

Motivação Intrínseca em atividades de composição em sala de aula

Jeasir Rego
UDESC
jeasir.udesc@gmail.com

Rafael Dias de Oliveira
UDESC
profrafa@gmail.com

Resumo: Neste ensaio discutimos a motivação intrínseca dos alunos em atividades de composição em sala de aula. Para isso, buscamos na Teoria da Autodeterminação (TAD) as necessidades psicológicas para o comportamento intrinsecamente motivado, por meio de artigos e trabalhos acadêmicos que se referem a essa teoria (BORUCHOVITCH & GUIMARÃES, 2004; SILVA, WENDT, ARGIMON, 2010; ENGELMAN, 2010). A composição como atividade pedagógica, está sendo entendida como a valorização e sistematização dos processos criativos do educando para a ampliação da compreensão das diversas dimensões da arte musical e seus significados. (FRANÇA, 2002; SWANWICK, 1983, 2003; GAINZA, 1988. É possível, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, avaliar se as necessidades inatas, que estão na base da motivação intrínseca postulada por esta teoria, apontam para um comportamento autônomo, para um sentimento de pertença ou vínculo ao grupo e se eles, os alunos, se sentem competentes para realizar e vencer os desafios.

Palavras chave: Motivação intrínseca, composição, educação musical.

Introdução

A palavra motivação sugere a força (motivo) que nos leva a agir (ação). Compreender nossas motivações, o que nos leva a agir, nos aproximaria de uma compreensão maior do comportamento humano, unindo pensamento, atenção, interesse, ação. No contexto escolar vem sendo cada vez mais considerada quando se busca mais qualidade e participação dos alunos em sua aprendizagem. Considera-se que o estudante motivado se engaja mais nas atividades, persiste mais em desafios, estando mais propenso a desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio.

Estudos sobre a motivação buscam as características e particularidades sobre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A intrínseca está relacionada às necessidades e motivos da pessoa, enquanto a extrínseca é gerada por processos de reforço e punição.

Quando, para satisfazer uma necessidade, temos prazer pela própria ação, estamos diante da motivação intrínseca: a atividade se justifica por ela mesma. Quando um aluno está aprendendo algo que tem vontade, está em si mesmo a motivação para aprender. Todavia, quando sua motivação é, por exemplo, tirar boas notas porque a família cobra, sua motivação é extrínseca.

Como a motivação extrínseca está ligada à execução de tarefas visando recompensas externas a ela, muitos trabalhos partem da motivação intrínseca para olhar situações de aprendizagem. Uma pessoa intrinsecamente motivada realiza uma atividade interessada em usufruir da mesma e é nesse aspecto que emerge o potencial desse estudo em contextos de aprendizagem. Para Boruchovitch e Guimarães (2004), a motivação intrínseca tem sido associada diretamente aos construtos de competência, autodeterminação e autonomia, enquanto que a motivação extrínseca articula-se com a *performance* com vistas a uma recompensa fornecida por um agente externo. Para as autoras, a motivação intrínseca

Configura-se como uma tendência natural para buscar novidade, desafio, para obter e exercitar as próprias capacidades. Refere-se ao envolvimento em determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, envolvente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. (BORUCHOVITCH; GUIMARÃES, 2004, p. 144).

Entendemos nesse texto a motivação intrínseca por meio da *teoria das necessidades básicas*, uma das quatro subteorias que formam a *teoria da autodeterminação (TAD)*. A TAD foi elaborada por Richard M. Ryan e Edward L. Deci no início da década de 1980 e considera a saúde e o bem-estar psicológicos como consequentes do compromisso com os desafios e propósitos da vida e esse bem estar pode ser alcançado através da autodeterminação. A autodeterminação representa um conjunto de comportamentos e habilidades que dotam o indivíduo da capacidade de ter comportamentos intencionais, sendo agente causal de seu futuro. (SILVA; WENDT; ARGIMON, 2010).

A TAD em sua *subteoria das necessidades básicas*, parte do pressuposto do ser humano como um organismo ativo, propenso ao: desenvolvimento; à integração dos elementos psíquicos de forma a surgir um senso de eu (*self*); e à interação com uma estrutura social maior. Nesse sentido, apresenta três necessidades básicas que propiciam a motivação intrínseca: a *necessidade de autonomia*, a *necessidade de competência* e a *necessidade de*

pertencer ou de estabelecer vínculos. A satisfação das três é considerada essencial para um ótimo desenvolvimento e saúde psicológica. (BORUCHOVITCH; GUIMARÃES, 2004; ENGELMAN, 2010; SILVA; WENDT, ARGIMON, 2010).

Para a teoria da autodeterminação o conceito de autonomia é vinculado ao desejo ou a vontade do organismo de organizar a experiência e o próprio comportamento e para integrá-los ao sentido do eu. A *necessidade de autonomia*, por sua vez, compreende os esforços do indivíduo para ser a causa, sentir-se na origem das ações e determinar seu próprio comportamento (ENGELMAN, 2010).

Boruchovitch e Guimarães (2004) explicam que essa percepção de “causação pessoal” e de que as mudanças em seu contexto são fruto de suas próprias ações levam o indivíduo a um comportamento intrinsecamente motivado e que são naturalmente propensos a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria, porque assim o desejam e não por serem obrigados devido a demandas externas. Os alunos, por exemplo, são autônomos quando percebem a origem interna da ação, sentem um alto nível de liberdade e baixa pressão e visualizam a possibilidade de escolha no decorrer de suas atividades.

A *necessidade de competência* está relacionada à percepção da pessoa em se sentir capaz de interagir satisfatoriamente com seu meio, se sentindo segura e confiante. A satisfação dessa necessidade leva o indivíduo a persistir nas etapas de desafio. O fortalecimento da percepção de competência no decorrer de uma ação aumenta a ocorrência de motivação intrínseca.

A *necessidade de estabelecer vínculos* pode ser encarada como uma necessidade de pertencimento. É vista, segundo Boruchovitch e Guimarães (2004), como um pano de fundo, uma sensação de segurança que possibilita o comportamento intrinsecamente motivado. Segundo Silva, Wendt e Argimon (2010), é dessa necessidade que origina-se a procura por relacionamentos com outras pessoas, a responsabilidade, a sensibilidade e o apoio nos relacionamentos afetivos. Essa necessidade é importante para a aquisição dos regulamentos sociais (normas, regras e valores), pois é pelos vínculos com os outros que ocorre a aprendizagem.

Em atividades de aprendizagem, a busca pelo comportamento intrinsecamente motivado dos alunos passa pela satisfação dessas três necessidades. Ao professor, cabe

considerar esses aspectos no momento de idealizar e planejar as atividades, buscando a construção de um ambiente educacional potencialmente motivador.

Buscamos nesse texto olhar para as *motivações intrínsecas* em atividades de composição e improvisação por meio da *teoria das necessidades básicas*, uma das quatro subteorias que formam a *teoria da autodeterminação (TAD)*. Pretendemos refletir como as atividades de composição e improvisação podem estar em sintonia com as três necessidades básicas para o comportamento intrinsecamente motivado propostas pela TAD, bem como de que maneiras o professor pode proceder para proporcionar aos alunos a satisfação dessas necessidades ao comporem e / ou improvisarem.

Motivação Intrínseca em atividades de composição em sala de aula

A composição coletiva e sua inserção nos processos de ensino e aprendizagem musical tem se mostrado eficiente para a construção desse conhecimento quando compreendida e valorizada como um processo onde a capacidade projetiva, construtiva e sociabilizadora do indivíduo se apresentem como expressão e comunicação discursiva. (GAINZA, 1988).

A composição musical, assim como a composição em todas as artes, está profundamente ligada ao processo criativo. França (2002) argumenta que quando se organizam ideias musicais com a intenção de expressar um discurso, nasce a composição. Nesse sentido, conforme a autora, a inserção da composição nos processos de ensino e aprendizagem é legítima e relevante, desde que a composição seja compreendida como processo e produto na educação musical. Também Frega (2009, p. 21) coloca que “a abordagem do processo criativo estimulado por intervenções didáticas adequadas e a contemplação do produto facilita que o aluno tome consciência de sua ação e compreenda que pode crescer nela mesma, em técnica e em habilidade”.

Para Swanwick (2003) o aprendizado musical só é possível se há, na manipulação dos materiais sonoros, intencionalidade, imprimindo caráter expressivo, atribuindo valor e dando forma ao material, fator preponderante para a existência do discurso. Assim, o autor (1983) apresenta um modelo para a compreensão da experiência musical, aprendizagem das modalidades e desenvolvimento dos processos psicológicos, também conhecidas como

parâmetros de Composição, Apreciação e Performance – C(L)A(S)P – que permitem e facilitam o acesso dos alunos à experiência musical.

Swanwick (1983) compreende que esse modelo de ensino e aprendizagem de música, a partir da composição dos alunos, da execução dessa composição e da apreciação do resultado da *performance*, propicia o envolvimento dos educandos em todos os processos, desde que de forma ativa e crítica, quer seja coletiva ou individual. Isso resulta numa visão mais aprofundada dos processos intrínsecos da música, de seus conceitos fundantes, não importando se o material sonoro é contemporâneo ou tradicional, mas valorizando a apropriação dos conteúdos musicais.

Comprendemos, assim, que se cada elemento conceitual e fundante da música é apropriado pelo aluno, e se este manipula seu material sonoro original artesanalmente, com autonomia e responsabilidade, seja em nível avançado ou iniciante, segundo Swanwick e França (2002), sua inerente inteligência intuitiva o fará detentor de um novo conhecimento fazendo-o sentir seu próprio nível de competência integrado aos demais participantes.

A atividade criativa, antes intuitiva, passa a ser conhecimento de forma, de expressão e valor, individual na sua percepção e apreciação, e coletiva em sua composição, mediada pelo educador, cujo papel é não apenas transmitir seu repertório intelectual, mas fornecer suporte para uma reflexão, uma análise direcionada ao objeto composto: a música do aluno.

Sloboda (2008, p. 138) chama atenção para a importância de considerar o processo da composição na busca de insights psicológicos sobre essa modalidade musical. Analisando a pesquisa por meio de manuscritos de compositores, afirma que os esboços são capazes de revelar algo sobre como os processos cognitivos que levaram à gênese de obras e passagens musicais. Para ele “a psicologia busca insights não tanto na composição finalizada, mas nos meios usados em sua finalização”.

A valorização e consideração do processo da composição na aprendizagem musical podem caminhar na direção de contemplar a *necessidade de autonomia* para o comportamento motivado, trazida pela teoria da autodeterminação.

Partindo do pressuposto de que o ponto de partida é a própria atividade do aluno, sua experiência pessoal e de que o conhecimento do estudante em geral não é analítico (esta é uma característica de especialistas, em geral do educador musical), e sim global no que se refere ao objeto musical, o professor de música pode entender também que a percepção

musical do aluno ainda é confusa e indiferenciada na totalidade do objeto musical, não distinguindo as partes e sua função no todo da peça, sua percepção é das coisas concretas (ALMEIDA; MAHONEY, 2005, p. 73), e dependendo da faixa etária, ainda não apta a abstrações e conceitos universais ainda distantes de apreendimento.

Na tarefa de reunir materiais sonoros úteis à composição, o professor pode ter noção da proporção entre os conteúdos tradicionais e a liberdade de criação dos alunos fornecendo fontes, complementando informações, estimulando e proporcionando ao educando o sentimento de estar construindo seus próprios conhecimentos autonomamente. O professor, então, tem papel fundamental ao planificar a disciplina do grupo fundamentando-a em certa carga de sentimento, pela emotividade gerada na construção autônoma e pelo descobrir-se criador de seu próprio conhecimento (*Idem*, p.73).

Durante a composição, o aluno toma suas decisões musicais levando em consideração seus desejos e gostos, o que para ele soa melhor naquele momento. Assim, ele se sente na origem das ações, organizando a experiência e seu próprio comportamento, tendo a percepção de *locus da causalidade* interno. O indivíduo origem tem fortes sentimentos de causação pessoal e atribui as mudanças produzidas em seu contexto às suas próprias ações. Em decorrência dessa percepção, apresenta comportamento intrinsecamente motivado, fixa metas pessoais, demonstra seus acertos e dificuldades, planeja as ações necessárias para viabilizar seus objetivos e avalia adequadamente seu progresso. (BORUCHOVITCH; GUIMARÃES, 2004, p. 145).

Em uma atividade que exija o potencial criativo dos alunos, como a de composição e improvisação orientados por determinados regulamentos, e aqui relaciona-se a noção disciplinar do professor, haverá a necessidade de autonomia, que de alguma maneira já será desafiadora, já que ao manusearem o material sonoro decidirão sobre a organização e significação do seu discurso musical. À medida que tais regulamentos vão se internalizando dentro do processo de criação, seja coletiva ou individual, a motivação intrínseca pode se manifestar, pois fará sentido a cada participante, seja qual for o significado individual.

Ao pensarmos em atividades de composição onde os alunos se envolvem com as diferentes modalidades do fazer musical, podemos contemplar a necessidade psicológica básica de competência e a de estabelecer vínculos, visando o comportamento intrinsecamente motivado dos alunos.

Na perspectiva da Teoria da autodeterminação, este desafio de criatividade também exporá a *necessidade de competência* que emerge das informações e conhecimentos prévios que cada um traz com sua vivência, com as características pessoais de cada participante, seus valores sociais, assim como do contexto em que se desenvolve a atividade.

Ao apresentarem suas composições, a tendência é que os alunos desafiem suas habilidades musicais próximo de seus limites. Sabendo que vão apresentar, normalmente o resultado final da composição será algo que consigam ou tenham noção de como executar, sem excluir a importância para o aprendizado das ideias que exigem maiores habilidades que surgem durante o processo.

Nesse sentido a *competência*, necessidade para a motivação, está presente. Tocar a própria composição é uma boa oportunidade para sentir-se eficaz, autoconfiante no seu esforço e na sua capacidade de alcançar os resultados pretendidos. Elgelman (2010 , p.38) explica a perspectiva de Deci e Ryan sobre o contexto da sala de aula, destacando que quando os alunos vivem e persistem em desafios de acordo com seu nível de desenvolvimento mostram interesse pelas atividades e enriquecem suas capacidades e habilidades.

A necessidade de *estabelecer vínculos* é naturalmente percebida em um trabalho de composição em grupo. Os alunos negociam, trocam ideias e experiências, montam grupos por afinidades pessoais e musicais.

Se as condições do contexto são favoráveis e os participantes tiverem afinidade entre si o grupo estará propício a tal realização. Tais fatores são preponderantes para que o nível de envolvimento dos participantes, a despeito de conflitos ocasionais, diga-se, muito naturais para o convívio entre eles, seja notado como indicadores representativos de seus comportamentos e habilidades.

Considerações finais

É possível, na perspectiva da Teoria da Autodeterminação, avaliar se as necessidades inatas, que estão na base da motivação intrínseca postulada por esta teoria, apontam para um comportamento autônomo, para um sentimento de pertença ou vínculo ao grupo e se eles, os alunos, se sentem competentes para realizar e vencer tal desafio. O professor de música deve perceber se a atividade desafiadora tem potencial exequível sob o risco de gerar frustração ao exigir algo além das competências do grupo.

Neste sentido, o uso pedagógico da composição, entendendo-a como valorização e sistematização dos processos criativos do educando para a ampliação da compreensão das diversas dimensões da arte musical e seus significados, além de se justificar e se apresentar como alternativa no trabalho coletivo em sala de aula, considerando uma participação crítica, reflexiva e ativa do educando, bem como do educador em todas as fases desta prática, permite estimular as necessidades psicológicas básicas do aprendiz de música, permitindo ao professor, na perspectiva desta teoria, identificar cada uma delas, a competência consciente, o sentimento de pertença ao grupo e sua liberdade de decisão e ação, sua autonomia.

Devemos, então, considerar que todos os alunos são humanos e como tais possuem emoções e que muitas vezes tratam apaixonadamente o seu próprio interesse, agem de acordo com valores, atitudes e motivos que têm sua própria lógica na atividade criativa. Que esta motivação é dotada de força e vontade em todos os aspectos da vida escolar, da vida social em seu contexto cotidiano.

Referências

ALMEIDA, L.R. ; MAHONEY, A.A. Wallon e a Educação. In: WALLON, Henri. *Psicologia e Educação*. São Paulo-SP: Edições Loyola. 6ª ed. 2006.

APPEL-SILVA, M., WENDT, G.W., ARGIMON, I.I. L. A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, 2010.

ENGELMAN, E. *A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Londrina, 2010.

FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 6-41. 2002.

FREGA, A. L. Creatividad y Educación Musical. In: *Revista: Creatividad y Sociedad*, Madrid, n. 13. p 9-31.2009.

GAINZA, V. H. *Estudos de psicopedagogia musical*. São Paulo, SP. Grupo Editorial Summus, 1988.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.17, n.2, p.143-150, 2004.

SLOBODA, J. A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Trad. Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. Local de publicação: Ed. Moderna, 2003.