao contrário dos alunos anteriores, o aluno Davi sentiu o LCP-I, essa constatação pode ser realizada com base nesse relato: *"Foi pelo interesse e, também, foi de aprender mais sobre música. E, também, porque eu sou muito preguiçoso para aprender as coisas só, aí eu tive a chance de você [pesquisador] lá e aprender mais"* (DAVI, E. Focal, CEA, p. 29). Nesse relato, ficou evidente que esse aluno se envolveu pelo interesse pessoal e pela oportunidade de aprender mais sobre música. Portanto, a preguiça se caracterizou como a falta da necessidade de pertencimento e de acordo com o referido aluno, a presença do pesquisador/professor contribuiu para que essa necessidade pudesse ser suprida.

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

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

***"Rafael: Sim.***

***Manuela: Sim.***

***Pesquisador: Sim? Como?***

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

Rafael e Manuela foram diretos nas respostas. Entretanto, era necessário que perguntássemos como foi e em quais atividades sentiram mais liberdade de escolha. Manuela falou de duas situações: na primeira situação ela falou da sétima aula que teve, com o objetivo de compor uma música, usando os *loops* que



estavam no *Soundtrap*; a segunda situação relatada pela aluna ocorreu na terceira aula que tratou sobre estrutura e formas musicais. A seguir, uma parte do que foi registrado no diário de bordo sobre essa aula.

*"Então, resumidamente, explicamos cada forma (binária, ternária, canção e rondó) e demonstramos exemplos musicais, de acordo com cada forma. Esses exemplos foram tirados do questionário diagnóstico que os alunos responderam no início da pesquisa. Quando os alunos perceberam que as músicas que estavam fazendo parte da aula eram as que eles indicaram, foi possível notar que a participação aumentou, gradativamente. Isso mostra dois tipos de necessidades psicológicas básicas: a autonomia e o pertencimento. O fato de usarmos as músicas que eles escolheram como as prediletas, possibilitou que eles se tornassem a origem da escolha. Furneci a eles meios para que escolhessem as músicas que eles queriam e isso se mostrou um construto muito importante nessa aula, porque a participação dos alunos foi aumentando e com isso outra necessidade foi manifestada: o pertencimento" (D.B., 04/05/2018, p. 4).*

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

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

Nesta pesquisa, o método empregado foi a pesquisa-ação, nele, o pesquisador também é o agente de intervenção e o indivíduo responsável pela transformação, dessa forma, o pesquisador é responsável pela ação. Contudo, mesmo com a intervenção do pesquisador, os alunos se sentiram livres para realizar as atividades e se envolver nas aulas:

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

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

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

**Rosa:** De nenhuma forma.

**Pesquisador:** Por que, Calebe?

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

**Pesquisador:** Sara.

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

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

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

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

## 4.2. Percepções de competência nas atividades de musicais

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

O senso de competência está ligado diretamente ao desempenho da tarefa, portanto, o nível da dificuldade é um fator que pode promover ou minar esse senso. Se a tarefa estiver abaixo do nível, o indivíduo pode desprezá-la, ou se a tarefa estiver acima do nível, o indivíduo pode se sentir desaminado com a tarefa ou sentir biomarcadores de estresse (RIBEIRO, 2013; RYAN; DECI, 2017). Neste estudo, os alunos indicaram que as tarefas tiveram o nível moderado, desse modo as tarefas não foram classificadas fáceis e nem muito difíceis. Entretanto, a medição desse nível se mostrou complexa, pois, o que se mostrou fácil para uns alunos, para outra era tido como difícil:

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

**Pesquisador:** *Vamos lá, José.*

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

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

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

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

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

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

- Sim.

**Pesquisador:** *E você?*

**João:** *Sim.*

**Pesquisador:** *Sim? Por quê?*

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

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

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

**Gabriel:** *Clave.*

**Pesquisador:** *Clave.*

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

Através do relato de Davi, percebemos que houve uma evolução em seu conhecimento musical. Ele aponta que seu conhecimento sobre clave avançou. Esse depoimento de Davi indica que o *feedback* dessa tarefa foi positivo. Na pesquisa realizada por Fagundes (2015), os participantes sentiram o *feedback* positivo pela tarefa em si, pela comparação do seu nível atual com o anterior e pela comparação social (comparação com outras pessoas). Em relação ao *feedback* de competência por meio da comparação da atuação, eles o sentiram quando realizaram atividades das quais não tinham conhecimentos prévios.

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

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

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

**Rosa:** *Se comparado com os colegas.*

**Pedro:** *Pelo desempenho da tarefa.*

**Pesquisador:** *Pelo desempenho da tarefa.*

**Sara:** *Pelo desempenho da tarefa.*

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

**Pedro:** *Se quiser escolher dois?*

**Rosa:** *Não, o nível atual.*

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

**Pedro:** *Desempenho da tarefa.*

**Pesquisador:** *Por que, Matheus?*

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

Nesse diálogo fica evidente que o *feedback* positivo para Davi ocorreu por meio da comparação de seus níveis. Entretanto, para Rosa, o *feedback* de competência foi fornecido pela comparação social, nesse caso, comparando sua performance com a dos colegas. Segundo Reeve (2006), esse tipo de comparação social só promove o senso de competência quando o indivíduo sente que seu nível avançou em comparação com outras pessoas. Assim, a comparação social fornece informações que os sujeitos necessitam para formular uma avaliação cognitiva do seu nível de competência. No entanto, para Pedro, o *feedback* de competência foi fornecido pela tarefa em si. Na fala de Pedro, podemos observar que, no decorrer da pesquisa, o seu desempenho foi melhorando, por isso ele falou que no final da pesquisa as atividades ficaram fáceis. Quando as pessoas são bem-sucedidas nas tarefas é fornecido o *feedback* positivo pelo desempenho na tarefa, nesse caso, pela tarefa em si.

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

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

**Pesquisador:** *Alguém quer completar?*

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

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

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

Na fala de Calebe, pudemos verificar que o apoio à competência pôde fornecer nutrientes que promoveram um comportamento autodeterminado. Quando ele fala que os comentários dos professores foram muito motivadores, ocorre que a avaliação feita pelos professores promoveu seu senso de performance, por meio da avaliação feita do seu desempenho.

Nessa pesquisa foram usados aplicativos com várias opções de loops, são eles: o Soundation e o Soundtrap são aplicativos online de edição de áudios. No entanto, não usamos esses aplicativos para editar áudio, mas sim para a criação de músicas a partir da manipulação de loops. Esses aplicativos se mostraram uma ótima ferramenta para o ensino de música na realidade encontrada na escola, pois, eles nos deram a opção de usá-los, mesmo em computadores simples, que não possuíam uma placa de áudio e que funcionaram mesmo com baixa velocidade de internet.

Dando continuidade, Rosa fala do seu desempenho na última atividade da pesquisa, que era compor uma música usando os *loops*. Já Manuela e Sara, relatam sobre a primeira atividade, sobre os parâmetros do som. As falas a seguir foram retiradas do grupo do *WhatsApp*.

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

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

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

**Sara:** *<mensagem de voz omitida>*

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

**Manuela** *Eu também achei que ia errar tudo.*

**Sara:** *Mas, parece que deu certo.*

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

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

O depoimento, a mensagem e o relato de Sara mostram o senso de competência que ela teve e quando o professor deu os parabéns pela realização da tarefa, ela sentiu felicidade e bem-estar. Esse tipo de *feedback*, por meio da avaliação feita por outras pessoas, é construto fundamental para a promoção da competência.

### 4.3 Percepções de pertencimento nas aulas de música

As interações sociais, nesta pesquisa, ocorreram predominantemente nas aulas presenciais. Os alunos informaram que houve pouca interação entre eles no grupo do *WhatsApp* e no Google sala de aula,

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

**Rosa:** *Se eu me senti apoiada?*

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

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

**Isabel:** *Ajudava.*

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

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

**Pesquisador:** *Ela explicava uma coisa?*

**Isabel:** *Explicava, né, Sara?*

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

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

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

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

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

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

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

**Pesquisador:** *Pedro estava do lado.*

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

**Pesquisador:** *Naquele jogo da partitura?*

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

**Pesquisador:** *Espera aí, como que é?*

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

**Manuela:** *É desse?*

**Sara:** *É esse aí?*

**Manuela:** *É.*

**Pesquisador:** *Era da Partitura.*

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

**Pesquisador:** *E aí, José?*

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

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

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

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

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

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

fornece nutrientes para um comportamento autodeterminado, bem como para um funcionamento dinâmico entre os parceiros (Guardia & Patrick, 2008).

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

**Leticia:** *Sim, vocês estavam sempre lá do lado...*

**Sara:** *Sim.*

**Pedro:** *Mas os colegas não.*

**Gabriel:** *Isso aí é verdade.*

**Pesquisador:** *Vai lá, Gabriel.*

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

**Pesquisador:** *Mas, como?*

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

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

## 5. Considerações Finais

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

Para alcançarmos esses objetivos, utilizamos o método da pesquisa-ação integral, na perspectiva de André Morin. Por meio dela, foi possível realizar o ensino da música através das tecnologias digitais, como uma abordagem diferenciada para o ensino da música na educação básica. Para compreender a motivação dos alunos em aprender música, por meio das tecnologias digitais, utilizamos algumas técnicas e ferramentas



para a coleta de dados, como: observador participante, grupo focal, questionário online, interações online e as observações dos dados audiovisuais.

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

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

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

Por meio das interações *online* foi possível observar a satisfação de algumas necessidades, principalmente, as de competência e pertencimento. Os jogos *online* também promoveram o comportamento autônomo, apesar de, em alguns momentos, os jogos minarem o senso de competência, o que ocorreu, muitas vezes, pela falta de experiência ou conhecimento prévio sobre os jogos. Porém, quando houve a ajuda do professor ou dos colegas foi possível notar o senso de competência.

Neste estudo foi possível verificar que as tecnologias digitais promovem o comportamento autônomo para aprender música. Apesar de isso depender de vários fatores ambientais e interpessoais. A qualidade da interação entre as partes é outro fator que promove as necessidades psicológicas básicas. Por intermédio das análises dos dados, pudemos compreender melhor a motivação dos alunos em participar das atividades em contexto escolar.

Esperamos que este estudo possa contribuir para proporcionar futuras reflexões acerca do uso das tecnológicas digitais na educação básica. Além de ajudar professores de música a ver essa ferramenta com outros olhos e usá-la de forma consciente, contextualizada, reflexiva e crítica, para assim, construir uma prática voltada à interdisciplinaridade, que possa aproximar o cotidiano do aluno de sua aprendizagem,

entendendo os fatores que motivam os alunos a se envolverem com o ensino e aprendizagem e desenvolver uma prática que motive o aluno de forma intrínseca e busque um comportamento autodeterminado. Com esta pesquisa, também pudemos discutir um pouco sobre a motivação para aprender música por intermédio das tecnologias digitais e verificarmos que existe um campo vasto para continuar os estudos acerca desse tema, em diferentes contextos e olhares, estudando o “porquê” ou o “que” motiva as pessoas. Esperamos que este trabalho possa ter contribuído para o desenvolvimento desse assunto e que, a partir dele, possam ser gerados novos questionamentos e, conseqüentemente, novas pesquisas.

## 6. Referências

- Appel, Marli, Guilherme Welter Wendt and Irani Iracema de Lima Argimon. 2011. "A Teoria da Autodeterminação e as Influências Sócio-culturais Sobre a identidade". *Psicologia Em Revista*, 16(2), 351–369.
- Aschidamini, Ione Maria, and Rosita Saupe. 2004. Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. *Cogitare Enfermagem* 9.1.
- Barbier, Rene. 2007. *A Pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro.
- Bauer, Martin W., and George Gaskell. 2017. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Editora Vozes Limitada.
- Cernev, Francine Kemmer. 2015. "Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem". Tese de Doutorado. Programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Deci, Edward L., and Richard Flaste. 1998. *Por que fazemos o que fazemos: entendendo a automotivação*. Negócio.
- Deci, Edward L., and Richard M. Ryan. 2000. "The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior". *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Borges, Camila Dellatorre, and Manoel Antônio dos Santos. 2005. "Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites". *Revista da SPAGESP*, 6(1), 74-80.
- Fagundes, Flávia Maiara Lima. 2015. "A motivação no teatro musical sob a perspectiva da teoria da autodeterminação". Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Figueiredo, Edson. 2010. "A motivação de bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação". Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em música, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Flick, Uwe. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Gatti, Bernardete Angelina. 2005. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livros.
- La Guardia, Jennifer G., and Heather Patrick. 2008. "Self-Determination Theory as a Fundamental Theory of Close Relationships". *Canadian Psychology*, 49(3), 201–209.
- Moreira, Marco Antonio. 2011. *Metodologia de pesquisa em ensino*. São Paulo: Livraria da Física.

- Morin, André. 2004. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Reeve, Johnmarshall. 2006. *Motivação e Emoção*. Rio de Janeiro: LTC.
- Ribeiro, Giann. Mendes. 2013. "Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação". Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. 2017. *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York: Guilford Publishing .
- Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. 2000. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. 2000a. "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions". *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. 2000b. "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being". *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Ryan, Richard M., and Edward L. Deci. 2000c. "The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept". *Psychological Inquiry*, 11(4), 319–338.
- Sheldon, Kennon M., Richard Ryan, and Harry T. 1996. "What makes for a good day?: Competence and autonomy in the day and in the person". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(12), 1270–1279.
- Silva, Silene Trópico. 2017. "Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio". Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação e artes. Universidade Federal do Pará.
- Thiollent, Michel. 2006. *Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroce*. São Carlos: EdUFSCar.
- \_\_\_\_\_. 2008. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.