

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

**PRÁTICA CORAL E MOTIVAÇÃO: O ambiente coral na percepção
do corista**

DANIELA BARZOTTI KOHLRAUSCH

Porto Alegre
2015

DANIELA BARZOTTI KOHLRAUSCH

**PRÁTICA CORAL E MOTIVAÇÃO: O ambiente coral na percepção
do corista**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Profa. Dra. Liane Hentschke

Porto Alegre
2015

PRÁTICA CORAL E MOTIVAÇÃO: O ambiente coral na percepção do corista

Dissertação aprovada para a obtenção do título de Mestre em Música no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela banca examinadora formada por:

Porto Alegre, 08 de maio de 2015.

Prof. Dr. Jocelei Cirilo Bohrer, UFRGS

Profa. Dra. Regina dos Santos, UFRGS

Prof. Dr. Giann Mendes Ribeiro, UERN / IFRN

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a professora Liane Hentschke pela grande oportunidade que tive de ter sido sua aluna durante os últimos dois anos. O resultado desta dissertação é fruto de sua minuciosa orientação e grande conhecimento no âmbito científico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a todos os professores por todo o apoio e por compartilhar o conhecimento e os valiosíssimos conselhos durante as disciplinas e seminários.

Ao grupo de pesquisa FAPROM pela troca de conhecimentos proporcionada, pelas críticas e sugestões, pelo incentivo e por me instigar a aprofundar cada vez mais o conhecimento.

À minha família, que me apoiou durante todos os momentos deste mestrado e que, juntamente com meus amigos, souberam entender sempre que eu dizia “não posso, tenho que escrever”.

A Ana Francisca, colega da graduação até a pós, entre outras parcerias, sempre incentivadora, prestativa e atenciosa. Juntamente com sua família, sempre disposta a ajudar no que precisasse.

Ao Instituto de Artes, à coordenação das atividades de extensão e em especial ao coordenador das atividades corais e sua equipe pela disponibilidade em me auxiliar nessa jornada.

Aos participantes dessa pesquisa por confiarem em mim e por reservar um tempo nas suas vidas para compartilhar as experiências vividas dentro da atividade coral de extensão.

A todos os meus queridos coristas dos corais que já fui regente por me proporcionarem ricos momentos de aprendizagem, convivência e desse fazer musical em conjunto. Faço um agradecimento especial aos meus queridos cantores das Atividades Corais de Extensão do Instituto de Artes da UFRGS.

A todos os coros que já cantei por desenvolver em mim o gosto pelo canto coral, em especial ao Vocal Mandrialis, que me acolhe desde 2001, que me motivou a escolher a música como profissão e que me motiva até hoje a fazer esse lindo trabalho de música com vozes.

“Choral pedagogy is more interested in the production of music, than in those who produce it.”

Patricia Ann O’Toole

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo investigar a motivação de coristas para participar da atividade coral de extensão universitária. As questões que nortearam essa investigação foram: a) Quais os motivos que levam o indivíduo a procurar um coro? São os mesmos que o fazem continuar? b) qual a influência do ambiente coral na motivação dos coristas? c) Quais os motivos que podem levar o corista a abandonar um grupo coral? São internos ou externos à atividade? O referencial teórico utilizado foi fundamentado na Teoria da Autodeterminação, que analisa as razões pelas quais os indivíduos se envolvem ou evitam determinadas atividades. Essas razões são evidenciadas pelos diferentes tipos de motivação que podem ser distinguidos de acordo com seu nível de autodeterminação, através da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencimento. Na metodologia da pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa, através de entrevistas semiestruturadas a coristas ativos e ex-coristas de um dos grupos corais de extensão universitária. Os dados foram reduzidos baseados nas questões da pesquisa e foram analisados à luz da teoria da autodeterminação. Os dados revelaram que os coristas nem sempre buscam a atividade por motivos intrínsecos a ela e que o contexto coral, por vezes, frustra alguma das necessidades psicológicas básicas, podendo influenciar na motivação para continuar na atividade. Como resultados, pretende-se fomentar a reflexão sobre questões motivacionais entre regentes e educadores musicais que trabalham com coros, bem como sua respectiva formação.

Palavras chave: canto coral, motivação, Teoria da Autodeterminação

ABSTRACT

This research aimed to investigate the chorister motivation to join the choir activity of an university extension program. The questions that guided this research were: a) What are the reasons a person seeks a chorus? Are the same reasons that make them continue? b) What is the influence of choral environment in chorister motivation? c) What are the reasons the chorister gives up a choir? Are these reasons internal or external to the activity? The theoretical framework was based on Self-determination Theory, which analyzes the reasons why individuals engage or avoid certain activities. These reasons are evidenced by different types of motivation that can be distinguished according to their level of self-determination, through the satisfaction of three basic psychological needs: the need for autonomy, competence, and relatedness. In research methodology we decided for a qualitative approach, through semi-structured interviews with active choristers and former choristers from one of the university extension choirs. Data were reduced based on the research questions and were analyzed in the light of self-determination theory. The data revealed that the choristers not always seek the activity for intrinsic reasons and that the choral environment sometimes frustrates some of the basic psychological needs, which may influence the motivation to continue in the activity. As a result, we intend to foster reflection on motivational issues between conductors and music educators who work with choir, as well as their respective education.

Key words: choral singing, motivation, Self-Determination Theory

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fontes de motivação.....	22
Figura 2 - Continuum de motivação	30
Figura 3 - Estrutura dialética pessoa-ambiente	34
Figura 4 - Características subjetivas da necessidade de competência	35
Figura 5 - Qualidades subjetivas na experiência de autonomia	36
Figura 6 - Características da experiência de pertencimento	38
Quadro 1 - Participantes da pesquisa	52
Quadro 2: Classificação dos dados	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
FAPROM	Formação e Atuação de Profissionais em Música
FECORS	Federação de Coros do Rio Grande do Sul
TAD	Teoria da Autodeterminação
LCP	Lócus de Causalidade Percebido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
IA	Instituto de Artes
CE	Caderno de Entrevistas
MIDI	Musical Instrument Digital Interface
CD	Compact disc
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A PRÁTICA CORAL	14
1.1 O Regente como parte do contexto coral.....	17
1.2 Atividades corais de extensão	19
1.3 A motivação no ambiente coral.....	20
2. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO – <i>Self-Determination Theory</i>.....	24
2.1 Teoria da avaliação cognitiva – <i>Cognitive Evaluation Theory</i>	26
2.2 Teoria da integração organísmica – <i>Organismic Integration Theory</i>	28
2.3 Teoria da orientação de causalidade – <i>Causality Orientations Theory</i>	32
2.4 Teoria das necessidades psicológicas básicas – <i>Basic Psychological Needs Theory</i> 33	
2.4.1 Competência.....	35
2.4.2 Autonomia	36
2.4.3 Pertencimento.....	37
2.5 Teoria do conteúdo de metas – <i>Goal Contents Theory</i>	39
2.6 Teoria da motivação nos relacionamentos - <i>Relationships Motivation Theory</i>	41
3. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E MÚSICA.....	43
4. METODOLOGIA	48
4.1 Técnica de pesquisa e instrumento de coleta de dados.....	49
4.2 Seleção dos participantes.....	50
4.3 Procedimento de coleta e análise de dados.....	52
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	54
5.1 Motivos para iniciar e continuar	55
5.2 A influência do ambiente coral	58
5.3 Motivos para abandonar a atividade	85
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS:.....	92
APÊNDICE A.....	99
APÊNDICE B.....	102

INTRODUÇÃO

O interesse em investigar as percepções do corista sobre o ambiente coral deu-se tanto pela vivência dentro do ambiente coral, como cantora e regente, como pela minha experiência como participante da equipe que ministra as atividades corais de extensão do departamento de música da universidade, desde agosto de 2005. Essas atividades são abertas tanto à comunidade acadêmica, quanto à comunidade em geral e são de caráter amador. Durante os três primeiros anos em que participei, percebemos que a cada semestre a procura pela atividade coral aumentava e os grupos existentes já não comportavam a demanda, levando-nos à ampliação do número de coros dentro da atividade. Apesar disso, esses grupos não são estáveis, muitos cantores não permanecem na atividade e a cada semestre são oferecidas novas vagas para preencher essa evasão.

Situação semelhante foi citada por Hauck-Silva (2012), em sua pesquisa, onde investigou o trabalho de técnica vocal em coros comunitários do Departamento de Música da USP: “A cada início de semestre são abertas inscrições para novos integrantes, de forma que, por mais que alguns permaneçam nas atividades, há sempre um giro de coralistas” (HAUCK-SILVA, 2012 p. 71). A autora comenta que essa instabilidade é um desafio a mais para o desenvolvimento da técnica vocal nos grupos.

Esse não é um fenômeno exclusivo de coros universitários. Há algum tempo, acompanhei uma discussão de regentes corais, em encontros e fóruns de discussão¹, sobre a evasão de cantores como um fato que vem crescendo. Tem-se discutido também que esse possa ser um dos fatores que têm influenciado na qualidade dos grupos corais, temendo que a baixa qualidade das apresentações afaste o público e os potenciais cantores. Afinal, são as apresentações corais as principais responsáveis pela divulgação da cultura coral.

Ainda a respeito da entrada e saída de coristas, a FECORS (Federação de Coros do Rio Grande do Sul) com frequência divulga chamadas para reposição de cantores em diversos coros do Estado. Esse assunto esteve presente no “1º encontro de Regentes”, promovido pela federação em agosto de 2013, no qual

¹ Regentes RS foi um grupo criado no Yahoo grupos, em 2008, para discutir assuntos pertinentes aos regentes e à prática coral, além de divulgar apresentações, encontros, cursos, etc.

foram discutidas a continuidade da atividade coral e a renovação dos coristas, entre outros tópicos.

A literatura também traz essa característica flutuante de cantores dos grupos como um problema comum no meio coral. Mathias (1986) levantou a questão, ao colocar que a entrada e a saída de pessoas no grupo é um dos problemas mais comuns dos regentes de coros. Ainda, segundo o autor, saber por que “participar ou não de uma atividade, bem como compreender, prever e até controlar uma ou mais atividades que uma pessoa pode realizar em determinado momento” é uma das tarefas que cabe ao regente de coro, ou seja, “para prever o comportamento, os regentes precisam saber quais os motivos ou quais as necessidades que provocam determinada ação em determinado momento” (MATHIAS, 1986, p. 23). Dias (2012) também ressaltou a instabilidade do coro e a desafiadora tarefa do regente de administrar a rotatividade dos volantes sem interferir em seus projetos de trabalho, tanto nas questões de desenvolvimento musical dos coristas, quanto na preparação de um repertório consistente. Parece que esse fato é entendido como algo que pertence à prática coral, com o qual devemos aprender a conviver, sem buscar compreender os motivos desses comportamentos instáveis.

Em 2010 tive a oportunidade de ingressar como bolsista de Iniciação Científica no grupo de pesquisa FAPROM (Formação e Atuação de Profissionais em Música) do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde, por meio das pesquisas do grupo e de seus integrantes, tomei contato com estudos sobre a motivação aplicados ao contexto educativo musical.

Considerando o contexto universitário em que as atividades corais de extensão ocorrem, onde existe a possibilidade de alunos dos cursos de música participarem desses grupos como cantores e/ou atuar como ministrantes (regência, técnica vocal, acompanhamento), esta pesquisa pode contribuir na respectiva formação, no sentido de se ter uma visão mais ampla dos indivíduos que buscam a atividade coral como atividade musical. Pretende-se, ainda, fomentar uma maior reflexão de regentes e professores que atuam com coros sobre sua prática, no que diz respeito à motivação dos indivíduos, mediante a compreensão dos diversos fatores envolvidos, buscando um maior engajamento de coristas e a melhora do aprendizado e da performance musical.

Partindo do contexto do canto coral e da temática motivação, surgiram alguns questionamentos: Quais os motivos que levam o indivíduo a procurar um coro? São

os mesmos que o fazem continuar? Qual a influência do ambiente coral na motivação dos coristas? Quais os motivos que podem levar o corista a abandonar um grupo coral? São internos ou externos à atividade? Sendo assim, destaco a seguinte questão: de que maneira o ambiente coral influencia na motivação do indivíduo para continuar, ou não, cantando em um coro? A partir dessa questão, foi delimitado, como objetivo geral dessa pesquisa, investigar a motivação de coristas para participar da atividade coral de extensão universitária, segundo a teoria da autodeterminação.

Como objetivos específicos:

- Identificar a natureza (intrínseca – extrínseca) e as fontes de motivação dos indivíduos no decorrer das atividades;
- Analisar a percepção dos coristas acerca do ambiente coral de extensão universitária e a influência na sua motivação; e
- Investigar as relações entre motivos de desistência e motivação.

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, sendo escolhido o estudo de entrevistas como estratégia de investigação e utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O roteiro de entrevista foi elaborado em função de atividades cotidianas das atividades corais de extensão, visando a abordar questões pertinentes à prática coral e às motivações nela envolvidas. Após consulta ao banco de dados da extensão, pôde-se definir o grupo a ser investigado e os possíveis participantes, considerando o tempo de permanência para coristas ativos e do tempo máximo de afastamento para ex-coristas, que foi de dois anos a contar da data da coleta de dados, além do interesse em participar da pesquisa. Assim, os participantes resultaram em nove no total, sendo quatro coristas e cinco ex-coristas.

No primeiro capítulo desta dissertação, são apresentadas algumas pesquisas na área coral, abordando diversos assuntos, inclusive o da figura do regente, e uma descrição das atividades corais de extensão. Nesta primeira parte também é apresentado o que foi encontrado na literatura sobre motivação no canto coral, dando, assim, um panorama sobre o tema a ser estudado.

No capítulo 2 a Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; 2000) é apresentada como referencial teórico desta pesquisa. Essa teoria da motivação tem fornecido suporte empírico para a proposição de que todos os seres humanos têm necessidades psicológicas fundamentais para serem competentes, autônomos e

relacionados a outros. De acordo com Deci e Ryan (2012), os contextos sociais em que as pessoas atuam afetam a satisfação das suas necessidades e o tipo de motivação, afetando seu bem-estar e afetividade. Aliás, este foi um dos motivos que fizeram com que essa teoria fosse a mais indicada para ser utilizada na pesquisa, já que o contexto é um dos objetos de investigação. No capítulo 3 são apresentadas algumas pesquisas na área da música, que utilizaram a autodeterminação como referencial teórico.

O capítulo 4 refere-se à metodologia da pesquisa, na qual são detalhados todos os procedimentos metodológicos de coleta e análise de dados, que são analisados e discutidos no capítulo seguinte. Por fim, no capítulo 5, são apresentadas as considerações finais desta pesquisa, sintetizando alguns resultados e apontando limitações, sugestões e implicações para a área da Educação Musical.

1. A PRÁTICA CORAL

O ambiente coral tem sido um potencial objeto de pesquisa na última década. Segundo Chiarelli e Figueiredo (2010), foram mais de 60 trabalhos publicados nos Encontros da ABEM a partir dos anos 2000, sendo abordado das mais variadas formas: como relatos do processo de ensaio, da técnica de regência, do ambiente coral como um espaço de educação musical e de socialização. Além desse levantamento, pude constatar, nos Anais do XX Congresso Anual da ABEM², mais de 18 trabalhos relacionados ao canto coral, evidenciando a importância que esta atividade vem tomando dentro da área de Educação Musical (ABEM, 2011). Porém tem-se dado atenção às questões citadas acima, entre outras, mas pouco se discute sobre os indivíduos que fazem parte desse grupo, a não ser a questão da socialização, bem como quanto à formação dos profissionais que trabalham com coro para lidar com essas pessoas.

As abordagens do ambiente coral encontradas em trabalhos acadêmicos versam sobre a formação em relação às novas demandas da atuação do regente, como o trabalho com coros de empresas e em projetos sociais (TEIXEIRA, 2005; UTSUNOMIYA, 2011), o coro como espaço de aprendizagem e educação musical, onde se possibilite a ampliação de concepções musicais e estéticas mediadas pelo regente ou pelas interações sociais (FIGUEIREDO, 1990; ANDRADE, 2011; AGUIAR, 2011), os processos de memorização na aprendizagem do repertório (KOMOSINSKI, 2009), a figura do regente coral em suas funções de criador sonoro, intérprete e preparador vocal, ressaltando a importância do trabalho vocal para a execução de repertórios diversos (FERNANDES; KAYAMA; ÖSTERGREN, 2006; FERNANDES; KAYAMA, 2011) e técnicas e estratégias de ensaio, incluindo a técnica vocal, a escolha de repertório e como abordá-lo (COELHO, 2009; PRUETER, 2010; HAUCK-SILVA, 2012; DURRANT, 2000). Alguns desses trabalhos voltam-se para a figura do regente como educador musical, como um facilitador e líder, e destacam as habilidades e conteúdos que ele deve desenvolver para cumprir tal função, entre elas a capacidade de motivar o coro (FIGUEIREDO, 1990; FUCCI AMATO, 2007; AGUIAR, 2011; MATHIAS, 1986).

² Busca feita por título do trabalho, resumo e palavras-chave.

Outro fator a ser considerado no ambiente coral é a grande variedade de tipos de coros. Segundo Junker (JUNKER, 1999), os grupos corais podem ser classificados como: Coros Religiosos ou Sacros, Coros Independentes, Coros Infantis, Infanto/Juvenis e Juvenis, Coros Masculinos, Coros Femininos, Coros Comunitários, Coros de Empresas, Coros Profissionais, Coros Universitários, Coros de Escolas Secundárias, Coros Líricos e Sinfônicos, Coros Cênicos, Coros de Câmara ou Madrigais, Coros de Terceira Idade, Grupos Vocais, além dos Coros Étnicos, não citados pelo autor. Esses grupos distinguem-se tanto pela formação (tipos de vozes), como pelo tipo de repertório executado ou, ainda, pela função a que se propõem. Essa diversidade de tipos/funções dos coros pode despertar diferentes motivos nos indivíduos para procurar a atividade, bem como dar continuidade a ela.

Em relação aos objetivos pelos quais as pessoas buscam participar de um coro, estes são bastante diversos, podendo ser desde a busca pelo desenvolvimento de habilidades musicais, a oportunidade de apresentar-se em público, a possibilidade de integração social, até pelo simples fato de gostar de cantar (CHIARELLI; FIGUEIREDO, 2010). Essa amplitude de razões também foi levantada por Dias (2012), ao dizer que as pessoas buscam o coro porque gostam de música, porque aprendem a apreciar e vivenciar a música durante sua trajetória de vida, mas, ao mesmo tempo, para fazer amigos, para saírem da solidão e, sobretudo, para se sentirem parte de um grupo. Sendo uma prática coletiva, ela precisa que todos sejam empáticos ao material a ser apresentado. Segundo Oliveira (2011), o que mantém o corista e atrai outros é, principalmente, o fato de o repertório tocar o cantor de alguma forma.

Esse também é assunto que tem sido investigado – o repertório coral e arranjo coral (CAMARGO, 2010; IGAYARA, 2007; CARVALHO, 2009). Camargo (2010) ressalta a escolha do repertório como uma questão importante a ser considerada pelo regente, buscando um envolvimento do corista com esse repertório onde, segundo a autora, ele assume papel fundamental que alimenta e gera energia para a manutenção do coro. A autora sugere a inserção de arranjos de canções populares como possível resposta a essa questão e faz uma análise histórica da sua inserção no meio coral. Igayara (2007) relaciona a escolha do repertório com a identidade do grupo, a qual está em constante construção, levando em conta as

necessidades de cada grupo, em que cada indivíduo vem com experiências e expectativas diversas.

O fato de o coro ser uma atividade musical em grupo não pode ser ignorado. Oliveira (2011) ressalta que essa coletividade faz com que o canto coral seja acessível a uma variedade muito ampla de pessoas, desde as mais leigas musicalmente até aquelas que possuem uma musicalidade desenvolvida. Essa característica reflete-se na categoria dos grupos corais que, na maioria dos lugares, são basicamente de caráter amador, vinculados a alguma instituição ou independentes.

O termo “coral amador” implica na realização de uma atividade em que seus cantores o fazem por amor à música. Hennion (2001), ao falar sobre amantes de música, acrescenta ainda: “amor, paixão, gosto, práticas, hábitos, manias: a pluralidade do vocabulário indica a variedade de configurações possíveis de ligação com a música” (HENNION, 2001, p. 2). Essas definições vêm ao encontro do que já foi citado anteriormente, sobre os motivos que levam um indivíduo a buscar um coro, enfatizando a importância da motivação intrínseca para ingressar nessa atividade.

A importância dada à atividade coral em cursos superiores de licenciatura e bacharelado em música que apresentam essa prática em seus currículos foi levantada por Figueiredo (2005). Esses estudantes querem aprimorar sua experiência musical e entendem que a prática coral pode ser um caminho para tal aperfeiçoamento. O objetivo de cantar em coro pode estar relacionado ao desenvolvimento de habilidades técnicas, por exemplo, abrangendo questões de leitura musical, percepção de elementos sonoros, técnica vocal e assim por diante. A prática coral também pode contribuir para a ampliação do universo sonoro dos participantes por intermédio da realização de repertório diversificado. E também pode relacionar-se a experiências de performance em grupo mediante apresentações públicas. Todas essas funções, e outras que poderiam ser agregadas, podem ser observadas em diversos tipos de coros. A importância da experiência coral na formação musical também é destacada por propiciar o exercício de fazer música em conjunto (FIGUEIREDO, 2005).

Em relação aos cursos superiores de música, poderíamos acrescentar os grupos corais de extensão universitária como alternativa aos cursos que não possuem essa atividade no seu currículo ou como mais uma opção para vivenciar essa experiência musical em conjunto. Especificamente sobre coros universitários,

foram encontradas pesquisas históricas (CAMPOS; CAIADO, 2007; RASSLAN, 2007) refletindo sobre o percurso de Corais Universitários, com vistas a compreender e explicitar seu papel hoje; sobre a percepção auditiva e a técnica vocal (DRAHAN, 2007; HAUCK-SILVA, 2012) e o papel do repertório na atividade coral (IGAYARA, 2009).

A atividade coral, como uma atividade coletiva, depende da participação e do comprometimento dos coristas para acontecer. O ambiente coral é o contexto onde o corista está inserido e pode influenciar positivamente ou negativamente na sua motivação e, conseqüentemente, no seu engajamento. Esse ambiente engloba ensaios e apresentações, e tudo o que diz respeito a esses momentos, como: técnica vocal, repertório, relacionamentos interpessoais, regentes e preparadores vocais, etc. Compreender a percepção do corista sobre esse ambiente pode auxiliar quem trabalha nesse contexto a maximizar o desempenho e a aderência à prática coral.

1.1 O Regente como parte do contexto coral

Como citado anteriormente, em vários momentos a literatura coloca o regente como o indivíduo que deve saber liderar, ser um educador musical, desenvolver habilidades técnicas, gestuais, musicais, auditivas e outras, tais como motivar seus coristas.

É significativo um trabalho para instrumentalizar melhor o regente, que não é apenas quem orienta o grupo de cantores, mas é o responsável pela manutenção da motivação e performance dos participantes. (PRUETER, 2010, p. 7)

Prueter (2010) levanta a questão da formação do regente, tanto acadêmica quanto em cursos e oficinas de regência, onde a abordagem de estratégias de ensaio pouco se fazem presentes. Nessa formação o que prepondera é o gestual, que é uma das habilidades que o regente deve desenvolver e que deve ser adaptado ao grupo, pois existem vários níveis de entendimento desse gestual e pode ser utópico pensar que todos os grupos entenderão essa linguagem

(PRUETER, 2010). Branco (2010) chamou de “empatia” essa interação gestual não-verbal entre regentes e coristas.

A percepção vocal é bastante ressaltada como habilidade a ser desenvolvida pelo regente coral e pelos preparadores vocais (HAUCK-SILVA, 2012; FERNANDES, 2009; DRAHAN, 2007), principalmente por lidar com cantores que, na sua maioria, não possuem experiência com o canto e a prática coral. Além das habilidades musicais, ele deve ser capaz de resolver conflitos dentro do coro, que, por ser uma atividade coletiva, está sujeita aos desafios que fazem parte das relações humanas e, no caso de um coro escola, esse exercício do diálogo, da tolerância, da paciência e da compreensão deve ser desenvolvido nos alunos estagiários (HAUCK-SILVA, 2012).

Devido à rotatividade de seus cantores, o regente tem a constante tarefa de saber de onde os coristas partem musicalmente para uma escolha de repertório adequado. Legutki (2010), ao relatar a experiência com bandas escolares, coloca a dificuldade em alinhar cada decisão ao encontro das necessidades de cada estudante. Esta é uma questão relevante também no grupo coral, já que é possível que nem sempre regentes e preparadores vocais busquem explicitar e relacionar essas decisões com os objetivos dos coristas. Assim, uma das funções do regente é ajudar o cantor a desenvolver sua musicalidade e saber até onde os coristas podem desenvolver-se. Seguindo essa linha de raciocínio, Figueiredo (1990) sustenta que “pode-se considerar a função do regente análoga à de um professor. Por isso, o regente também deve refletir sobre a natureza do processo de aprendizagem musical” (FIGUEIREDO, 1990, p. 04). Afinal, além da ampliação do repertório musical dos coristas, a atividade coral envolve o desenvolvimento de habilidades vocais e auditivas, e o contato com estilos e caráter interpretativos diversos.

A possibilidade de essa atividade estar presente no meio escolar, ou mesmo de que licenciados em música possam ser regentes de coros comunitários traz à tona a questão da formação desse profissional, como levantado por Grings (2011), ao investigar a presença do ensino de regência nos cursos de licenciatura e as funções de tal conhecimento na formação do professor de música, fazendo uma aproximação da regência com a educação musical. Já Aguiar (2011) faz questão de deixar clara a diferença entre o regente e o educador musical. Em sua revisão de literatura cita vários autores que fazem uma aproximação dessas duas atividades, questionando suas concepções de educação musical e de performance. A autora

não exclui essa aproximação e afirma que o canto coral é uma experiência musical que pode proporcionar momentos de aprendizagem musical. Porém ressalta que uma abordagem mais pedagógica da atividade coral nem sempre faz parte do entendimento dos regentes, e que, ao utilizar o canto coral como estratégia de educação musical, “significados, crenças e valores possam habitar um mesmo espaço social, relacionando o fazer musical a aspectos mais abrangentes da cultura dos alunos”, repercutindo na formação desses indivíduos (AGUIAR, 2011, p. 31).

Como vimos, a figura do regente é um aspecto importante na atividade coral, seja ele líder, *performer* ou educador. Quase todas as decisões passam por ele, tanto de repertório, quanto de como se darão os processos de ensaio e como ele passa suas decisões para o coro, portanto, não pode ser ignorado como parte do ambiente coral que pode influenciar na motivação do corista.

1.2 Atividades corais de extensão

Diversas universidades oferecem a atividade coral à comunidade, por meio das atividades de extensão. Cada qual com suas particularidades, mas todas oportunizando a alunos, professores, funcionários e comunidade em geral o contato com a música mediante o canto coral, como o exemplo de divulgação a seguir:

O Projeto oferece à comunidade em geral o contato com a música através da prática coral, visando desenvolver noções básicas de linguagem musical, o uso correto da voz, da respiração e afinação na emissão vocal individual e em grupo.

Congrega crianças, jovens e adultos em um dos oito coros que integram o projeto, possibilitando o crescimento musical desde o nível iniciante ao mais avançado. Além disso, promove a participação em recitais e concertos, dentro e fora do ambiente acadêmico. (texto do folder de 2013/1³)

O canto coral é uma das atividades musicais que mais reúnem praticantes amadores com pouco ou nenhum conhecimento teórico musical. Uma das funções dessa atividade é formar cantores de coro e público, bem como divulgar o repertório

³ ATIVIDADES CORAIS DE EXTENSÃO. Folder de divulgação para inscrições 2013/1. Instituto de Artes / UFRGS, 2013.

coral erudito e popular.

É bastante comum a entrada de um novo cantor num grupo coral estar vinculada a um teste de aptidão, em que nem sempre o indivíduo tem sucesso. Na instituição pesquisada, há mais de oito anos não existem testes de seleção:

Para ingressar nas Atividades Corais é necessário fazer uma entrevista onde será avaliada a voz e a musicalidade do participante. Após a entrevista, a equipe coordenadora encaminhará a pessoa para o grupo mais adequado para o seu desenvolvimento vocal. (texto do folder de divulgação 2013/1)

Esse é um fator positivo da atividade que fazia aumentar sua procura, já que não haveria chance para reprovação. Contudo os grupos existentes ficavam com uma lista de espera aproximadamente igual ao número de coristas dos grupos, o que levou à expansão do número de coros. Porém a evasão nos grupos é alta, dificultando sua respectiva manutenção e, por isso, proponho-me a investigar a motivação dos indivíduos que participam ou participaram dessa atividade.

1.3 A motivação no ambiente coral

De acordo com Reeve (2011), a motivação é importante por si só, e torna-se ainda mais importante em função da sua capacidade de prenunciar certas manifestações da vida como, por exemplo, a qualidade de nossos desempenhos e o bem-estar. Também é muito útil saber de onde vem a motivação (pois ela às vezes se altera, às vezes não), em que condições ela aumenta ou diminui, quais aspectos podem ser mudados e que tipos de motivação produzem envolvimento e bem-estar (REEVE, 2011). De posse dessas pesquisas podemos pensar em estratégias para motivar cantores de coro, buscando um engajamento de qualidade e duradouro.

Em relação à prática coral, foram encontrados alguns trabalhos que abordaram a motivação. Schmeling e Teixeira (2003) descreveram em relato a experiência com dois coros amadores. O termo “motivação” foi utilizado para definir o engajamento no desafio de situações específicas: o primeiro coro iria receber um coro americano com forte tradição musical, sendo que essa foi a motivação para o engajamento nos ensaios e a preparação para esse encontro; e no segundo coro a

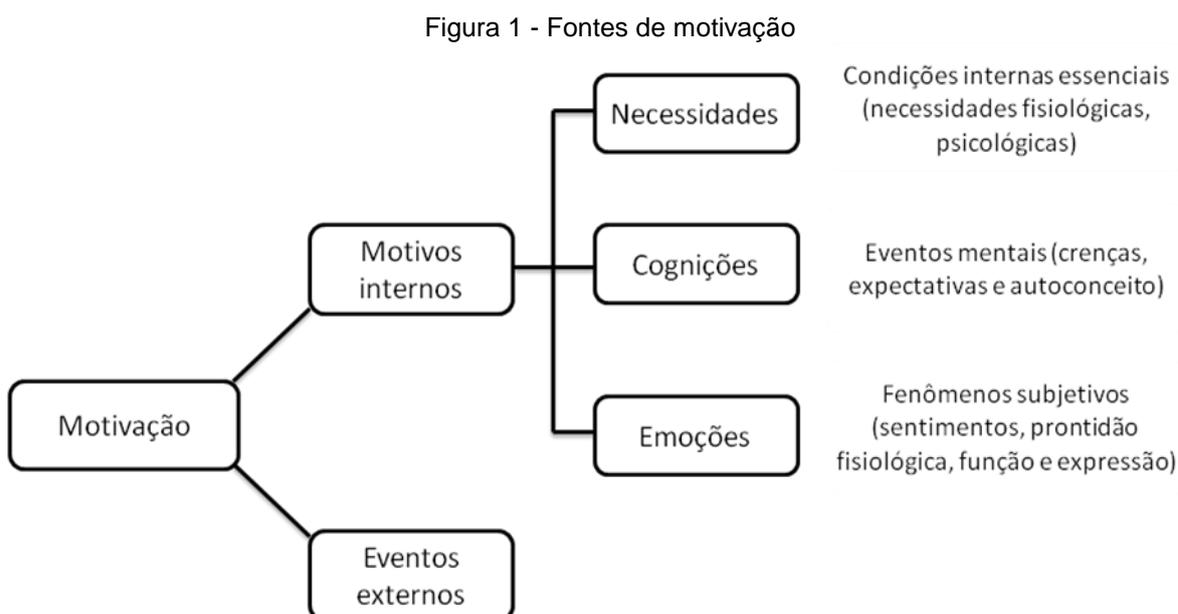
motivação foi associada à identificação com o repertório trabalhado. As autoras colocam que o aprender depende da motivação individual de cada cantor com o trabalho do coro e, mais especificamente, com o repertório desenvolvido. Destacam também a importância atribuída às interações no fazer musical do grupo como uma forma de aprender não somente a conviver com o outro e com suas ideias e costumes, como também de aprender música, e que ter interesses comuns e laços de amizade também são fatores que influenciam a motivação dos coristas (SCHMELING; TEIXEIRA, 2003). Apesar de chegarem a conclusões pertinentes ao estudo da motivação, como veremos no capítulo a seguir, e de destacarem a importância da motivação dos coristas para o engajamento nas atividades do coro, as autoras não se propuseram, neste trabalho, a investigar essa motivação sob a luz de uma teoria da motivação.

Fucci Amato e Amato Neto (2009) realizaram uma pesquisa de opinião com alunos de regência e prática coral acerca a) da relevância da habilidade do regente para motivar o coral e b) das principais ações motivadoras que poderiam ser implementadas nesse tipo de grupo musical. Os autores buscaram definições de motivação em várias áreas de conhecimento, principalmente da administração, para elaborar seu questionário. Todavia não deixaram claro se alguma delas ilustrou a primeira questão na fase de coleta de dados, parecendo que essa variedade de definições foi utilizada como justificativa, ou para dar importância à investigação da motivação. Ainda assim, algumas conclusões podem ser úteis no estudo da motivação, como as ações sugeridas no questionário e que foram mais valorizadas: o reconhecimento e a valorização individual, em seus conhecimentos e opiniões com relação à prática coral, a escolha democrática do repertório e a preocupação com a relação do respeito interpessoal (regente-corista e corista-corista).

Pesquisa realizada por Stamer (1999) com estudantes de música coral do ensino médio buscou obter respostas à questão sobre quais os comportamentos que um regente coral deve adotar para criar uma atmosfera no ensaio que motive os coristas a aprender. O autor desenvolveu um instrumento de coleta de dados com vinte e quatro afirmativas, baseadas nas seis variáveis identificadas por Hunter (1967 *apud* STAMER, 1999, p. 26), que são: nível de preocupação, sentimento de harmonia, interesse, sucesso, conhecimento de resultados e relação da atividade e recompensa. Neste estudo as estratégias eficazes de motivação incluíram o fornecimento de um ambiente de carinho (dar atenção), *feedback* (o conhecimento

dos resultados), o repertório interessante e desafios alcançáveis (realização de tarefas). Esta última variável também apresentou uma das estratégias pouco eficazes, que é a escolha de composições que são muito fáceis, além de técnicas que elevam os níveis de tensão dos alunos (preocupação). O autor replicou este estudo posteriormente (2009), acrescentando a comparação por gênero e série. Os resultados corroboraram o estudo anterior em relação às estratégias consideradas eficazes e apresentaram diferenças significativas relacionadas ao gênero, onde as médias mais altas eram do sexo feminino, levantando a questão de que motivar indivíduos do sexo masculino na atividade coral continua sendo um desafio (STAMER, 2009). Esses achados poderão ser considerados e relacionados a esta pesquisa.

Segundo Reeve (2011), “para explicar por que as pessoas fazem o que fazem, necessitamos de uma teoria da motivação”, já que esta propõe-se a explicar os processos motivacionais que dão energia e direção ao comportamento. O autor ainda define as fontes de motivação como os motivos e os eventos externos (Figura 1). Os motivos são as experiências internas (necessidades, cognições e emoções) que direcionam à aproximação ou afastamento do indivíduo. Os eventos externos são “os incentivos ambientais que atraem ou repelem o indivíduo em relação a um curso particular de ação” (REEVE, 2001, p.4).



Fonte: Baseado em REEVE, 2011

Considerando que não é somente o corista que está envolvido nessa investigação, mas também o contexto social no qual ele está inserido, ou seja, o ambiente coral, a Teoria da Autodeterminação apresenta-se como um referencial teórico bastante apropriado para essa pesquisa, já que se propõe a investigar as condições que favorecem ou minam potenciais humanos positivos, contribuindo para o desenho de ambientes sociais que otimizem o desenvolvimento, o desempenho e o bem-estar das pessoas (RYAN; DECI, 2000a).

2. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO – *Self-Determination Theory*⁴

O ponto de partida para a teoria da autodeterminação (TAD) é o postulado de que os seres humanos são organismos ativos, orientados para o crescimento, que são naturalmente inclinados na direção da integração dos seus elementos psíquicos em um senso unificado do *self* e da sua integração em estruturas sociais maiores. Em outras palavras, a TAD sugere que faz parte do organismo humano envolver-se em atividades interessantes, exercitar capacidades, buscar conexão em grupos sociais e integrar experiências intrapsíquicas e interpessoais em uma unidade relativa (DECI; RYAN, 2000).

Segundo os propositores dessa teoria:

A maioria das teorias contemporâneas de motivação assume que as pessoas iniciam e persistem em comportamentos, na medida em que acreditam que esses comportamentos os levarão a resultados e objetivos desejados. (DECI; RYAN, 2000, p. 227).

Assim, segundo seus autores, a teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985; 2000) tem fornecido suporte empírico para a proposição de que todos os seres humanos têm necessidades psicológicas fundamentais para ser competentes, autônomos e relacionados a outros. De acordo com Deci e Ryan (2012) os contextos sociais em que as pessoas atuam afetam sua satisfação das necessidades e o tipo de motivação, atingindo seu bem-estar e afetividade. Os contextos sociais também afetam os objetivos de vida das pessoas ou aspirações, podendo ser mais intrínsecos ou mais extrínsecos, que, por sua vez, afetam importantes resultados da vida (DECI; RYAN, 2012).

Desse modo, em vez de enfatizar as causas da motivação intrínseca, a teoria da autodeterminação tem se concentrado nos fatores ambientais e intrapessoais que podem minar a tendência natural dos indivíduos de crescerem em direção à motivação autônoma (RYAN; DECI, 2000a). Para a TAD, as diferenças entre as orientações motivacionais resultam da interação entre a natureza inerentemente ativa das pessoas e os ambientes sociais que promovem ou

⁴ Optou-se por manter os nomes das teorias e miniteorias também em sua versão original em inglês, visto que a última miniteoria acrescentada ainda não possui tradução em português publicada.

impedem a propensão inata dos indivíduos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação (DECI; RYAN, 2008a; 2008b). Assim, a TAD assume que a motivação de uma pessoa, o comportamento e a experiência em uma determinada situação tanto se dão em função do contexto social imediato, como dos recursos intrapessoais desenvolvidos em seus comportamentos em função das interações com esses contextos. Nesta pesquisa, o contexto social em questão é o coro, que é uma atividade coletiva e que, em muitos casos, possui dinâmica e regras de funcionamento preestabelecidas.

A TAD está substancialmente voltada para a libertação e valorização humana, bem como para a associação entre as nossas tendências inerentes para o crescimento ativo e a realização de potencialidades e suportes ou obstruções dadas pelos ambientes sociais, econômicos e culturais (RYAN; NIEMIC, 2009, p. 264). A abordagem da TAD gira especificamente em torno das relações dialéticas entre os nossos processos naturais para a atividade intrinsecamente motivada e integrada e os nutrientes ou suportes presentes no contexto social.

No desenvolvimento saudável, as pessoas movem-se em direção a uma maior autonomia. Isto implica internalizar e integrar regulações externas sobre o comportamento e aprender a gerir de forma eficaz caminhos/direções e emoções. Significa manter a motivação intrínseca e o interesse, que são vitais para assimilar novas ideias e experiências. Quando as pessoas são mais autônomas elas mostram maior engajamento, vitalidade e criatividade nas suas atividades diárias, relacionamentos e projetos de vida.

Para os autores, “ser autônomo significa comportar-se com um senso de vontade, disposição e congruência, o que significa aprovar totalmente e concordar com o comportamento adotado” (DECI; RYAN, 2012, p. 85). Autonomia, portanto, não é sinônimo de independência, de fazer o que se quiser, mas sim de adotar um comportamento que vai ao encontro das próprias ideias e aspirações. É importante ter isso em mente quando falamos em autonomia dentro de um grupo, já que nem sempre as ideias e vontades individuais são as que prevalecerão.

A TAD preocupou-se em expandir a distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca por meio da adoção de um *continuum* de motivação, apresentando tipos de motivação extrínseca que podem gerar comportamentos mais ou menos autodeterminados. Quanto mais autodeterminada for a motivação, melhores serão os resultados em termos de desempenho, desenvolvimento social e

bem-estar psicológico (REEVE, 2011).

Segundo Deci e Ryan (2008b), diversas razões levam uma pessoa a participar de uma determinada atividade, de acordo com o sentimento de livre escolha e coerência. Essas razões são evidenciadas pelos diferentes tipos de motivação que podem ser distinguidos de acordo com seu nível de autodeterminação, por meio da satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de pertencimento. A necessidade de autonomia reflete um desejo de estar no controle ou de sentir-se autônomo em termos de seu próprio comportamento. A necessidade de competência refere-se ao desejo de dominar e ser competente nas interações com o meio ambiente. A necessidade de relacionamento reflete um desejo de pertencer ou estar ligado a um grupo (DECI; RYAN, 2008b).

Considerada uma macroteoria da motivação humana, a TAD vem-se desenvolvendo ao longo de 40 anos, com avanços cumulativos, integrando progressivamente novas ideias à teoria, ajudando a manter sua consistência interna. Usando uma metáfora, o desenvolvimento da TAD é similar à construção de um quebra-cabeça, onde novas peças foram adicionadas ao longo dos anos, uma vez determinado seu encaixe. (VANSTEENKISTE; NIEMIC; SOENENS, 2010). Como macroteoria, a TAD visa a questões como o desenvolvimento da personalidade, a autorregulação, as necessidades psicológicas universais, objetivos de vida e aspirações, energia e vitalidade, os processos inconscientes, as relações de cultura para a motivação e o impacto de ambientes sociais sobre a motivação, afeto, comportamento e bem-estar. (DECI; RYAN, 2008b). Desta forma, a fim de dar conta dessas questões, atualmente a TAD é composta de seis miniteorias: Avaliação Cognitiva, Integração Organísmica, Orientações de Causalidade, as Necessidades Psicológicas Básicas, Conteúdo de Metas e de Relacionamento, esta recentemente incluída.

2.1 Teoria da avaliação cognitiva – *Cognitive Evaluation Theory*

A Teoria da Autodeterminação está especificamente emoldurada em termos

de fatores ambientais e sociais que facilitam ou prejudicam a motivação intrínseca. Esta linguagem reflete a suposição que a motivação intrínseca, sendo uma propensão organísmica inerente, é catalizada (mais que causada) quando indivíduos estão em condições que conduzem para essa expressão (RYAN; DECI, 2000b).

A teoria da avaliação cognitiva foi apresentada por Deci e Ryan (1985) para especificar fatores do contexto social que produzem variação na motivação intrínseca. Considerada uma subteoria da teoria da autodeterminação, ela discute quais eventos e estruturas interpessoais (ex. recompensas, informações, *feedback*), que proporcionam sentimentos de competência durante a ação, podem melhorar a motivação intrínseca para esta ação, porque permitem a satisfação da necessidade psicológica básica para competência. Assim, desafios ótimos, a promoção de *feedback* efetivo e liberdade para avaliações comportamentais são vistos como facilitadores da motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000b).

Os princípios da avaliação cognitiva, com seu foco principal nas necessidades de competência e autonomia, foram formulados para integrar um conjunto de resultados de estudos iniciais sobre os efeitos das recompensas, do *feedback*, e outros eventos externos sobre a motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000b). De um modo geral, essa miniteoria salienta o efeito prejudicial que vários fatores ambientais têm sobre a motivação intrínseca e que todos eles possuem tanto um aspecto controlador, quanto informativo (DECI; RYAN, 1985). Por um lado, eventos de natureza controladora podem afetar a motivação intrínseca quando influenciam o Locus de Causalidade Percebido (LCP). No caso do coro as faltas e atrasos dos colegas nos ensaios podem ser considerados eventos controladores do comportamento do corista. Quando o comportamento assume um LCP externo em vez de interno, a necessidade para a autonomia é frustrada. Assim também os eventos que fornecem informações negativas, ou desafios difíceis demais frustram a necessidade de competência. Por outro lado, as recompensas verbais, ou "*feedback* positivo", conduzem a um aumento da motivação intrínseca, pois dão ao indivíduo um senso de competência, bem como eventos que promovem um LCP mais interno envolvem ou satisfazem a necessidade de autonomia (REEVE, 2011).

Em síntese, o princípio central da teoria de avaliação cognitiva é que as atividades intrinsecamente motivadas seriam prejudicadas por ameaças à autonomia e competência percebidas. Muitos aspectos da vida das pessoas no dia a dia são naturalmente não intrinsecamente interessantes, incluindo certos aspectos da

prática musical, tais como aquecimentos e trabalhos técnicos. Outros desenvolvimentos da teoria da autodeterminação voltaram sua atenção à forma como tais comportamentos extrinsecamente motivados são internalizados e integrados em estruturas de meta pessoal, abordados pela segunda miniteoria da TAD, apresentada a seguir.

2.2 Teoria da integração organísmica – *Organismic Integration Theory*

A motivação intrínseca é a responsável por buscarmos novidades ou desafios, para ampliar e exercitar nossas capacidades, para explorar e aprender. É por meio dela que nos envolvemos em uma atividade que nos causa sentimentos de bem-estar e felicidade (RYAN; DECI, 2000a). Mas nem todos os aspectos do dia a dia e da aprendizagem musical são intrinsecamente interessantes; por isso pesquisadores da TAD estudam como as pessoas internalizam o desenvolvimento da motivação necessária para um comportamento que não é intrinsecamente motivado.

É através da motivação extrínseca internalizada que uma criança ou adolescente se envolve e persiste numa atividade que é valorizada socialmente, mas que pessoalmente não é interessante, tais como seguir regras, praticar a mesma música várias vezes e fazer o que é importante, mais do que o que é divertido (RENEWICK; REEVE, 2012, p.145).

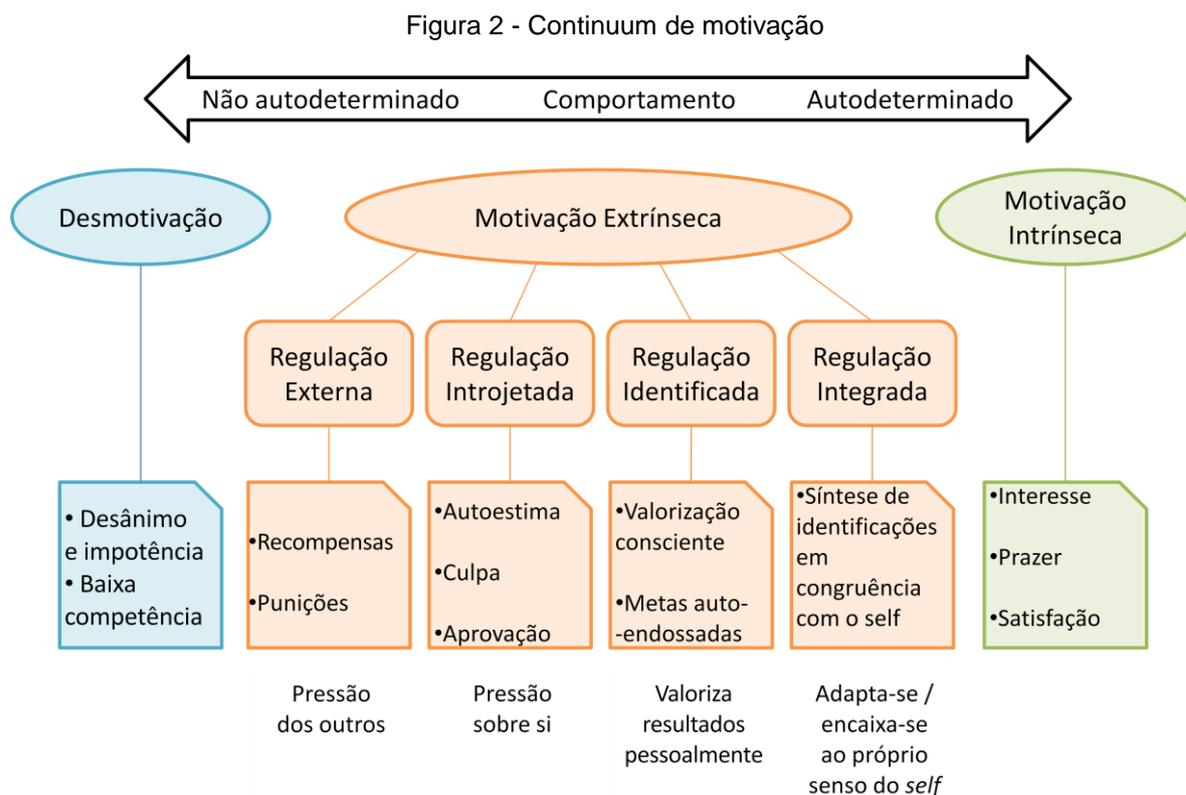
A motivação extrínseca é um construto que se refere sempre a uma atividade que é feita para atingir algum resultado externo a ela. A motivação extrínseca contrasta, assim, com a motivação intrínseca, que se refere a fazer uma atividade simplesmente pelo prazer da atividade em si, em vez de pelo seu valor instrumental. No entanto, ao contrário de algumas perspectivas que veem comportamentos extrinsecamente motivados como invariavelmente não autônomos, a TAD propõe que a motivação extrínseca pode variar muito no grau em que ela é autônoma. Por exemplo, um estudante que faz a lição de casa só porque teme sanções dos pais por não fazê-la e um estudante que faz o trabalho porque acredita que é valioso para a carreira escolhida são extrinsecamente motivados. Ambos os

exemplos envolvem motivação extrínseca, mas o último caso implica endosso pessoal e um sentimento de escolha, enquanto o primeiro envolve o mero cumprimento de um controle externo. Ambos representam um comportamento intencional, contudo os dois tipos de motivação extrínseca variam em sua autonomia relativa (RYAN; DECI, 2000a; 2000b).

Essa situação é facilmente transposta para a atividade coral, visto que nem sempre executamos as tarefas pelo interesse nela mesma (da técnica vocal ou do repertório), mas pelo que ela representa dentro dos objetivos pessoais e do grupo (aprendizagem, desenvolvimento vocal/musical, apresentações). Uma questão para regentes e preparadores vocais diz respeito à forma de motivar seus coristas em tarefas que parecem desinteressantes para eles – motivá-los a valorizar e autorregular tais atividades, sem pressão externa, para realizá-las por conta própria.

Deci e Ryan (1985) colocam a abordagem desse problema dentro da TAD em termos de promover a internalização e a integração de valores e normas de comportamento. Internalização refere-se a adotar um valor ou regulação e integração refere-se à transformação da referida regulação em sua própria, de modo que, posteriormente, vai emanar do seu senso de *self*. Assim, a TAD abordou questões dos processos mediante os quais tais comportamentos extrinsecamente motivados podem tornar-se verdadeiramente autodeterminados e as formas em que o ambiente social influencia esses processos (RYAN; DECI, 2000a).

Embora a motivação intrínseca seja um importante tipo de motivação, não é o único tipo de motivação autônoma que temos. Ryan e Deci (2000b) propõem que comportamentos extrinsecamente motivados estão dispostos ao longo de um *continuum*, de acordo com o grau no qual ele é percebido como autônomo ou autodeterminado. Esta é a origem de uma segunda subteoria da TAD, conhecida como Teoria da Integração Organísmica, que foi introduzida para detalhar as diferentes formas de motivação extrínseca e os fatores contextuais que promovem ou dificultam a internalização e a integração da regulação para esses comportamentos (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000a; 2000b). A figura 1 ilustra a distribuição dos tipos de motivação, dispostos da esquerda para a direita em termos do grau em que a motivação para o seu comportamento emana de si mesmo.



Fonte: baseado em DECI; RYAN, 2000

A parte central da figura 2 mostra os tipos de motivação extrínseca. A Regulação Externa é a forma menos autodeterminada, onde a pessoa age somente para ganhar recompensas ou evitar punições. O valor do comportamento não foi internalizado e, em conformidade, as pessoas comportam-se apenas para cumprir com as exigências externas (VANSTEENKISTE; NIEMIC; SOENENS, 2010). Com a regulação externa, o indivíduo não internaliza um desejo voluntário de realizar a atividade e, sem a internalização, a pessoa simplesmente espera até que incentivos e pressões provenientes do ambiente forneçam-lhe uma razão para agir (REEVE, 2011).

Em seguida temos uma forma um pouco mais internalizada de regulação, chamada introjeção, onde as pessoas acolhem contingências externas e se controlam por meio de dinâmicas de indução de pressão, como autoestima, ansiedade e culpa. Nesse tipo de motivação extrínseca o indivíduo se recompensa (orgulho) por ter um comportamento bom segundo a definição de outros, ou pune-se (vergonha ou culpa) por ter um comportamento considerado ruim. Aqui o comportamento é parcialmente internalizado, pois não é regulado por “contingências

externas explícitas, mas por representações internalizadas dessas contingências” (REEVE, 2011, p. 99).

Um tipo de comportamento autônomo e internalizado extrinsecamente motivado é a regulação identificada. Aqui ocorre uma valorização consciente de uma meta ou regulação comportamental de tal forma que é aceita como pessoalmente importante (RYAN; DECI, 2000a). Na identificação, o indivíduo aceita voluntariamente a utilidade de uma crença ou comportamento, experimentando uma sensação de liberdade ao fazê-lo, como, por exemplo: “a atividade não é divertida, mas é importante e valiosa pra mim”. Várias atividades reguladas mediante a identificação podem permanecer compartimentadas, contudo a TAD propõe que o desenvolvimento do processo de internalização pode continuar até o estado de regulação integrada.

Esse é o tipo mais autônomo de motivação extrínseca, a regulação integrada, em que os regulamentos identificados foram sintetizados com outros aspectos integrados ao *self* (RYAN; DECI, 2000a). Quando as regulações são integradas, os indivíduos aceitam-nas plenamente e colocam-nas em harmonia com outros aspectos de seus valores e identidades, resultando numa motivação extrínseca autodeterminada (DECI; RYAN, 2000). Ambos, regulação identificada e regulação integrada, são percebidos como emanados e congruentes com o *self* e, portanto, têm um *locus* de causalidade percebido interno, pois os indivíduos escolhem adotar um determinado comportamento por sua importância para eles. Assim, as formas de regulação comportamental são experimentadas como relativamente autônomas.

Ainda é possível que um indivíduo possa não estar motivado a buscar uma atividade de forma alguma – intrínseca ou extrinsecamente. Num dos extremos da figura 1 temos a desmotivação, um estado em que as pessoas são totalmente desengajadas de uma atividade, não se consideram competentes para ela e veem uma falta de relação entre suas ações e os efeitos ambientais (RYAN; DECI, 2000a; 2000b). Este é o oposto da motivação intrínseca, onde uma pessoa se engaja numa atividade somente pela satisfação inerente, além do interesse e o prazer.

Embora a motivação intrínseca possa ser o início do engajamento musical, por “gostar de música”, existem muitos aspectos da prática musical que requerem formas adaptativas de motivação extrínseca (RENEWICK, 2008), pois nem sempre a prática é prazerosa. Nesse caso, a teoria da integração orgânica da TAD pode

ser útil para entender a motivação de estudantes de música e cantores de coro, e como eles enfrentam as demandas da atividade musical.

2.3 Teoria da orientação de causalidade – *Causality Orientations Theory*

A teoria da orientação de causalidade (DECI; RYAN, 1985), a terceira miniteoria da TAD, incide sobre diferenças individuais em orientações motivacionais globais. Ou seja, essa miniteoria acrescenta uma nova peça do quebra-cabeça da TAD, aplicando dinâmicas de regulação comportamental para uma compreensão do funcionamento da personalidade das pessoas. A orientação de causalidade contém na sua raiz o termo “causa”, que se refere a razão por trás, ou a causa, a iniciação comportamental (VANSTEENKISTE; NIEMIC; SOENENS, 2010).

De acordo com a teoria da orientação de causalidade, os indivíduos diferem em como eles normalmente percebem a fonte de sua iniciação comportamental. Na medida em que os indivíduos dependem de orientações internas (ex.: necessidades, interesses) ou externas (ex.: indicações sociais) para seus comportamentos, eles têm uma “orientação de causalidade de autonomia” ou uma “orientação de causalidade de controle”, respectivamente (REEVE, 2011).

Quando orientado pela autonomia, o comportamento da pessoa se desenvolve com um senso total de volição e um lócus interno de causalidade. O comportamento é iniciado por necessidades, interesses e metas pessoalmente valorizadas e sua decisão de persistir ou desistir é regulada por necessidades, interesses e metas. (REEVE, 2011, p. 268)

Segundo Vansteenkiste, Niemic e Soenens (2010), as pessoas que estão no topo da orientação autônoma além de agir de acordo com seus próprios interesses e valores, têm iniciativa, buscam atividades interessantes e desafiadoras, interpretam os acontecimentos externos como informativos e, assim, regulam o seu comportamento de forma autônoma. Em contraste, aqueles que estão no topo da orientação controlada tendem a agir de acordo com as demandas externas ou internas, interpretam eventos externos como pressão e, assim, regulam o seu

comportamento com uma experiência de controle. Pessoas no alto da orientação controlada provavelmente são dependentes de recompensas ou outros controles, e podem ser mais sintonizadas com o que os outros exigem do que com o que elas querem para si mesmas. Fatores ambientais como remuneração e *status* são muito importantes. Finalmente, as pessoas que estão no topo da orientação impessoal tendem a perceber as suas experiências de vida como além do controle pessoal. Conseqüentemente são propensas a sentimentos de desamparo, ineficácia e passividade, tendendo à desmotivação (VANSTEENKISTE; NIEMIC; SOENENS, 2010).

As orientações de causalidade refletem a autodeterminação da personalidade. Assim, segundo a TAD, a personalidade orientada pela autonomia caracteriza-se por motivação intrínseca e regulação identificada, já que as fontes do comportamento são necessidades, interesses pessoais, além de crenças e valores integrados ao *self*⁵. A personalidade orientada pelo controle caracteriza-se pela motivação extrínseca e regulação introjetada, pois as fontes do comportamento são recompensas, restrições ambientais, ou ainda crenças e valores impostos ao *self* (REEVE, 2011).

Orientações motivacionais autodeterminadas (motivação intrínseca e as formas autorreguladas de motivação extrínseca) são alternativas promissoras para se alcançar o envolvimento dos indivíduos com uma atividade, como estudantes com a escola, ou coristas com o coro.

2.4 Teoria das necessidades psicológicas básicas – *Basic Psychological Needs Theory*

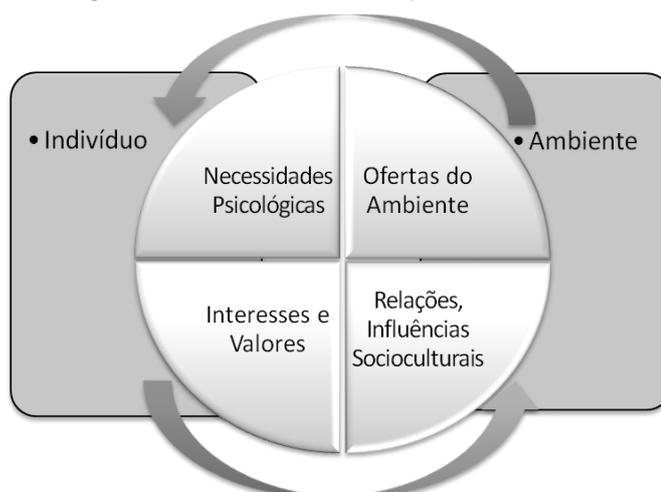
Central à teoria da autodeterminação é o conceito de necessidades

⁵ O conceito de *self*, segundo a TAD, começa com as tendências inatas dos seres humanos de se envolver em atividades consideradas interessantes e desenvolver e aperfeiçoar sua representação interior de si mesmos e de seu mundo. A atividade e tendência integrativa movem o organismo em direção a um conjunto mais unificado de processos e estruturas cognitivas, afetivas e comportamentais. A tendência inerente para a atividade, o processo integrativo e as necessidades fundamentais são todos aspectos de um *self* nascente e, gradualmente, o *self* é elaborado e refinado por meio do processo de integração, sendo que os valores culturais, as motivações extrínsecas e regulamentos emocionais podem tornar-se parte do *self* através desse processo de integração (DECI; RYAN, 2000).

psicológicas básicas, que são assumidas como inatas e universais. De acordo com a teoria, essas necessidades - de competência, autonomia e pertencimento - devem estar satisfeitas para que as pessoas se desenvolvam e funcionem de maneira saudável (DECI; RYAN, 2000). Sendo assim, independentemente de haver ou não valorização da autonomia, competência ou relacionamento, a privação de qualquer uma dessas necessidades tem impacto visível no crescimento e bem-estar. Portanto, o postulado da essencialidade e da universalidade das necessidades humanas define o palco para uma teoria verdadeiramente dinâmica de motivação, o que significa analisar o comportamento em termos de sua relação com as três necessidades psicológicas, mesmo quando o conteúdo de um comportamento pode não parecer estar diretamente relacionado (RYAN; NIEMIC, 2009).

O estudo das três necessidades psicológicas para autonomia, competência e pertencimento baseia-se em uma abordagem organísmica da motivação, que tem dois pressupostos: de que as pessoas são inerentemente ativas e na dialética pessoa-ambiente (Figura 2), onde a pessoa utiliza suas necessidades psicológicas inerentes para comprometer-se com o ambiente e o ambiente apoia ou frustra esses recursos internos do indivíduo, conformando uma síntese continuamente mutável (REEVE, 2011).

Figura 3 - Estrutura dialética pessoa-ambiente



Fonte: baseado em REEVE, 2011

De acordo com Reeve (2011), as necessidades psicológicas básicas (ou organísmicas) fornecem às pessoas uma motivação natural para aprender, crescer e

desenvolver-se. O sucesso ou fracasso desse aprendizado, desse crescimento e desse desenvolvimento saudável é algo que depende do fato de os ambientes apoiarem ou frustrarem a expressão de suas necessidades de autonomia, competência e de relacionamento.

2.4.1 Competência

A necessidade de competência está relacionada com a capacidade da pessoa de interagir satisfatoriamente com o seu ambiente. É a energia que estimula o indivíduo a realizar uma atividade na qual o sentimento de competência é a recompensa, que é dada por *feedback* positivo e desafios em nível ótimo. Desafios em nível ótimo são aqueles apropriados ao desenvolvimento de uma determinada pessoa. Ser desafiado acima das suas próprias capacidades é algo que ameaça a sensação de competência, manifestada por meio de preocupação ou ansiedade. Por outro lado, quando o desafio está num nível baixo, temos a competência negligenciada, manifestada mediante indiferença ou tédio. Quando o desafio se equipara ao nível da habilidade, surgem a concentração, o envolvimento e o prazer (REEVE, 2011).

Figura 4 - Características subjetivas da necessidade de competência



Fonte: a autora

O fato de o indivíduo perceber seu desempenho como competente ou incompetente envolve o fornecimento de um *feedback*. Esse *feedback* pode vir de quatro fontes: da tarefa em si; de comparações com desempenhos anteriores; em

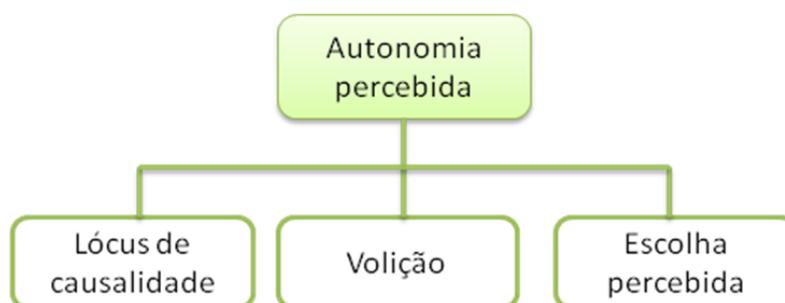
comparação com os outros e de avaliações feitas por outras pessoas. A percepção de progresso, a comparação com os pares e o recebimento de elogios estimulam nossa percepção de competência, enquanto que críticas e *feedback* negativo a diminuem (REEVE, 2011).

Segundo Reeve (2011), quanto mais o ambiente satisfizer a necessidade de competência do indivíduo, mais ele ficará desejoso de buscar e tentar dominar desafios em um nível ótimo, capazes de lhe fornecer oportunidades de desenvolvimento e crescimento.

2.4.2 Autonomia

A autonomia é a necessidade que os indivíduos têm de fazer suas próprias escolhas, de sentir-se no controle de suas ações, e não ser controlado por pessoas ou fatores externos (DECI; RYAN, 1985; REEVE, 2011). Este conceito está sistematizado no locus de causalidade percebido (LCP), no qual a percepção das causas pode ser interna, quando o indivíduo afirma ser a origem do comportamento, ou externa, quando a pessoa acredita que seu comportamento foi determinado por fatores externos (REEVE, 2011).

Figura 5 - Qualidades subjetivas na experiência de autonomia



Fonte: a autora

Segundo essa perspectiva, as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade por acreditarem que o fazem por vontade própria (volição), porque assim o desejam e não por serem obrigadas ou pressionadas por demandas

externas (REEVE, 2011; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). O indivíduo, quando se percebe “origem”, tem fortes sentimentos de liberdade e a percepção de que seu comportamento se deu por meio de ações por ele escolhidas (escolha percebida). Logo, como coloca Guimarães e Boruchovitch (2004):

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 (p.145).

Os ambientes, eventos externos, contextos sociais e as relações variam quanto à intensidade de apoiarem, ou não, a necessidade de autonomia do indivíduo. Ambientes que apoiam a autonomia incentivam as pessoas a estabelecerem suas próprias metas, a direcionarem seu comportamento, a escolherem sua própria maneira de resolver os problemas e irem ao encontro de seus próprios interesses e valores. O oposto é um ambiente controlador, que ignora a necessidade de autonomia dos indivíduos, pressionando a se ajustarem a uma maneira de pensar, sentir ou comportar-se (REEVE, 2011).

Segundo Reeve (2011), quando recebem apoio à sua autonomia, as pessoas experimentam maior motivação intrínseca, maior competência percebida, maior motivação para alcançarem suas metas e também emoções positivas, além de maior grau de aprendizagem, de desempenho e de persistência. Isso não quer dizer que os integrantes do coro vão escolher como e o que fazer dentro da atividade, mas o ambiente pode apoiar a autonomia do corista, oferecendo uma estrutura informativa, onde os indivíduos são informados do mérito, do valor, do sentido, da utilidade e da importância da atividade, permitindo que aceitem e internalizem as regras, vínculos e limites impostos.

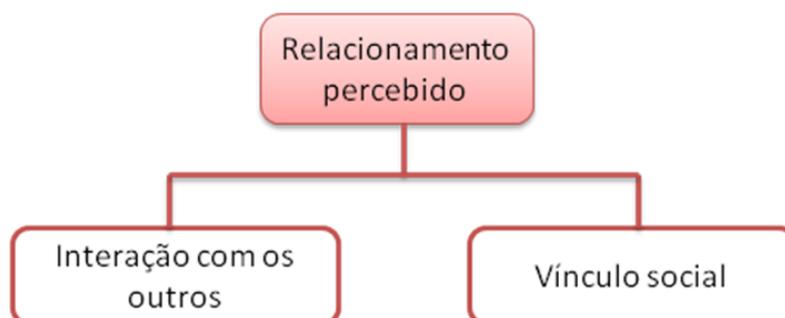
2.4.3 Pertencimento

A necessidade de pertencimento diz respeito à busca de pertencer a um contexto social, objetivando relacionamentos interpessoais seguros e duradouros. É uma necessidade de estar integrado em uma sociedade. O pertencimento é um

construto motivacional importante porque, quando apoiados em sua necessidade de relação, os indivíduos têm um desempenho melhor, apresentam maior resistência ao estresse e menor dificuldade psicológica (REEVE, 2011).

A condição que envolve a necessidade de pertencimento é a interação com os outros, a qual deve fornecer a possibilidade de uma relação calorosa, de afeto e preocupação mútua. Para satisfazer a necessidade de pertencimento é preciso criar um vínculo social, caracterizado pela preocupação com o bem-estar e o gostar do outro. Envolve o afeto, a apreciação, a aceitação e a valorização mútua. O pertencimento é importante, também, porque fornece o contexto social que apoia a internalização, que é o processo pelo qual uma pessoa assume e aceita as crenças, os valores e as maneiras de se comportar de outras pessoas (REEVE, 2011). No contexto dessa pesquisa, o pertencimento pode ter um papel fundamental na internalização das regras e do funcionamento do coro.

Figura 6 - Características da experiência de pertencimento



Fonte: a autora

Para Deci e Ryan (2000) a saúde psicológica requer a satisfação das três necessidades, uma ou duas não são suficientes. Os autores ainda observam que o bom desenvolvimento pessoal e o bem-estar estão relacionados com condições ambientais que favorecem a satisfação das necessidades. Por outro lado, a degradação e o mal-estar relacionam-se com condições que dificultam a satisfação. Portanto, a teoria da autodeterminação trabalha com a hipótese de que a satisfação das necessidades básicas promove um aumento na motivação autodeterminada, o que pode gerar implicações em várias áreas da vida contemporânea como trabalho, esportes, saúde e educação.

Segundo Reeve (2011) um modelo da motivação baseado no compromisso ilustra como as relações e os contextos sociais são capazes de envolver e satisfazer, mais do que ignorar e frustrar as necessidades psicológicas. O apoio à autonomia, o fornecimento de uma estrutura e o envolvimento são aspectos importantes do contexto social, uma vez que fornecem os meios pelos quais os ambientes adquirem a capacidade de satisfazer as necessidades psicológicas dos indivíduos. Quando as pessoas satisfazem suas necessidades psicológicas, recebem os nutrientes psicológicos, o que lhes permite engajar-se ativamente no que fazem e viver com experiências subjetivas de vitalidade e bem-estar psicológico.

Assim, Ryan e Niemic (2009) caracterizam os ambientes sociais (por ex.: famílias, salas de aula, escolas) na medida em que eles são (1) apoiadores da autonomia em vez de controladores; (2) apoiadores da competência em vez de exceder nos desafios, atuando de forma desencorajadora; e (3) apoiadores do pertencimento em vez de apresentar um ambiente impessoal ou de rejeição. Os autores fazem previsões sobre os efeitos de fatores contextuais específicos (por ex.: controlar estruturas de recompensa, *feedback* positivo sobre o próprio desempenho, aceitação social), com base em uma análise fundamentada da relação desses fatores com as necessidades psicológicas básicas. Essas previsões preocupam-se não só com a experiência de bem-estar, mas também com a qualidade do engajamento das pessoas, performance, persistência, lealdade e atitudes em um dado contexto.

2.5 Teoria do conteúdo de metas – *Goal Contents Theory*

Além de estudar as razões subjacentes à regulação comportamental e do conceito de necessidades psicológicas básicas, a TAD tem dado atenção ao “para que?” das motivações, examinando as relações de diferentes tipos (intrínsecos e extrínsecos) de objetivos de vida, ou aspirações, que as pessoas buscam. Kasser e Ryan (1996) distinguiram metas intrínsecas (crescimento pessoal, afiliação, sentimento de comunidade, saúde física) de metas extrínsecas (dinheiro, fama, imagem) e argumentaram que, enquanto as aspirações intrínsecas podem satisfazer as necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento, aspirações

extrínsecas são suscetíveis de serem alheias à satisfação dessas necessidades.

Esses conteúdos de metas são teorizados para ter relações diferenciais com as necessidades básicas, em parte porque a busca de metas intrínsecas pode gerar uma orientação interna que é propícia para a satisfação das necessidades, enquanto a busca de metas extrínsecas pode gerar uma orientação externa que está focada em ganhar autoestima por meio de realização e validação externa, prejudicando a satisfação das necessidades básicas (VANSTEENKISTE; NIEMIC; SOENENS, 2010).

As metas intrínsecas estão relacionadas positivamente ao bem-estar psicológico e à adaptação positiva. Quando as pessoas estão focadas em metas extrínsecas, tais como metas de desempenho, elas tendem a ser mais orientadas em direção a comparações interpessoais e sinais externos adquiridos de automérito (SHELDON et al, 2004). Em outras palavras, as pessoas para as quais é muito importante acumular riqueza, apresentar uma imagem atraente, e tornar-se popular ou famoso, tendem a relatar mal-estar, incluindo uma maior ansiedade, depressão, narcisismo, sintomas psicossomáticos, transtorno de conduta e comportamentos de alto risco, bem como uma pobre autorrealização, autoestima, vitalidade e funcionamento social. Isso conduz à aprendizagem mais superficial, baixo bem-estar, ansiedade mais alta e menor persistência (VANSTEENKISTE et al., 2006).

Originalmente, a distinção entre metas intrínsecas e extrínsecas foi incorporada dentro da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, sendo as aspirações extrínsecas consideradas como metas compensatórias que as pessoas valorizam e buscam em tempos de privação de necessidade. Na verdade, as pessoas que estão privadas de satisfação das necessidades e que experimentam difusão de identidade podem ser mais propensas a investir em metas extrínsecas, esperando que tais atividades proporcionem uma fonte de identidade, significado e autoestima (LA GUARDIA, 2009). O problema, entretanto, é que tais atividades não são susceptíveis de proporcionar uma verdadeira satisfação das necessidades básicas, o que é essencial para o desenvolvimento da personalidade saudável e do bem-estar.

Para organizar de forma significativa as pesquisas sobre o conteúdo dos objetivos de vida, foi introduzida uma quinta miniteoria da TAD, ou seja, a teoria do conteúdo de metas. De acordo com Vansteenkiste, Niemic e Soenens (2010), a busca de objetivos intrínsecos representa uma terceira manifestação da tendência

de crescimento organísmico, juntamente com a motivação intrínseca e a internalização, que são centrais na teoria da avaliação cognitiva e na teoria da integração organísmica, respectivamente. Os autores postulam que as pessoas têm uma tendência natural para mover-se em direção a metas intrínsecas e afastar-se de metas extrínsecas, embora tais mudanças não aconteçam automaticamente, necessitam de apoios contextuais para satisfação das necessidades. Além disso, propõe-se que a estrutura do conteúdo de metas será semelhante em diferentes tipos de culturas (VANSTEENKISTE; NIEMIC; SOENENS, 2010).

Ainda segundo a teoria, é possível dizer que ambas as metas intrínsecas e extrínsecas podem ser perseguidas por motivos tanto autônomos quanto controlados. Assim, embora metas intrínsecas tendam a ser perseguidas por razões autônomas e metas extrínsecas tendam a ser perseguidas por razões controladas (SHELDON et al, 2004), o conteúdo das aspirações e as razões para persegui-las podem ser empiricamente cruzados.

2.6 Teoria da motivação nos relacionamentos - *Relationships Motivation Theory*

A sexta miniteoria foi recentemente adicionada ao quadro da TAD, porém ainda não está disponível um panorama atualizado da teoria com esta nova adição. Portanto, ela não será considerada nas análises, mas é apresentada aqui a título de informação. O pertencimento, que tem a ver com o desenvolvimento e a manutenção de relações pessoais próximas, tais como melhores amigos e parceiros românticos, bem como pertencentes a grupos, é uma das três necessidades psicológicas básicas e, conforme consta no site oficial da TAD, além de estar preocupada com estes e outros relacionamentos,

Postula que uma certa quantidade de tais interações não é apenas desejável para a maioria das pessoas, mas é de fato essencial para a sua adaptação e bem-estar, porque as relações proporcionam a satisfação da necessidade de pertencimento. No entanto, a pesquisa mostra que não é só o pertencimento que precisa ser satisfeito em relacionamentos de alta qualidade, mas a autonomia e, em menor grau, a necessidade de competência precisam também estar

satisfeitas. De fato, as relações pessoais de mais alta qualidade são aquelas em que cada parceiro apoia as necessidades de autonomia, competência e pertencimento do outro (Tradução nossa, SELF-DETERMINATION THEORY⁶)

A literatura sobre TAD tem testemunhado um aumento exponencial na última década. A teoria tem atraído a atenção de dezenas de estudiosos de todo o mundo, talvez devido ao seu desenvolvimento coerente e internamente consistente. A fundamentação metateórica da TAD (isto é, a dialética organísmica) proporciona uma base ideal para gerar e testar novas hipóteses que representem significativamente fenômenos observados. Essa teoria tem sido largamente utilizada na avaliação da motivação para as mais diversas tarefas, em diferentes contextos como educação, trabalho, saúde e esportes. A seguir, veremos algumas pesquisas relacionadas com a motivação em música, utilizando a TAD.

⁶ Posits that some amount of such interactions is not only desirable for most people but is in fact essential for their adjustment and well-being because the relationships provide satisfaction of the need for relatedness. However, research shows that not only is the relatedness need satisfied in high-quality relationships, but the autonomy need and to a lesser degree the competence need are also satisfied. Indeed, the highest quality personal relationships are ones in which each partner supports the autonomy, competence, and relatedness needs of the other.
<http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/>

3. TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E MÚSICA

A Teoria da Autodeterminação é substantivamente focada na libertação humana e valorização, bem como na associação entre as nossas tendências inerentes para o crescimento ativo e a realização de potenciais e suportes ou obstruções sociais, econômicas, ambientais e culturais. Como uma teoria organicista, a TAD opõe-se ao reducionismo e, em vez disso, concentra-se no quadro de referência interno dos participantes em compreender e prever o que energiza, dirige e sustenta o comportamento.

Na área da Educação Musical, apesar de mais recentes, já podem ser encontradas pesquisas que enfocam a motivação do ponto de vista da Teoria da Autodeterminação, como: a motivação para prática musical no ensino superior (FIGUEIREDO, 2010); a autodeterminação para aprender nas aulas de violão na modalidade a distância (RIBEIRO, 2013); a motivação para tocar um instrumento e a preparação para exames (RENWICK, 2008); as percepções de graduandos em música em relação ao apoio à autonomia, competência, e persistência na tarefa (TROUM, 2010); a motivação em experiências de atividades musicais escolares (LEGUTKI, 2010; ANGUIANO, 2006; EVANS, 2009); e a motivação de professores de música (CERNEV, 2011).

Na pesquisa de Cernev (2011), foi investigada a motivação do professor de música que atua em escolas de educação básica. Embora não esteja focada especificamente nas orientações causais, a autora descreveu a relação entre as orientações motivacionais (autônoma e controlada) com o ciclo de vida profissional de 162 professores de música em escolas públicas e privadas da educação básica na região sul do Brasil. Esse estudo revelou que a motivação autônoma dos professores foi superior no final da atuação docente quando comparada com a dos professores em início da profissão. Além disso, os professores pesquisados demonstraram estar motivados e ter satisfeitas suas necessidades psicológicas básicas, apesar de a necessidade de pertencimento estar associada mais aos alunos e não aos seus pares e instituições. As considerações levantadas pela autora podem ser levadas para a área coral em futuras pesquisas, na figura do regente como professor.

A Teoria da Autodeterminação (TAD) foi usada por Legutki (2010) para explorar a motivação em bandas escolares e responder a perguntas sobre o tipo, além da quantidade de motivação que é evidente em alunos que estão matriculados em programas de bandas do ensino médio. Os dados foram coletados por meio de questionário e entrevista, a fim de determinar se as características dos alunos ou oportunidades de melhoria estão relacionadas a aspectos de seus perfis de motivação, e entender melhor como esses fatores são experimentados mediante o olhar dos estudantes do ensino médio. As principais conclusões mostram relações positivas entre: a percepção dos alunos sobre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a motivação intrínseca; a pouca pressão psicológica e satisfação das necessidades; a motivação intrínseca e as atitudes sobre o futuro engajamento em atividades de música; e entre altos níveis de engajamento em oportunidades de melhoria e as variáveis de regulação e atitudes sobre um futuro engajamento autônomo. Os resultados sugerem que os professores poderiam preparar melhor os alunos para um compromisso significativo com a música ao longo da vida, concentrando-se em abordagens mais centradas no aluno que fornecem suporte para as necessidades psicológicas básicas e a motivação intrínseca (LEGUTKI, 2010).

Anguiano (2006) investigou a motivação continuada em instrumentistas iniciantes, matriculados em programas eletivos de música instrumental. A escolha de continuar em um programa de música instrumental forneceu indicações de motivação continuada desses estudantes para a atividade. A falta dessa motivação é considerada abandono. Além de ser associado com as metas da sala de aula e os níveis de motivação do estudante, o abandono é representado pelo baixo nível ou falta de motivação contínua nos estudantes. Em um modelo de motivação, o comportamento de abandono é uma variável de resultado primário, associada indiretamente com o estilo do professor e com os níveis de motivação dos alunos. O autor investigou as percepções desses alunos do ensino médio sobre o apoio dos professores à autonomia mediante um questionário com itens do tipo: “meu regente da banda tenta entender como eu vejo a situação antes de sugerir como lidar com ela”. Esta escala de apoio à autonomia prediz a autonomia percebida dos estudantes em suas salas de aula de música e a adoção de metas de aprendizagem (ex.: Eu gosto de música e eu vou aprender, mesmo que eu erre muito). Esta

autoconfiança, por sua vez, prediz a motivação para continuar com sua participação na atividade (ANGUIANO, 2006).

Evans (2009) buscou explicar de forma abrangente os níveis mais básicos de motivação que operam para encorajar ou desencorajar o envolvimento das pessoas em atividades musicais. Em vez de olhar para o engajamento musical dos indivíduos em relação aos resultados específicos, analisou um grupo de indivíduos que tiveram inícios comuns e explorou uma gama de resultados que surgiram num estudo longitudinal. Uma vez que esse estudo teve como objetivo investigar os fatores motivacionais que permeiam a decisão de interromper a participação em atividades de música, várias perguntas foram feitas sobre quando os participantes deixaram de tocar e em que circunstâncias houve a decisão. Em resposta à decisão de parar de fazer aula, algumas foram conscientes, inclusive em se manter em outra atividade musical até decidir o que fazer realmente, e decisões tomadas menos conscientemente e que os próprios tempos de transição levam as pessoas a decidir sobre as atividades em que estão envolvidas, como “continuar na banda comunitária por um curto tempo, durante o qual ela tomou a decisão de que a participação não era mais tão valiosa para ela” (EVANS, 2009, p. 148). O estudo também investigou o tempo que os participantes levaram para tomar a decisão de deixar de tocar. Quem queria ocupar o tempo com uma atividade social resolveu mais rápido que aqueles que estavam motivados pela competência.

As principais conclusões desse estudo são de que os participantes envolvidos em diversas atividades exibiram diferentes atitudes sobre as suas experiências anteriores. Tal estudo testou a afirmação de que a satisfação das necessidades psicológicas influencia no engajamento em atividades musicais. A principal conclusão é que a relação já demonstrada por pesquisas em contextos como o trabalho e as relações interpessoais entre satisfação das necessidades psicológicas e aproximação ou afastamento de um comportamento, parece ser igualmente aplicável ao engajamento em atividades musicais. O estudo encontrou evidências para essa hipótese usando a escala das necessidades psicológicas básicas em três contextos de vida dos participantes: quando estudaram na escola primária, a sua participação em atividades de música no ensino médio e quando eles pararam de tocar o seu instrumento. Os participantes geralmente experimentaram uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas quando eles estavam mais

engajados e menor satisfação dessas necessidades no momento em que pararam (EVANS, 2009).

O objetivo do estudo de Troum (2010) foi investigar as relações entre estudantes de graduação de música e as percepções de apoio à autonomia, competência e persistência na tarefa. Um pressuposto da teoria da autodeterminação era de que a competência aumentaria quando o ambiente social apoiasse a auto-organização. Três escalas de autorrelato administrado via internet foram preenchidos por alunos de graduação de música. As escalas foram projetadas para avaliar a percepção de apoio à autonomia, a percepção de competência e a persistência percebida no ambiente de sala de aula. Todos os três construtos - percepção de competência, apoio à autonomia, e persistência na tarefa mostraram correlações positivas entre si. No processo de análise do modelo, os alunos que perceberam ter um forte apoio à autonomia no ambiente da sala de aula eram mais propensos a perceber-se como persistentes na tarefa, mais do que aqueles que perceberam que tinham menos apoio à autonomia. Além disso, a competência percebida influenciou a percepção de apoio à autonomia e persistência na tarefa. Assim, na investigação da relação entre a percepção do apoio à autonomia e a persistência na tarefa, a pesquisa aponta que a percepção de competência serviu para explicar a relação entre as percepções de apoio à autonomia e a persistência na tarefa (TROUM, 2010).

O estudo de Renwick (2008) empregou métodos mistos para investigar a relação entre crenças motivacionais e comportamento autorregulado para a prática de jovens músicos australianos que se preparam para um exame. Especificamente, ele concentra-se nas seguintes questões de investigação: de que forma a motivação de jovens músicos que se preparam para um exame de desempenho pode ser entendida em termos de *continuum* motivacional extrínseco - intrínseco proposto pela teoria da autodeterminação? Qual é a estrutura dimensional do comportamento da prática no autorrelato dos alunos? Qual a extensão e a natureza do comportamento autorregulado de aprendizagem em músicos adolescentes em um nível intermediário de desenvolvimento de competências? Quais são as relações estruturais entre os fatores motivacionais e o comportamento autorregulado da prática? Na primeira fase os estudantes completaram um questionário composto por itens que abordaram o comportamento da prática e a competência musical percebida; além disso, o questionário de autorregulação de Ryan e Connell (1989

apud RENWINK, 2008) foi adaptado para explorar os motivos intrínsecos e extrínsecos para aprender um instrumento. A análise do questionário de autorregulação revelou cinco dimensões com correspondência parcial de pesquisas anteriores: internas, externas, sociais, relacionadas à vergonha e ao exame. A segunda fase constituiu-se de estudos de caso com quatro dos participantes da primeira fase. Essa pesquisa confirmou resultados anteriores sob a visão da TAD que sugerem que os altos níveis de internalização da motivação podem trabalhar em conjunto com os níveis elevados de motivação extrínseca para produzir um excelente desempenho na aprendizagem.

Na investigação de Renwick (2008) o modelo de equações estruturais e as observações do estudo de caso sugerem que “o motivo para se destacar em exames pode solicitar uma adição de esforço”, pelo menos próximo ao exame. Para muitos estudantes, no entanto, este foco em aprender peças e técnicas ‘para o exame’ pode mudar o *locus* de causalidade percebido desse processo de aprendizagem afastado do aluno e da música para um *locus* extrínseco com o professor e o exame (RENWICK, 2008, p.221). Essa pode ser uma possível situação na preparação de repertórios para recitais de graduação dos alunos-regentes no coro da extensão. O foco pode mudar para uma pressão externa de uma possível tensão do regente ou da prova liberatória, e não mais a vontade do corista em querer realizar aquela tarefa.

4. METODOLOGIA

Para investigar a percepção da motivação para a permanência ou desistência da atividade coral de extensão universitária, é preciso buscar uma aproximação com os envolvidos. De acordo com Demarrais (2004), as entrevistas qualitativas são utilizadas quando os pesquisadores querem adquirir um conhecimento mais profundo sobre fenômenos particulares. Por meio de perguntas da entrevista, o objetivo é construir uma imagem tão completa quanto possível das palavras e experiências do entrevistado ao participar das atividades do coro. Portanto, esta pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa.

Como coloca O'Toole (2010), "os seres humanos habitam vários mundos interligados. Vivemos em um mundo corpóreo ou físico, mas igualmente habitamos um mundo de ideias, conceitos e teoria, interação, prática e atividade" (O'TOOLE, 2010, p.121). Na pesquisa qualitativa esses mundos conceituais têm sido privilegiados sobre o mundo corpóreo, onde pesquisadores tentam investigar as interações complexas da vida humana e contribuir para a compreensão destes fenômenos.

De uma maneira mais objetiva para a pesquisa, Oliveira (2013) conceitua abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo "um processo de reflexão e análise da realidade por intermédio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto" (OLIVEIRA, 2013, p. 37). No que se refere a essa pesquisa, o objeto de estudo é o conjunto de coristas e ex-coristas de um coro e seu contexto é o ambiente coral de extensão universitária.

Dentro dessa abordagem, e levando em conta que se quer investigar a percepção dos indivíduos, escolhi o estudo de entrevistas como estratégia de investigação, utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada. É na literatura específica sobre metodologia que busco a justificativa para essa adequação, pois segundo Flinck (2008), "se os métodos existentes não se ajustam a uma determinada questão ou a um campo concreto, eles serão adaptados ou novos métodos e novas abordagens serão desenvolvidos" (FLICK, 2008, p.9). Diversos pesquisadores têm-se utilizado dessa estratégia e na área da educação musical encontramos alguns trabalhos que vêm utilizando o estudo de entrevista como método ou estratégia de investigação de práticas e

concepções (GREEN, 2002; GALIZIA, 2007; ALMEIDA, 2009; BASTOS, 2010; DEL BEN, 2012; PFÜTZENREUTER, 2013; MONTENEGRO, 2013), sinalizando que esse possa ser o caminho mais adequado quando se pretende investigar as percepções ou concepções de indivíduos sobre determinado assunto, situação ou comportamento.

4.1 Técnica de pesquisa e instrumento de coleta de dados

É por meio das entrevistas que, segundo Kvale (1996), buscamos entender o ponto de vista dos sujeitos e descobrir o significado de suas experiências. As entrevistas permitem que as pessoas transmitam aos outros uma situação a partir de sua própria perspectiva e em suas próprias palavras. São conversas com estrutura e propósito que são definidas e controladas pelo pesquisador e consistem em relações significativas que devem ser interpretadas (KVALE, 1996). Ainda sobre essas relações, Lorenzo (2010) coloca que:

Pesquisa envolvendo pessoas e relacionamentos, tanto individual como em grupo, é preciso estar ciente de que, essencialmente, as pessoas se relacionam umas com as outras como seres humanos que vêm com diferentes experiências, valores, pressupostos e expectativas de si e dos outros (p.131).

Essa é uma questão que é importante ter em mente, pois os entendimentos durante a entrevista podem ser diferentes. A partir disso, a entrevista semiestruturada foi escolhida para essa pesquisa, por caracterizar-se por perguntas abertas onde, apesar de ter uma ordem prevista, o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento (LAVILLE, 1999). Essa flexibilidade “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores”, permitindo uma imagem mais próxima da complexidade das situações (LAVILLE, 1999, p.189).

O roteiro da entrevista (APÊNDICE A) foi elaborado de modo a abordar situações que fazem parte do cotidiano da atividade coral de extensão, desde os ensaios (aquecimento e técnica vocal, aprendizagem do repertório, relacionamentos)

até as situações de apresentação, tratando assim dos seguintes temas: a) motivos que os levaram a buscar a atividade coral de extensão; b) impressões e expectativas do processo de ensaio; c) impressões sobre o local e horário de ensaios e apresentações; d) impressões sobre o repertório trabalhado; e) impressões sobre apresentações; f) experiência de relacionamentos interpessoais; e g) opiniões sobre o funcionamento da atividade.

Considerando a questão da evasão levantada anteriormente, a definição do campo para essa pesquisa não se limitou a buscar apenas coristas ativos, mas também os que deixaram a atividade, procurando trazer à memória as situações vividas no coro e suas percepções sobre o que pudesse afetar sua motivação, tanto positivamente quanto negativamente. Para tanto, o universo dessa pesquisa consiste em coristas e ex-coristas de um dos coros de extensão universitária do Instituto de Artes da UFRGS, conforme contato feito previamente e concordância dos responsáveis pela atividade na instituição. A escolha por esta universidade deu-se pelo fato de que ela dispõe de cursos de música, onde os alunos, principalmente de regência e canto, podem fazer parte da equipe de ministrantes e participantes da atividade. Além disso, a possibilidade do acesso ao banco de dados da extensão viabilizou o contato com pessoas que já passaram pelo grupo.

Esse acesso ao banco de dados pode ser considerado como uma primeira etapa de levantamento de dados, pois foi por meio dele que pude detectar a quantidade de evadidos na atividade, definir o coro a ser investigado e selecionar ex-coristas como possíveis participantes da pesquisa. O banco de dados consultado constitui-se de planilhas eletrônicas contendo informações como: nome, data de nascimento, contato de e-mail e frequência de todos os participantes dos coros por semestre, desde 2011, vindo ao encontro das necessidades da pesquisa, em relação aos critérios expostos a seguir.

4.2 Seleção dos participantes

A escolha por um dos coros deu-se pelo grupo mais antigo das atividades corais, grupo que deveria ser o mais estável por ser considerado o grupo mais avançado em termos de repertório e qualidade vocal, onde a permanência dos

coristas é imprescindível para que se tenha um grupo coeso e que faça jus a essa expectativa, já que seus cantores não são profissionais. O grupo é pequeno, tendo a característica de um madrigal⁷, sendo que o número de integrantes varia entre doze e vinte coristas, sem necessariamente manter o equilíbrio no número de cantores por naipe. A partir desse universo procurou-se delimitar os participantes, considerando o tempo de permanência para coristas ativos e o tempo máximo de afastamento para ex-coristas do mesmo grupo. Outro critério de seleção dos participantes foi o consentimento em participar da pesquisa.

O período de afastamento da atividade a ser considerado foi de, no máximo, dois anos a contar do período da coleta de dados, para que ainda se conseguisse resgatar com a maior clareza possível as memórias da participação na atividade. Portanto, a amostra de ex-coristas da pesquisa foi delimitada a partir do ano de 2012. Além disso, o ex-corista teve como condição a participação na atividade por um semestre completo. Também o tempo de permanência para coristas ativos foi estipulado a partir destes dois anos, para que pudesse haver compartilhamento de experiências entre coristas e ex-coristas.

Apenas quatro cantores retornaram ao grupo no ano de 2014, quando foi realizada a coleta de dados, o que limitou a amostra de coristas ativos, sendo que os quatro concordaram em participar da pesquisa. Segundo o critério de permanência descrito acima, foi possível selecionar dezoito ex-coristas, que foram contatados pelo endereço de e-mail registrado no banco de dados da extensão. Além disso, foi colocada uma chamada no grupo fechado do coro, existente na rede social *Facebook*, para que possíveis interessados em participar entrassem em contato. Dos dezoito e-mails enviados, seis responderam demonstrando interesse em participar da pesquisa e, a partir daí, iniciamos os contatos para marcar a entrevista. Apenas uma não pôde ser realizada pela impossibilidade de nos encontrarmos pessoalmente ou mesmo *online*.

A partir dos critérios de seleção estabelecidos, participaram desse estudo nove indivíduos, sendo seis do sexo feminino e três do sexo masculino, com idades entre 16 e 65 anos, conforme o quadro a seguir:

⁷ Madrigal pode referir-se tanto à forma poética e musical que ocorre na Itália no século XIV, quanto a partituras sobre versos seculares nos séculos XVI e XVII. Hoje podemos usar também o termo para designar um pequeno conjunto vocal dedicado à prática do canto coral sem acompanhamento instrumental.

Quadro 1 - Participantes da pesquisa

Participante	Sexo	Idade
Corista 1	Feminino	65
Corista 2	Feminino	16
Corista 3	Feminino	63
Corista 4	Feminino	52
Ex-corista 1	Masculino	30
Ex-corista 2	Masculino	35
Ex-corista 3	Feminino	47
Ex-corista 4	Feminino	42
Ex-corista 5	Masculino	45

O tempo de permanência na atividade ficou entre 1 e 16 anos, no mesmo grupo, sendo que dois entrevistados (Corista 3 e Ex-corista 4) já haviam cantado em outros grupos das atividades corais, e os demais tinham tido experiências com coros em algum momento da vida, com exceção da Corista 2.

4.3 Procedimento de coleta e análise de dados

Antes de ir a campo, foram realizadas duas entrevistas piloto, contemplando os dois segmentos que fizeram parte da amostra: coristas ativos (estar cantando atualmente em coro) e ex-coristas (já ter participado de um coro, porém não estar mais atuando). Estas entrevistas foram realizadas em março de 2014 e tiveram a duração entre 25min e 35min. Elas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise.

Apesar de os indivíduos entrevistados relatarem experiências de outros coros que não os das atividades de extensão, pude fazer uma autoavaliação sobre meu papel como entrevistadora/pesquisadora e a fluência do roteiro de entrevistas, ficando atenta para reformulações ou reordenações de perguntas, conforme respostas dadas pelos entrevistados. Foi possível constatar que os dados que emergiram das entrevistas piloto foram suficientes para serem interpretados sob a luz da Teoria da Autodeterminação (TAD). Não se pretendeu encaixar os dados em

todas as miniteorias da TAD, já que as entrevistas não foram categorizadas em função da teoria, mas sim dos questionamentos expostos nesse estudo, portanto, seria possível que nem todas as miniteorias se fizessem presentes na análise dos dados finais. As conclusões tiradas do piloto não foram fatores limitantes para o estudo final, mas ajudaram a direcionar o processo de entrevista e sua posterior análise.

De posse dessa experiência prévia, foi feito contato com os coristas ativos durante um ensaio do coro, onde foram agendados os encontros. As entrevistas foram realizadas no local de ensaio (mesmo prédio), em sala separada, individualmente. Das quatro entrevistas, apenas uma não foi realizada em horário mais cedo ao do ensaio do coro. Esta foi marcada em outro dia da semana, no próprio Instituto de Artes, por escolha do entrevistado.

A partir do contato por e-mail com os ex-coristas, averiguou-se o melhor local para realizar as entrevistas. Das cinco entrevistas realizadas, três foram combinadas no local de trabalho do entrevistado, uma no Instituto de Artes e uma foi realizada virtualmente, via *Skype*, pois o entrevistado não residia nem trabalhava em Porto Alegre. Os encontros foram realizados entre 5 de junho e 15 de outubro de 2014, nos locais indicados acima. Todas as entrevistas foram gravadas para posterior transcrição, sendo que os respondentes assinaram um consentimento informado (APÊNDICE B), autorizando o uso do material coletado nessa pesquisa. Foi reiterado o anonimato dos participantes, esclarecendo que seriam retiradas quaisquer falas, nomes ou comentários que pudessem identificá-los.

Após a transcrição, as entrevistas foram agrupadas na ordem cronológica em que foram realizadas, constituindo o Caderno de Entrevistas (CE). Na sequência, segui com a redução dos dados por meio de categorização feita a partir das questões da pesquisa, considerando motivos para participar da atividade, aspectos do contexto coral que podem influenciar positivamente ou negativamente na motivação e os motivos de desistência. Alguns dados não se encaixavam em nenhuma categoria: percepções ou aspectos externos à atividade em si, porém, poderiam fornecer informações importantes relacionadas à permanência ou não na atividade. Por fim, os dados foram analisados com base na Teoria da Autodeterminação, com o intuito de identificar e explicar a percepção da motivação dos participantes, conforme veremos a seguir.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados deu-se a partir das questões expostas anteriormente nesta pesquisa, conforme o quadro abaixo. Estas questões direcionaram a redução dos dados das entrevistas e serão discutidos a seguir.

Quadro 2: Classificação dos dados

Motivos para iniciar e continuar	Influência do ambiente na motivação	Motivos para abandonar a atividade
----------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------

Conforme dito anteriormente na seleção da amostra, apenas a Corista 2 relatou não ter nenhuma experiência prévia de cantar em coro antes da sua entrada nas atividades corais de extensão. Porém a entrevistada relatou ter acompanhado a mãe quando esta cantava em coro e que a experiência não havia deixado boas impressões:

*A minha mãe fazia canto em coral e eu assisti algumas vezes, mas eu não gostava **[por que não?]**⁸ não sei... achava chato **[o repertório?]** não só o repertório, mas a técnica, tudo... mas faz tempo, eu não gostava nem de cantar! **[não gostava de cantar?]** eu gostava de cantar antes de entrar pra orquestra [...]. Foi no finzinho de 2012 que eu voltei a cantar (Corista 2, CE, p.12-13).*

A Corista 2 foi a única entrevistada que não deixou claros seus motivos para buscar a atividade coral, o que pode ser atribuído a essa experiência relatada e às possíveis expectativas que isso possa ter gerado. Mas o fato de tocar em uma orquestra e ter novas experiências de contato com coros, além do contato com a música orquestral e coral, pode ter influenciado positivamente para essa decisão, já que ela foi inscrever-se por vontade própria.

⁸ O que está em negrito nas falas são as intervenções da pesquisadora.

5.1 Motivos para iniciar e continuar

Por ser uma atividade não compulsória, ou seja, as pessoas escolhem participar dela sem uma obrigação inicial, pressupõe-se que a natureza da sua motivação seja intrínseca e, de fato, é como a maioria dos entrevistados percebeu seu motivo para iniciar no coro:

Porque eu sempre gostei de cantar... então pra mim é como o oxigênio, pra mim é... me faz bem, me tira o nervoso (Corista 1, CE, p. 2).

Primeiro pelo prazer, segundo porque é uma maneira de aprimorar minha técnica vocal.[...] mas era uma maneira de estar praticando (Ex-corista 2, CE, p. 57).

Nesse segundo exemplo, já é possível perceber também a presença dos propósitos implícitos na busca pela atividade, ou as metas que alguns entrevistados demonstraram querer alcançar ao procurar o coro, a busca por desenvolver habilidades, tanto de técnica vocal, como musicais:

Sempre toquei violão e guitarra [...] aí eu comecei a me interessar por violão e cantar... só que eu vi que a minha voz não era nada boa, que eu tinha que desenvolver ela. [...] daí eu descobri que tinha um coro lá na ESPM [...] Aí depois veio o momento mais sério que foi o Coro da extensão. Daí já era mais puxado! [...] mas era com o propósito de desenvolver voz mesmo (Ex-corista 1, CE, p. 45).

Eu queria muito cantar outras coisas, eu queria saber como era cantar outras coisas. Aí o teatro me deu essa possibilidade de fazer o canto coral [...] do canto coral eu fui pra extensão e não saí mais. [...] na verdade é isso - eu fui buscar qualificação pra poder fazer outras coisas no palco, poder fazer outras coisas como atriz (Corista 4, CE, p. 30-31).

Apesar de nem sempre a atividade em si ser o interesse dos entrevistados, as metas que eles buscam alcançar estão embutidas na atividade e são metas de crescimento pessoal em relação às suas habilidades e competências, uma vez que, segundo a teoria do conteúdo de metas, a busca de metas intrínsecas pode gerar

uma orientação interna que propicia a satisfação das necessidades psicológicas básicas (VANSTEENKISTE; NIEMIC; SOENENS, 2010). Ainda é possível verificar um comportamento dirigido por regulação identificada onde, mesmo que a atividade em si não tenha interesse, ela é importante por seus valores e por sua utilidade para a vida dos coristas (RYAN; DECI, 2000a), como também se percebe nas seguintes falas:

Entrei no coral por causa do doutorado! [...] porque eu precisava de uma coisa pra espalhar [...] porque lógico, eu gostava de cantar. Não gostava muito da história de coro, mas acho que tinha a coisa de exercitar e tal (Ex-Corista 4, CE, p. 75).

Eu entrei por causa dela (esposa). É lógico que eu gosto também, mas não era o meu foco no momento, porque o meu foco era o piano.

[...] eu sempre achei muito legal, a música em geral e o canto, o uso da voz, essa coisa de várias pessoas se juntarem pra, essa coisa colaborativa (Ex-Corista 5, CE, p. 86-87).

O motivo para participar do coro, nesses relatos, é de caráter extrínseco, porém livremente escolhido. Segundo Reeve (2011), uma vez que essas maneiras de pensar e comportar-se são valorizadas e consideradas pessoalmente importantes, os coristas internalizam e identificam-se com elas, tornando-as autodeterminadas. Mesmo não tendo foco na atividade em si, mas no que ela representa, a Ex-Corista 4 demonstra uma orientação autônoma, agindo de acordo com seus próprios interesses (VANSTEENKISTE; NIEMIC; SOENENS, 2010), sentindo-se como origem do comportamento, o que não parece estar tão presente na fala do Ex-Corista 5. Porém este entrevistado relatou outra fonte de motivação presente no comportamento inicial para buscar a atividade coral, que foi o fato de ter assistido a uma apresentação do coro em questão. Esse evento externo criou expectativas de consequências agradáveis em relação à participação no grupo:

Vi uma apresentação do grupo, [...] teve a “Suíte dos Pescadores”, do Dorival Caymi, que era fantástica e estava muito bem o coro... depois aquele coquetel que teve, começaram a cantar uma música do Chico, que também estava superlegal, as pessoas espalhadas, de forma mais

informal e isso é uma coisa que eu acho legal essa união que cria no coral, porque as pessoas sozinhas não são ninguém, né. O coral tem que estar o grupo, tem que ter as vozes ali porque senão ficam aqueles buracos... e quando tu vê que o grupo funciona assim é muito legal! (Ex-Corista 5, CE, p. 89).

Assim, os coristas buscam esse bem-estar causado ao assistir a uma apresentação durante a sua participação no grupo. Pode-se perceber que esse bem-estar está relacionado com a satisfação das necessidades de competência, ao realizar bem uma tarefa (cantar bem um determinado repertório); de pertencimento, fazendo parte de um grupo unido e coeso que realiza a referida tarefa; e de autonomia, no que pareceu ter sido entendida como uma escolha a maneira de realizar essa tarefa (se cantando em formato tradicional de coro ou espalhados pela sala).

Embora não sejam todos os entrevistados que demonstrem motivos somente intrínsecos para participar do coro, todos os comportamentos são orientados pela autonomia (motivação intrínseca e regulação identificada), tendo como forças causadoras do comportamento necessidades e interesses pessoais, bem como crenças e valores. O comportamento dos entrevistados desenvolve-se com um senso de volição e locus interno de causalidade, satisfazendo a necessidade psicológica básica para autonomia, no que diz respeito à iniciação do comportamento de participar da atividade coral (REEVE, 2011).

No que diz respeito à continuidade da atividade, alguns entrevistados manifestaram seus motivos para continuar durante a entrevista, os quais estão relacionados ao bem-estar proporcionado pela atividade, como ressalta a Corista 1 ao dizer que “é a minha terapia, ela me faz bem, me deixa pra cima... é um remédio!” (CE, p. 11), e também à possibilidade de aprender e desenvolver-se e ao pertencimento ao grupo:

A vontade de aprender, porque aí aparece uma música que eu queira cantar, [...] e vindo aqui e fazendo as técnicas eu consigo reproduzir elas em casa ou em outro lugar... acho que é isso! E o lugar, eu gosto daqui. Eu realmente gosto daqui! (Corista 2, CE, p.15).

Além de cantar e os vocalises (risos) ah, o pessoal, né. O pessoal tá junto ali brincando e tal... cantando... [...] que tu

separou essa hora pra ti, pra tu estar ali cantando e que tu está se desenvolvendo nesse lado (Ex-Corista 3, CE, p. 69).

Esses motivos estão relacionados ao motivo inicial, da busca pela atividade, acrescido da percepção de fazer parte de um grupo, ou seja, da necessidade de pertencimento (REEVE, 2011). Todavia os motivos para continuar, ou não, poderão ser melhor discutidos ao analisarmos as percepções dos coristas sobre o ambiente coral e a sua influência na motivação dos coristas.

5.2 A influência do ambiente coral

Com o intuito de verificar como o contexto social pode influenciar na motivação dos coristas, satisfazendo suas necessidades psicológicas básicas ou frustrando-as, os aspectos do ambiente coral levantados nas entrevistas e discutidos aqui, todos a partir do ponto de vista dos coristas, foram: a) impressões e expectativas do processo de ensaio; b) impressões sobre o local e horário de ensaios e apresentações; c) repertório trabalhado e situações de apresentação; d) experiência de relacionamentos interpessoais; e e) opiniões sobre o funcionamento da atividade de extensão.

5.2.1 Processo de ensaio

Em relação ao processo de ensaio, quase todos os entrevistados disseram ter uma ideia prévia do funcionamento de um coro, em relação à divisão de vozes (naipes), aquecimento e técnica vocal e o uso de partitura, por já terem participado ou por terem assistido a apresentações corais. Mesmo os que não tinham ideia, ou tinham experiências diferentes, relataram não terem tido dificuldade em assimilar essa dinâmica de trabalho, demonstrando um comportamento autodeterminado ao iniciar a atividade:

Eu já tinha pré-concebido mais ou menos como é que era e tal, [...] mas eu gostava da função de ir lá e fazer toda aquela coisa de técnica vocal, da função (Ex-Corista 4, CE, p. 79).

O pessoal separava os naipes (no outro coro), eram 4 naipes também. Enquanto o naipe não estava completamente, não tinha decorado tudo, eles não misturavam. Era uma coisa bem separada. Enquanto eu não tinha bem firme a minha voz, eles não misturavam tudo... isso eu achei diferente, né [...] eu estranhei um pouco isso aí, [...] mas não chegou a impactar negativamente... eu fui me adaptando aos poucos (Ex-Corista 3, CE, p. 65-66).

O aquecimento e a técnica vocal foram assuntos bastante discutidos nas entrevistas, já que para muitos essa foi a tônica de ter buscado a atividade coral (melhorar a voz cantada), pelo seu papel no trabalho do coro ou mesmo pelo que ela pode acrescentar no dia a dia do corista:

Eu acho muito importante, porque olha, ela dá dicas pra gente que no dia a dia assim... tá mas isso aí vai me fazer bem enquanto eu estiver caminhando, lavando, passando, eu posso dar uma respirada diferente... eu acho importantíssimo! Tanto pra equalizar as vozes de todos, né? (Corista 1, CE, p. 3).

Tu tem a técnica vocal e aplica ela... no teatro o resultado fica muito dissipado... na música tu percebe isso mais claramente... (Corista 4, CE, p. 33).

Percebe-se que essa parte do ensaio pode aumentar o senso de competência dos coristas ao sentirem que estão desenvolvendo suas habilidades vocais e que eles reconhecem os resultados, tanto da tarefa em si quanto na comparação com outros desempenhos. Hauck-Silva (2012) cita vários autores em sua pesquisa, que veem o desenvolvimento de uma técnica vocal saudável no coro como um elemento fundamental do canto coral, tanto para salvaguardar a saúde dos coristas, como pelo fato de a voz ser o meio para expressão do coro. Porém, quanto mais experiências eles tiveram dentro da atividade coral, mais expectativas eles criam sobre a tarefa em si (ter ou não aquecimento e técnica vocal) e sobre quem a dirige:

Se nota muito a diferença de nível de quem tá fazendo o aquecimento... tinha alguns que eram melhores, outros que eram piores. [...] mas acho que rendia mais (quando tinha) e se nota na voz.

*[...] Tivemos no início depois não teve mais... e não era bom, [...] a preparadora era superlegal, ótima, [...] mas ela se estressava demais, era dispersiva.[...] tinha umas pessoas muito boas ali no aquecimento dos outros coros da extensão... tu sentia que depois daquilo ali tu rendia **[nesse coro não?]** ficou devendo, às vezes tu sentia no final do ensaio que tu estava com a voz pronta ((Ex-Corista 4, CE, p. 75-76).*

Sem dúvida é importante e faz diferença. Principalmente se é bem dada [...] e realmente tu vê assim que existe outro tipo de preparo. Muda muito (Ex-Corista 5, CE, p. 88).

Os entrevistados reconhecem a importância da técnica vocal e por vezes demonstram ter alguma experiência sobre o assunto, comparando o trabalho desenvolvido e o seus desempenhos na tarefa. Aqui o senso de competência pode ter sido prejudicado pelo fato de o desafio estar aquém do que se esperava, ou por não perceberem seu progresso vocal em relação ao próprio desempenho com outros preparadores vocais.

Ainda é possível identificar aqueles que regulam seu comportamento por identificação (RYAN; DECI, 2000a), percebendo que o aquecimento e a técnica vocal são importantes para o desenvolvimento da atividade, mas que essa mudança de comportamento deu-se com o tempo, pois a visão inicial não era de que aquilo fosse algo necessário:

*Acho que desde que eu entrei foi o caso da técnica... eu nunca gostei... achava muito chato... mas aí depois eu passei a gostar, porque a pessoa tem que gostar, né! **[por que?]** (risos) porque sim! Até porque se ela não gostar vai fazer com má vontade. **[Tu gosta então? Aprendeu a gostar? Tu acha que é importante?]** Uhummm... é importante! Até porque eu costume cantar músicas bem agudas, aí ajuda (Corista 2, CE, p. 15-16).*

No início eu não, eu achava dispensável. Dispensável não, eu achava aquilo um saco e achava supérfluo. Mas não precisou do primeiro semestre que eu fiquei aqui pra saber o quanto era importante. [...] Eu sinto como eu chego aqui com a minha voz

e como eu saio daqui com a minha voz. [...] Então eu entendo a diferença, a necessidade e a importância (Corista 3, CE, p. 23).

Em ambos os casos o valor e a importância da atividade foram identificados e assimilados, aceitando voluntariamente o comportamento e desenvolvendo o interesse pela atividade. A necessidade de internalização de alguns comportamentos na atividade coral corrobora a afirmação de Figueiredo (1990), ao dizer que os cantores se desinteressam pela técnica vocal por não compreender sua necessidade e utilidade.

A partir do momento em que os coristas veem essa atividade como algo importante para o seu desenvolvimento individual e como grupo, a falta dela no ensaio foi percebida como algo negativo. Essa situação pode ter fragilizado a atividade, já que o grupo passou por vários preparadores e ainda ficou algum tempo sem alguém especificamente nessa função, ficando a cargo do próprio regente realizá-la:

[...] mas continuamos sem técnica vocal... aquele menino veio, ficou um tempo e sumiu (Corista 1, CE, p. 3).

Ah, foi bem pouco! No meu primeiro dia não teve. E no primeiro dia foi uma música bem difícil eu fiquei bem assustada (risos)... como eu nunca tinha cantado nada e aí... [...] tinha umas notas bem agudas e eu não sabia chegar lá e não teve nada, eu fiquei bem assustada! (Corista 2, CE, p.13).

Pôde-se perceber que os coristas sentiram-se desamparados em relação à falta de técnica vocal ou de um preparador específico. Essa sensação de desamparo pode refletir tanto no senso de competência, por não terem alguém que lhes dê um *feedback* sobre a colocação da voz, como ter a sensação de que o desafio está acima de suas capacidades vocais, já que eles não se sentem preparados para superar esses desafios (REEVE, 2011). Também pode ter afetado seu senso de pertencimento, no que parece ser percebido como uma falta de interesse ou falta de preocupação da equipe para com o bem-estar dos coristas, característica da necessidade de pertencimento (REEVE, 2011).

Assim como alguns entrevistados perceberam diferença no trabalho desenvolvido por diferentes preparadores vocais, o fato de o próprio regente assumir

essa tarefa durante o ensaio também foi percebido como algo que pode interferir na motivação para a atividade:

No último semestre que eu cantei no grupo o próprio regente estava fazendo a preparação vocal [...] Não funcionava tão bem quanto, porque os outros se pode dizer que tinham mais conhecimento. [...] os preparadores do curso de canto têm melhores condições de fazer (Ex-Corista 2, CE, p. 58).

Porém vários autores ressaltam a importância de o regente estar preparado para a tarefa de técnica vocal (FERNANDES; KAYAMA; ÖSTERGREN, 2006; PRUETER, 2010; OLIVEIRA, 2011; HAUCK-SILVA, 2012), já que em alguns grupos ele é o único profissional à frente do coro. Os autores apontam para a necessidade do conhecimento de fisiologia da voz, do canto e da sua própria voz para poder desenvolver essa atividade de maneira eficaz, além de relacionar a técnica com o repertório a ser executado. Com conhecimento de pedagogia vocal, os regentes podem desenvolver nos cantores uma maior habilidade vocal, sendo que a “técnica vocal pode proporcionar uma maior qualidade sonora e uma melhor afinação” (FERNANDES; KAYAMA; ÖESTERGREN, 2006).

Apenas a fala da Corista 4 reflete a percepção de escolhas como algo positivo, dado pelas diferentes possibilidades que essa instabilidade na atividade de técnica vocal proporcionou, apesar de relatar que isso possa criar algum inconveniente para os menos experientes na atividade de cantar:

A gente mudou muito de preparador vocal [...] porque cada um tem um método então não sei... [...] claro que ao longo da vida tu vai passando por muitas técnicas, eu acho que de uma certa forma isso enriquece, até o ponto de tu achar o que é bom pra ti, eu acho legal nesse ponto essa diversidade, mas por exemplo, como aquela menina que entrou nova, tem gente que nunca viu técnica vocal, então começa a confundir... a gente vai ouvindo e vai vendo o que interessa, porque também tu tem que conhecer o teu corpo e o pessoal que vem de fora, da comunidade, que não vem das artes, tem muito pouca consciência corporal (Corista 4, CE, p. 32).

O uso de partituras nos ensaios não parece ser algo que gere problemas. Alguns entrevistados comentaram que mesmo não lendo, tinham facilidade de pegar

a melodia “de ouvido”. Outros comentaram que estudavam no computador em casa com os arquivos MIDI disponibilizados pelo regente e os que tinham uma noção de partitura podiam praticar a leitura, além de entender a partitura como uma guia para entender e acompanhar a peça. Em relação a esses conhecimentos teóricos, um dos entrevistados estabeleceu novas metas a partir da sua participação no coro, demonstrando sua motivação intrínseca e orientação autônoma (VANSTEENKISTE; NIEMIC; SOENENS, 2010):

Eu fui me envolvendo cada vez mais e chegou uma hora que eu pensei – bom, agora eu tenho que estudar um instrumento – eu não sabia ler partitura. Então eu fui ter aula de teoria e solfejo e aula de piano... Porque eu não sabia ler partitura e eu queria ler [...] Pra que eu uso o piano? Pra ensaiar... é pra isso que eu uso o piano (Corista 3, CE, p. 22-23).

Neste relato podemos perceber que o desenvolvimento de habilidades musicais, tais como tocar um instrumento e ler partitura, auxilia na percepção de competência e autonomia para a tarefa de cantar em coro, já que possibilita que a corista estude por sua própria conta, chegando melhor preparada nos ensaios do grupo. Segundo Oliveira (2011), o aprendizado da partitura “faz parte da cultura musical do canto coral” (OLIVEIRA, 2011, p. 46), mas que o cantor não precisa saber ler partitura para desenvolver sua musicalidade, porém esse conhecimento traz oportunidades de novos aprendizados. Apenas um dos entrevistados comentou em mais de um momento durante a entrevista sobre o uso de partitura como algo que aumenta o desafio da tarefa pela falta de conhecimento teórico dos cantores:

A partitura é uma dificuldade, sim. Porque é uma leitura, é uma linguagem, um código (Corista 4, CE, p. 34)

Falta a educação musical mesmo, de tu entenderes a partitura, de tu fazer a sensibilização do ouvido [...] por exemplo, agora tá subindo – mas tá subindo pra onde? – que é esse Ré que ela tá dizendo, se tu tocares no piano, claro, mas no meu ouvido, no meu corpo, na minha mente onde é que tá o ré? Onde tá o sol? Pra onde eu tenho que ir? (Corista 4, CE, p. 38).

Além de ser desafiada em suas habilidades musicais, a corista sente a necessidade desse *feedback* durante seu desempenho, de saber o que está fazendo

e como está fazendo, de ter consciência da relação entre o cognitivo e o resultado sonoro. De acordo com Reeve (2011), o enfrentamento de um desafio e o início da recepção de um *feedback* de desempenho identificam a experiência psicológica de um indivíduo de ser desafiado. Nesse caso, a percepção do desafio parece estar acima das capacidades da corista, tendo o entendimento da partitura como algo que dificulta a tarefa, comprometendo sua percepção do senso de competência.

A condição de não estar só, de fazer parte de um grupo pode ser um fator positivo da atividade coral por ser o canto uma expressão individual e, conseqüentemente, uma autoexposição, o que para alguns pode ser intimidador. Contudo essa mesma condição pode causar dificuldades no momento em que para fazer música juntos, todos devem saber a sua parte. A maior parte dos entrevistados citou alguma dificuldade em relação a isso:

Eu me atrapalho muito quando a melodia é uma e quando cantam, cantam outra [...] eu fico toda atrapalhada porque elas cantam outra parte que eu nem sei se tem na música (risos) (Corista 2, CE, p.14).

Uma coisa que eu senti bastante, que tinha gente desafinando do meu lado, às vezes... e eu fico "P da vida" quando tem alguém desafinando, [...] se ela se corrige na hora ou ela nota que tá desafinando e para de desafinar, tudo bem, não vai atrapalhar o resto. Mas se ela continua, continua insistindo, cantando errado é uma coisa que atrapalha todo o naipe. (Ex-Corista 3, CE, p. 66-67)

Essas questões de afinação do grupo comprometem o senso de competência dos entrevistados por aumentar o nível de desafio da tarefa (REEVE, 2011), pois mesmo sabendo o que cantar, os coristas acabam ficando inseguros com o equívoco dos colegas. Fernandes, Kayama e Östergren (2006) trazem a afinação do coro como uma preocupação constante e alertam para os vários fatores que podem levar um coro à desafinação, como o nível de percepção auditiva do regente e dos cantores, o ambiente, a má qualidade das vozes, além de componentes musicais. O regente deve colocar-se como o terceiro ouvido do corista e dar a ele um retorno sobre sua performance (PRUETER, 2010). A desafinação e outras questões foram atribuídas por alguns entrevistados às faltas dos cantores aos ensaios e à instabilidade do grupo, aumentando a dificuldade da tarefa, comprometendo o

aprendizado do repertório e, conseqüentemente, o senso de competência para a tarefa de cantar em grupo:

Foi muito difícil tu encaixar todo mundo. [...] porque vai e volta, vai e volta e como mudavam muito as pessoas, tinha que recomeçar tudo de novo. Então, as pessoas boas que vinham cansavam de estar naquela... repetindo, repetindo e não vai pra frente, não apresenta, não faz nada (Corista 1, CE, p. 4).

Acho ruim... porque tem o entrosamento, [...] tinha gente que faltava mais, aí quando ia no ensaio, ia perdido, atucanado, e passa esse nervosismo pro grupo também, porque tá todo mundo trabalhando ali, aí chega o cara perdido e dá aquela bagunça assim... é difícil (Ex-Corista 1, CE, p. 49).

Pra quem vai no ensaio e o naipe não tá completo ou tá muito incompleto, começa a ficar ruim, aquele dia não rende [...] É muito importante o ensaio, como coisas que acontecem em grupo, né, pras coisas se afinarem e aí se tu não tem o grupo sempre [...] Agora aqueles que já têm uma certa dificuldade ainda faltam, quanto vêm estraga (Ex-Corista 4, CE, p. 81).

Como o grupo é pequeno, essas faltas tomam proporções maiores em relação a competências e habilidades, causando ansiedade e mal-estar e prejudicando não só o seu senso de competência, como também o seu senso de pertencimento, mediante a falta de preocupação dos faltantes com o desenvolvimento e o bem-estar dos que vão aos ensaios. Ao investigar as relações pedagógico-musicais na prática coral, Dias (2012) ressalta que a participação das pessoas de modo contínuo e regular é o que torna possível a prática coral. Para isso, é necessário o ingresso, a assiduidade e o compromisso das pessoas com o grupo (DIAS, 2012). Esse fenômeno, que está além do controle individual, interfere na autonomia ao sentir que seu comportamento passa a ser controlado por fatores externos – as faltas dos colegas – já que eles escolheram cantar em grupo, e na competência dos entrevistados, pois o nível do desafio fica além do esperado por eles:

Ah, atrapalha muito (as faltas)... eu não sou solista, não quero ser, não é essa a minha intenção e nem tenho cacife pra isso... atrapalha muito (Corista 3, CE, p. 29).

Isso eu acho que é o pior, a falta de regularidade... tu não consegues com que as pessoas tenham compromisso e acho que isso deve ser um problema crônico, [...] se tu não és o cara que tem a voz, que tá acostumado, tu sentes falta do grupo. E outra que também os que não estavam no dia depois cantam tudo errado, daí te atrapalha (Ex-Corista 4, CE, p. 76).

5.2.2 Local e horário de ensaios

A maior parte dos entrevistados disse que os horários dos ensaios não interferiam na sua participação na atividade, com exceção de um entrevistado que comentou em vários momentos que achava o horário um pouco tarde, mas que ele acabou adaptando-se sem maiores problemas, até porque era perto do seu local de trabalho. Essa adaptação demonstra seu comportamento autônomo em querer realizar a atividade naquele grupo. Esse mesmo entrevistado demonstrou outro incômodo em relação ao horário, além de terminar tarde:

É só uma pena que às vezes atrasa, porque o pessoal atrasa e o preparador vocal fica esperando chegar todo mundo pra começar (Ex-Corista 2, CE, p. 58).

Segundo a teoria da avaliação cognitiva, esse tipo de evento produz efeitos negativos na motivação intrínseca do entrevistado que sente não poder começar no horário, algo que frustra sua necessidade de autonomia ao sentir-se controlado por fatores externos (DECI; RYAN, 1985). O comportamento autônomo adotado em relação ao horário (achar tarde), conforme citado anteriormente, acaba não tendo o retorno esperado com esse atraso, já que ele está ali no horário marcado, podendo frustrar seu senso de autonomia.

O local onde ocorrem os ensaios, o Instituto de Artes, foi considerado por alguns como uma fonte de motivação ao gerar emoções agradáveis, aproximando o indivíduo da atividade, como se pode notar na fala da Corista 2 ao dizer: “*Eu fico animada!* (em dia de ensaio) *Eu já falei várias vezes que eu gosto de vir aqui!*” (CE, p.16). Também por trazer boas lembranças de quem já frequentou o espaço em

algum momento:

Então eu bato tamanco nesse IA pelo menos há uns 20 anos... desde os meus 18 eu ando por aqui... é minha casa, eu gosto e quando a gente gosta a gente se disponibiliza, faz com amor (Corista 4, CE, p. 43-44).

Foi uma forma de eu voltar a estar transitando aqui dentro do prédio do Instituto de Artes (participar do coro)... parte da minha história tá aqui... sei lá, 35 anos que eu frequento... eu tenho uma ligação (Ex-Corista 5, CE, p. 100).

Nenhum dos entrevistados relatou que a localização poderia ter alguma influência negativa, por ser no centro da cidade e à noite, pelo contrário, que era de fácil acesso, ou porque moravam ou trabalhavam perto, então esse não seria um problema. Porém, assim como alguns entrevistados relataram sentimentos positivos em relação ao local, como citado acima, também foi relatada a falta de infraestrutura do espaço, gerando um incômodo que afetou o bem-estar e o desempenho dos entrevistados, podendo influenciar negativamente na sua motivação para a atividade:

Acho que não chega a comprometer, mas pra coisa deslanchar como um todo, como arte, eu acho que falta infraestrutura, pessoal... Olha, às vezes não tem papel higiênico nos banheiros! Ou os banheiros estão fechados [...] salas mais qualificadas, com uma acústica boa pra não interferir nas outras coisas (Corista 4, CE, p. 32).

Ah, tinha uma coisa muito ruim – a sala. A sala tinha cadeiras ruins, ventilação ruim, morria de frio no inverno, passava calor no verão. (Ex-Corista 2, CE, p. 59-60).

5.2.3 Repertório e apresentações

A escolha do repertório pode ser um problema ou não, dependendo do quanto os objetivos do grupo podem ser alcançados por intermédio dele,

promovendo comportamentos autodeterminados, como podemos verificar na fala da Corista 3:

É um repertório bem variado... eu particularmente, gosto mais de música antiga, renascentista, medieval, mas eu entendo que aqui, uma escola de música, os coros têm que aprender a cantar de tudo um pouco, mas tem músicas que é gosto pessoal (Corista 3, CE, p. 23).

Durante toda a entrevista a Corista 3 demonstrou-se aberta a assumir comportamentos e valores propostos pelo grupo, adotando um comportamento regulado por identificação (RYAN; DECI, 2000a), separando conscientemente o gosto pessoal dos objetivos do grupo e tomando estes para si. Essa postura adaptativa demonstra sua motivação para participar da atividade e seu pertencimento ao grupo (REEVE, 2011). Porém essa mesma corista relatou outro fator importante em relação ao nível de desafio, ao comentar que “tinha uma música gauchesca, aquela ‘Salada Mista’, o povo adora cantar e eu já tô pelas tampas da Salada Mista” (Corista 3, CE, p. 25). A retomada de repertórios antigos ou o excesso de repetição das mesmas músicas também foi citado por outros entrevistados como algo que torna a tarefa desinteressante por não apresentar nenhum desafio novo:

Teve esse da “Salada Mista” que eu achava muito batido, o regente batia muito, queria cantar em todo recital, eu achava aquilo chato, mas depois ficou interessante, assim... só que achava... é que eu ficava pensando, já tínhamos cantado – tem tanta coisa mais interessante, porque a gente não pega uma outra (Corista 4, CE, p. 36).

Eu creio que o que aconteceu foi depois de a gente ter cantado bastante, algumas músicas se tornaram fáceis por a gente ter cantado bastante e o pessoal meio que encheu o saco, mas continuava cantando [...] e realmente, aquelas peças saíam perfeitas, as que a gente cantava, cantava, cantava (Ex-Corista 3, CE, p. 68).

Figueiredo (1990) destaca que, dentro da rotina de ensaios, alguns aspectos que perdem o entusiasmo inicial com o passar do tempo e que podem provocar uma aparente monotonia, deveriam ser entendidos como circunstanciais, pois o mais importante é realizar a música da melhor maneira possível. Mesmo tendo resultados

rápidos por já saberem a música, parece que os entrevistados não percebem essas situações como algo que vá ao encontro de suas metas, que aparentemente não são somente de performance, pois não percebem o desenvolvimento de suas habilidades musicais e que, como a tarefa parece fácil demais, sua percepção de competência fica abaixo do desejado (REEVE, 2011).

A princípio, todos os entrevistados colocaram que, de modo geral, gostavam do repertório trabalhado no coro e que não houve problemas em cantar as peças propostas. Mas no decorrer da entrevista, algumas falas denotaram outros sentimentos e percepções em relação às peças trabalhadas, demonstrando dificuldades percebidas como além do desafio ótimo:

Ah, aquelas em alemão sempre é muito... demais! (risos) [...] pelo menos pra mim né, cada pessoa tem um entendimento diferente, tem conhecimentos diferentes [...] as que tu canta em outra língua, que não é o inglês, que não é o espanhol, sempre é muito difícil, por causa da interpretação... [...] por causa da colocação da voz, por causa das consoantes, por causa da coisa tonal e vocal mesmo... por causa da... fonação... são coisas difíceis, que dificultam a peça, mas não torna ela impossível, entende? E a questão das alturas mesmo, às vezes segurar uma nota lá em cima, pra quem não tem um treino constante, é complicado conseguir não desafinar (Corista 4, CE, p. 33).

Tinha uma do Mendelssohn, que era difícil, eu acho... [difícil?] é, eu acho que estava acima da nossa capacidade. Tinha que dar uns gritos que nenhum tenor alcançava! [...] Mas acho assim, meio difícil, acho que a gente poderia fazer músicas mais fáceis de cantar pra cantar melhor! (Ex-Corista 1, CE, p. 46).

Percebe-se que os entrevistados tiveram seu senso de competência comprometido pela dificuldade das peças, seja de idioma ou melodia, deixando seu desempenho a desejar – pelo menos na visão deles próprios. De acordo com a teoria das necessidades psicológicas básicas, desafio e habilidades devem equiparar-se em um nível moderadamente elevado para que o indivíduo tenha seu senso de competência satisfeito (REEVE, 2011). Tarefas consideradas difíceis demais causam ansiedade e comprometem a motivação, como visto na pesquisa de Stamer (1999), onde a utilização de técnicas que elevem os níveis de tensão dos

alunos foram consideradas ineficazes numa atmosfera de ensaio que motive o aluno a aprender. Algumas vezes, nem o fato de gostar muito da peça superava o excesso de desafio apresentado por ela:

Tinha uma música que eu adorava, adoro essa música, mas era muito cansativa pra cantar e me doía a garganta no final porque não tinha pausa nenhuma, era a música inteira, de ponta a ponta o tenor sustentando a base, [...] era uma obra que forçava bastante a voz, porque a gente não tinha uma pausa do início ao fim (Ex-Corista 2, CE, p. 62-63).

Esse desafio acima do que o entrevistado percebe ser sua capacidade está diretamente ligado a outro fator discutido anteriormente - a falta de técnica vocal nos ensaios - prejudicando o preparo e o desenvolvimento de habilidades para o desempenho das tarefas. Alguns dos aspectos a serem considerados na escolha do repertório, segundo Prueter (2010), são a capacidade técnica e as habilidades vocais dos coristas, procurando conciliá-las aos objetivos do coro e do corista. Partindo do princípio de que o regente esteja apto a preparar vocalmente seus cantores, Fernandes, Kayama e Östergren (2006) sugerem que se desenvolva um programa de trabalho para que os cantores aprendam a lidar com questões técnicas e a aplicá-las ao repertório. Outras dificuldades citadas foram o excesso de peças trabalhadas em pouco tempo ou o acréscimo de novas peças próximo à data de uma apresentação. Estes fatos geraram grande ansiedade nos entrevistados, visto que eles não se sentiam suficientemente preparados para uma situação de apresentação:

Em um semestre a gente tinha muitas obras diferentes... e era difícil decorar.[...] ainda teve um evento que era na Igreja das Dores que um dos nossos colegas ia reger durante o evento e aí ele colocou um monte de músicas meio na última hora, né... e aí ficou apertado pra gente conseguir decorar... ou melhor, até conseguir se preparar! [...] eu acho que em um semestre não dá pra passar de cinco ou seis obras (Ex-Corista 2, CE, p. 58-59).

Aquilo ali foi triste – a Cordeirinha Santa, Deus o livre! Coisa horrível! Foi traumático (a apresentação) [...] Porque a gente não sabia, a gente não tinha ensaiado! A gente não sabia aquilo ali [...] a gente ia atrás, mas é constrangedor. Tu vai pra

um negócio, tu pode estragar a coisa se tu fizer uma entrada errada. [...] aquilo ali foi muito goela abaixo assim (Ex-Corista 4, CE, p. 76-77).

Mathias (1986) alerta para a importância de o grupo estar tranquilo, confiante e seguro para enfrentar o público, e que normalmente o regente é o responsável por encorajar seus cantores. Parece não ter sido o que aconteceu aqui. Segundo a teoria da avaliação cognitiva (DECI; RYAN, 1985), esses fatores do contexto social podem ter efeito negativo na motivação intrínseca dos coristas. Ambas as situações foram de natureza controladora, podendo afetar o locus de causalidade dos coristas e, conseqüentemente, sua autonomia, assim como frustraram claramente a necessidade de competência ao fornecer desafios difíceis demais próximos a uma situação de apresentação.

A atividade de cantar em grupo pode ser uma maneira acolhedora de se apresentar em público sem se expor, pois, como coloca a Corista 2, “como eu tô com bastante gente junto, eu não vejo problema. Se eu estivesse sozinha, sim” (CE, p. 16). Porém a falta de assiduidade pode causar dificuldades não previstas em uma apresentação:

Teve vários ensaios que tinha só eu de tenor, que é complicado, mas não é tão complicado quanto na apresentação tu vir e virem aqueles outros tenores que não estavam o tempo inteiro e que em vez de ajudar, atrapalha! Porque daí tu escuta outra nota, ou algo diferente e aí tu já não sabe, que desestabiliza tudo, tu não sabe se é tu que tá errando, se é o outro que tá errando (Ex-Corista 5, CE, p. 85).

Assim como já citado nos ensaios, o entrevistado teve seu senso de competência abalado, já que a tarefa ficou muito mais difícil com alguém se atrapalhando ao cantar e interferindo na sua percepção de desempenho. Porém aqui numa situação mais delicada que o ensaio, visto que a apresentação é um momento de performance pública, caracterizando uma maior exposição do grupo e reforçando os efeitos negativos desse evento na motivação do entrevistado. Em relação ao compromisso, Dias (2012) coloca que, mesmo que a adesão de cada corista tenha sido opcional e voluntária, o nível de comprometimento vai crescendo com o tempo e cada cantor vai tornando-se indispensável para compor cada naipe. Esse

comprometimento é visto como resultado do pertencimento ao grupo, mediante a sintonia do grupo e das vozes, proporcionado pelo conhecimento de si e do outro (DIAS, 2012). Contudo, de acordo com Ryan e Niemic (2009), a qualidade do engajamento, performance, persistência, lealdade e atitudes num contexto estão baseadas nas relações sobre os efeitos de fatores contextuais com as necessidades psicológicas básicas, portanto, não é só o pertencimento que influencia no compromisso dos coristas com ensaios e apresentações.

As apresentações também são percebidas como momentos de aprendizagem, de confraternização ou como uma oportunidade de mostrar pra outras pessoas o prazer que o cantar pode proporcionar, como coloca a Corista 1 ao comentar que a apresentação “*é eu poder passar pros outros o que eu aprendi aqui e mostrar que é muito bom!*” (Corista 1, CE, p. 6). Além disso, a apresentação funciona como um *feedback* do trabalho desenvolvido nos ensaios em relação ao desempenho de cada um e do grupo, já que esse resultado é apresentado para um público, dentre amigos e parentes, que depois fornecem suas impressões sobre a performance:

Minha mãe e meu irmão estavam assistindo, eu tava todo feliz lá, cantando, me exibindo pra eles que nem bicho do mato (risos) (Ex-Corista 1, CE, p. 52).

A satisfação de mostrar pros teus amigos e parentes o que tu trabalhou durante o semestre e a satisfação para consigo mesmo de estar desenvolvendo (Ex-Corista 2, CE, p. 61).

Se apresentar, mostrar pras pessoas o que tu aprendeu e se tu aprendeu bem, tu realmente quer mostrar pras pessoas que tu sabe (Corista 2, CE, p. 17).

Também está muito presente nas falas a autoestima, essa vontade de mostrar para os outros que eles são competentes nessa atividade – não só saber fazer, como saber fazer bem! É possível verificar que a autoestima exerce pressão no comportamento do entrevistado que, se for bom segundo o público, este se recompensa (orgulha-se) por esse comportamento. Porém essa necessidade de validação pode fazer com que os entrevistados sintam-se ansiosos em vez de encararem essas situações como oportunidades de crescimento pessoal e

aprendizagem (REEVE, 2011). Mas também se percebe a motivação intrínseca do Ex-Corista 2, ao demonstrar o bem-estar causado nos momentos de apresentação, por ser possível verificar seu progresso no desenvolvimento de habilidades musicais. Nos casos de apresentação em que o resultado final é positivo, percebe-se o aumento do senso de competência e, por consequência, o aumento da sua motivação para a atividade (REEVE, 2011). Porém, nem sempre as apresentações são de sucesso e os entrevistados demonstraram uma autocrítica bastante elevada em relação a isso, podendo comprometer seu senso de competência:

*Ah... algumas foram boas, não vou dizer muito boas, e outras nem tanto. Significa que nós cantamos abaixo do esperado **[esperado por quem?]** pois é, esperado... vamos dizer assim, a gente ensaiou, ensaiou e parecia que ia dar supercerto e às vezes não dá tão certo, e o contrário também acontece... a gente ensaia e tá uma droga e chega na hora, sai (Corista 3, CE, p. 26).*

A apresentação teve um efeito negativo, porque acho que, depois teve um feedback também, tipo um balanço... acho que o balanço foi positivo por parte do regente – ‘ah, vocês tão de parabéns!’ – mas acho que ficou um sentimento da galera que não foi legal, talvez meio de vergonha [...] acho que o grupo estava tenso, daí ficou aquele sentimento de que não foi legal, de frustração. [...] Eu achei legal, lembro que na época eu também gostei, mas teve muita gente que não gostou muito e tal, que achou horrível! [...] eu até fiquei meio preocupado assim, acho que não foi horrível, nada... dentro do possível ficou legalzinho, mas acho que o sentimento das pessoas ficou pior do que de fato foi (Ex-Corista 1, CE, p. 56).

Esse *feedback* negativo vindo dos próprios entrevistados demonstra que eles não estão satisfeitos com o seu desempenho e o do grupo, o qual acaba sendo comparado com desempenhos anteriores e que é uma das fontes de *feedback*, segundo a TAD. Situações como essas deixam claro que a necessidade de competência dos entrevistados foi frustrada, em maior ou menor grau, e que a influência negativa desses eventos na motivação pode vir a afastá-los da atividade (RYAN; DECI, 2000b). Apesar disso, a maioria dos entrevistados disse sentir falta de mais apresentações durante o ano, já que é por meio delas que eles acabam obtendo *feedback* do desempenho do grupo, seja deles próprios, seja do regente, dos outros coros ou do público. Além disso, a apresentação parece ser um tipo de

recompensa pela dedicação à atividade e, se são poucas, essa dedicação é vista como inútil ou não valorizada, ferindo o senso de competência e autonomia para a tarefa, como ilustrado nas seguintes falas:

Eu acho que tá fraquinha (quantidade de apresentações). Porque a gente não tem quase nada, né? [e isso é ruim?] é... muito ruim [...] essa coisa de ensaiar, ensaiar, ensaiar e não fazer nada, não... não ter uma apresentação [...] tu canta, canta, canta, pra nada e isso termina desestimulando todo mundo (Corista 1, CE, p. 5).

É ruim não poder disseminar o negócio... não poder espalhar... saber que tu trabalha todo um semestre e faz uma única apresentação... e acabou! Depois só se vê no outro e faz a mesma coisa (Corista 4, CE, p. 35).

Assim, as apresentações funcionam como incentivos externos que podem melhorar a motivação intrínseca para a atividade quando fornecem sentimentos de competência e autonomia (RYAN; DECI, 2000b), influenciando também no comprometimento, que, se não é resultado natural da motivação intrínseca, acaba sendo pela pressão de mostrar o trabalho do grupo diante de outras pessoas, como coloca o entrevistado:

Eu acho que deveria ter mais [...] influi no comprometimento, porque é diferente – ah, vou cantar aqui, as mesmas pessoas, sabe como é que é, [...] se tu vai botar a cara na rua, a cara a tapas, tu... (Ex-Corista 5, CE, p. 97).

O entrevistado parece querer encontrar uma maneira de sanar o problema das faltas aos ensaios, colocando as apresentações como uma forma de pressão externa (motivação extrínseca), sugerindo um comportamento adotado para evitar punições, vergonha ou culpa (VANSTEENKISTE; NIEMIC; SOENENS, 2010), mas que ao seu ver poderia melhorar o comprometimento com a atividade. Apenas dois entrevistados colocaram que o número de apresentações era suficiente, pois esses eventos proporcionaram desafios acima do considerado ideal:

Acho que poderia ter mais uma, uma coisa não tão como evento assim, uma coisa tão grande, uma apresentação menor,

com músicas mais fáceis no começo pra tu poder não precisar se preparar tanto [...] apresentação final exigiu muito do grupo, exigiu muito da preparação, então acho que pra mim foi meio desgastante e no final foi difícil, não sei se ela foi tão boa assim (Ex-Corista 1, CE, p. 50).

*Duas apresentações por semestre bastam... acho que mais do que isso seria ruim. [...] talvez porque eu não faça tanta questão da apresentação [...] também porque eu achava estressante **[estressante por quê?]** estressante porque a gente tinha que chegar às seis pra cantar às dez. [...] aí a gente não podia curtir direito a apresentação dos outros grupos, porque já tinha que estar lá atrás pra ir pro palco, aí tinha um ensaio de última hora que geralmente era bem bagunçado... aí a gente tava aquele monte de gente de roupa preta, suando. (Ex-Corista 2, CE, p. 60).*

Ao pesquisar as características de um ensaio eficaz, Durrant (2003) descreve situação similar onde, pouco antes de uma apresentação, foi criada uma situação estressante, desafiando os resultados da sua pesquisa do que seriam estratégias adequadas a um ensaio que seduza os coristas para participar da atividade, já que esta não seria uma delas e mesmo assim os coristas tinham grande participação. O fato de os entrevistados não verem essas apresentações como algo que eles fizessem questão de vivenciar, não ao menos desta forma, faz com que estes eventos sejam percebidos como tendo um aspecto controlador, influenciando o lócus de causalidade percebido (LCP) dos entrevistados, onde eles não são a origem do comportamento, bem como apresentaram desafios difíceis, influenciando negativamente seu senso de autonomia (DECI; RYAN, 1985).

Ainda em relação às apresentações, o *feedback* do regente é algo que pode ser verbalizado após a apresentação, como já citado por um entrevistado, ou também pode ser demonstrado durante a execução, principalmente por meio de expressões faciais e corporais. Esses eventos são percebidos pelos coristas durante a ação e dão resposta imediata do seu desempenho, podendo melhorar ou não a motivação intrínseca (REEVE, 2011). No que diz respeito a esse tipo de evento, alguns entrevistados citaram uma situação de apresentação em que o regente fez caretas e sinais após a execução de uma peça, demonstrando sua insatisfação com o desempenho do grupo:

Teve um regente que uma vez não gostou muito da nossa apresentação, quando a gente terminou ele fez assim (fazendo uma careta de quem não gostou) (risos) mas também foi o único! (Corista 1, CE, p. 9).

A gente cantou uma música e quando a gente terminou ele fez assim ó (balançando a mão em sinal de mais ou menos). Teve gente que quase subiu nas paredes de tanta raiva, eu nem liguei muito, mas teve gente que ficou sentida ali na hora... pô, a gente se prepara, faz tudo que tem que fazer pra chegar na hora e o maestro fazer isso lá na frente [...] Aí o pessoal ficou indignado – ah, não podia ter feito isso! – Nós nem podíamos ter apresentado, estava muito mal preparado (Ex-Corista 3, CE, p. 72-73).

No final da apresentação, na igreja, com o público, ele fez assim com a mão, levantou a mão e fez sinal de “mais ou menos” [...] Que pra mim é uma coisa IMPERDOÁVEL tu fazer uma coisa dessas em público. [...] Pode dizer o que quiser pra nós depois, que tava ruim, porque eu te disse que tinha que entrar, porque tu não fez isso, não fez a tua parte... internamente, nos bastidores, eu acho que tu critica e faz tudo o que tem que fazer, quando tu tá na cozinha. Quando tu tá na sala mantém a compostura! [...] Porque se nós fizemos aquilo, em parte é decorrência do trabalho que ele tinha feito, que não foi tempo suficiente, ou sei lá os motivos, os porquês... Ou seja, o coral é um trabalho de grupo e não tem uma parte que é mais ou menos e a outra foi bem. Não, é todo mundo (Ex-Corista 5, CE, p. 90).

Segundo a teoria da avaliação cognitiva (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2000b), as atividades intrinsecamente motivadas seriam prejudicadas por ameaças à autonomia e à competência percebidas. Percebe-se um crescendo de indignação na fala dos entrevistados, demonstrando em que grau eles perceberam esse evento como de natureza controladora, como coloca a Ex-Corista 3 ao sentir-se pressionada a apresentar-se, e informativa, no caso fornecendo informações negativas (reprovação), frustrando as necessidades de competência e autonomia dos entrevistados. É preciso dizer que essa foi uma situação atípica na atividade, visto que não foi dirigida pelo regente do grupo, e sim por outro aluno de regência que participava da atividade como corista, mas que propôs ao grupo esta apresentação. É possível que alguns indivíduos não reajam bem a esse tipo de situação, afastando-os da atividade.

5.2.4 Relações interpessoais

Por ser uma atividade em grupo, as relações interpessoais podem ter uma influência significativa na motivação do indivíduo para participar da atividade coral. Segundo relato de Schmeling e Teixeira (2003), identificar-se enquanto grupo por compartilharem interesses comuns ou por estreitarem laços de amizade influencia na motivação e no processo de aprendizagem do corista. O fato de se sentir pertencente ao grupo, de gostar e importar-se com as pessoas que dele participam é algo que, segundo Reeve (2011), melhora o desempenho e aumenta a resistência ao estresse, é uma força a mais que impulsiona o indivíduo a ir aos ensaios e apresentações e superar desafios:

Eu gosto muito de estar com as pessoas, cantando, brincando, sabe... é descontrair [...] a convivência com as pessoas me faz bem (Corista 1, CE, p. 5).

O grupo era muito bom. Eu acho que esse é um dos motivos que torna a atividade agradável, né? Tu conversa com pessoas diferentes, é um grupo diferente, são interesses diferentes, então tu sai do teu grupo de trabalho aqui, tem o grupo do doutorado lá que era diferente, daí tu vai pra um outro grupo, eu acho que isso também é muito bom (Ex-Corista 4, CE, p. 81).

Conseqüentemente, esse vínculo com os colegas do coro faz com que os indivíduos se sintam mais comprometidos com a atividade, demonstrando uma preocupação e valorização mútua durante o processo de aprendizagem (REEVE, 2011), como se pode perceber nas falas a seguir:

Tinha uma menina, que fez no ano passado pra mim um CDzinho com todas as músicas... tradução, esses MIDI's que vocês colocam, ela fez um CD, então eu deitava e ficava escutando antes de dormir [...] Ela fez um trabalho pra mim (Corista 1, CE, p. 6).

Algumas pessoas que talvez viram que eu tava tendo dificuldade em alguma coisa, chegavam e falavam – ah, isso aqui tu faz assim, isso aqui tu faz assado e tal – ou às vezes,

eu ficava cantando mais sozinho e vinham conversar comigo (Ex-Corista 1, CE, p. 47).

Só faltei no final ali, [...] quando tive que entregar... aí eu avisei [...] Eu acho que se o pessoal assume um compromisso, assume o compromisso... tem pessoas que dependem de mim, então tem que dar uma satisfação (Ex-Corista 4, CE, p. 76)

A preocupação com o bem-estar do outro caracteriza uma relação calorosa, que é condição para satisfazer a necessidade de pertencimento (REEVE, 2011). Esse tipo de comportamento também chamou a atenção de Dias (2012), ao perceber o modo de o corista saber lidar com o outro, respeitar a vez do outro, entender o modo de ser do outro, e que essas interações da prática coletiva tinham desdobramentos em outros setores da vida dos envolvidos. Percebe-se que os entrevistados sentem-se acolhidos no grupo e que eles valorizam essas relações, adotando, assim, um comportamento mais comprometido. Porém é possível verificar que nem sempre os entrevistados acham relevante a questão da interação, mesmo sendo possível detectar nas suas falas o quanto faz diferença esse pertencimento ao grupo, como se percebe na fala da Corista 2, ao comentar que não costumava falar com as pessoas nos ensaios e se ela achava que isso era importante para a atividade:

Importante, não, mas é interessante tu conhecer as pessoas, saber por que elas tão ali, conhecer outras coisas além delas (Corista 2, CE, p. 14).

*Eu gosto mais do coro esse ano do que no ano passado **[por quê?]** porque eu falo mais com as pessoas e com os regentes (Corista 2, CE, p. 21).*

A entrevistada não chega a perceber conscientemente a influência dessas interações na sua motivação, a qual fica clara no momento em que ela diz gostar mais da atividade desde que foi possível interagir mais com o grupo. Essa dificuldade de interação inicial pode ser atribuída à diferença de idade da corista para os demais integrantes do grupo, pois como ela mesma comenta em determinado momento da entrevista: “achei que ia ficar num coro da minha idade, com certeza ia ser mais fácil pra mim!” (Corista 2, CE, p.19). Também é possível

verificar esse comportamento na fala do Ex-Corista 1, porém aqui a questão não é a diferença de idade, mas sim de interesses e objetivos em relação à atividade:

*Em relação ao entrosamento aí já é uma coisa mais pessoal, tipo eu não era um cara enturmado! [...] daí ou tu te abre completamente e se integra ao grupo ou tu fica mais assim... eu sou um cara mais reservado, então – ah, lanchinho agora, todo mundo socializando – bah, eu não gostava muito entendeu, não tinha a ver com a música isso em si... **[O lanchinho não era uma coisa que tu gostava?]** Não. Eu ia ali pra cantar! Pra mim o negócio era a prática mesmo... (Ex-Corista 1, CE, p. 47).*

O entrevistado não demonstra sentir necessidade de interações com os coristas e não vê relação com a busca das suas metas ao entrar no grupo, as quais são de desenvolvimento vocal. Essa percepção provoca mal-estar no entrevistado em relação ao grupo que parece não sugerir afinidades ou preocupação mútua. Contudo, o seu discurso vai mudando, passando a assumir um comportamento extrinsecamente motivado, mas que apresenta certo grau de internalização (REEVE, 2011) ao aceitar o comportamento do grupo e adotar outra postura perante a situação:

No começo me incomodava não levar a sério, porque eu tava ali pra aprender, pra mim aquilo ali era um meio de desenvolver a minha aptidão vocal. Daí as pessoas que não levavam me indignava assim, [...] depois eu entendi que aquilo tinha muito mais uma função social pra eles, pra grande maioria, do que simplesmente cantar pra desenvolver a voz, entendeu. Então no começo me incomodava, mas depois eu aprendi a respeitar, com o tempo, e eu também mudei minha postura... eu entrei com essa coisa de quero melhorar, quero desenvolver a voz e depois eu – ah, então tá, eu tô aqui também pra me divertir e tal (Ex-Corista1, CE, p. 48-49).

Para isso, o entrevistado deixa um pouco de lado sua meta principal (crescimento pessoal), para a qual seu comportamento estava estritamente focado, e cria novas metas para sua participação na atividade (afiliação), buscando outras relações entre estas e o pertencimento ao grupo (KASSER; RYAN, 1996). Segundo Reeve (2011), o pertencimento é igualmente importante, também porque apoia o processo de internalização de crenças, valores e maneiras de se comportar de

outras pessoas, como percebido na fala do entrevistado:

Pra mim a questão do grupo foi ficando mais fácil com o tempo. [...] Acho que passei a aceitar melhor, também me afeiçoei mais por algumas pessoas e tal. [...] tinha um ou outro que cantava bem e eu gostava de vê-los cantando, achava bem legal (Ex-Corista 1, CE, p. 51).

Quando eu consegui me aproximar de algumas pessoas acho que eu gostei, me senti feliz. Querendo ou não, no coral não tem como separar isso, o grupo é um grupo social... não tem como ignorar (...) e o retorno dessas pessoas, porque daí eu consegui conversar sobre as questões da música e tal, aí alguns me deram retorno [...] sabe, orientações também me davam retorno eu gostava, porque aí eu podia treinar em casa, quando eu chegava lá, eu já tava melhor (Ex-Corista 1, CE, p. 54).

A partir desse relato, pode-se perceber a influência da necessidade de pertencimento na adoção de um comportamento regulado por identificação (RYAN; DECI, 2000a), onde o entrevistado aceita voluntariamente esse novo comportamento, identificando e valorizando a interação com os outros para a realização da atividade e associando com sua meta inicial, mesmo que ainda inconsciente. Contudo, mesmo ao dar-se conta da importância das relações interpessoais, o entrevistado disse ter faltado a alguns ensaios realizados em finais de semana para recuperar algum feriado ou adiantar o repertório. Ensaios do tipo passar a tarde juntos ensaiando e depois fazer uma janta não faziam parte do seu objetivo, e como ele não considerava o coro como um grupo de amigos, esse tipo de situação configurava uma invasão da vida pessoal. Este foi o único entrevistado que demonstrou incômodo com situações desse tipo, comprovando que sua necessidade de pertencimento não estava completamente satisfeita. A necessidade de pertencimento faz com que se formem laços sociais. Quanto mais as pessoas interagirem e quanto maior for seu tempo de convivência, maior será a probabilidade de elas estabelecerem uma amizade (REEVE, 2011). Para os que percebem isso, o pertencimento tem grande influência na participação da atividade coral:

Faz diferença quando tu tem um grupo que tá junto há mais tempo, que anda junto, que são sempre as mesmas pessoas,

que tu pode partilhar coisas, eu acho que faz diferença (Corista 4, CE, p. 40).

Além dos coristas, regentes e preparadores vocais também fazem parte do coro e, portanto, também deveriam apresentar esse senso de pertencimento ao grupo. De modo geral, os entrevistados disseram ter boas relações com a equipe, que se adaptam bem às mudanças de regentes ou preparadores, que desenvolveram elos de amizade por alguns, ou que se sentiram satisfeitos por poder ajudar nos recitais de graduação, demonstrando vínculo com o regente. Fucci Amato e Amato Neto (2009), ao levantarem as atitudes do regente que motivem seus coristas, ressaltam o reconhecimento e a valorização individual e o respeito interpessoal. Contudo, parece que essa preocupação com as relações interpessoais por parte do regente nem sempre era notada pelos coristas. Isso parece ter ocorrido pela adoção de um comportamento, por parte do regente, que demonstre uma hierarquia dentro do grupo, causando afastamento, ou por não propiciar momentos onde se possam estabelecer essas relações, como se percebe nas falas de alguns entrevistados:

O regente não deu muita chance pra gente ir pra frente como os outros davam... tem uma janta – ah, eu não posso! – aí dispersava todo mundo. Então não teve aquela, como é que eu vou te explicar... aquele conjunto... entrosamento do grupo [...] ele praticamente convidou pessoas pro recital dele e ficou naquilo ali. Então, depois do recital dele os convidados foram embora (Corista 1, CE, p. 4).

Eu tinha medo dele (risos) [por quê?] eu não sei, ele me dava medo. [...] eu nunca conversei com ele [...] Sabe aquele ditado “Não fede, nem cheira”? Era eu (Corista 2, CE, p. 17).

Às vezes, eu queria me aproximar um pouco dele ou pedir uma ajuda mais específica quanto à aula, acho que ele era meio seco [...] às vezes ele ficava dando bola pros caras que eram amigos dele (colegas de regência), [...] ficavam os dois tipo de amiguinhos e tal e, às vezes, eu queria chegar, falar com um, falar com outro e eu senti que eles não me davam muita bola (Ex-Corista 1, CE, p. 53-54).

É possível identificar a necessidade dos indivíduos de estabelecerem

conexões com o regente e que este seja um facilitador de momentos de interação do grupo. Aqui, os entrevistados parecem sentir-se excluídos e desvalorizados. Relações que não envolvem afeto, apreciação, aceitação e valorização não satisfazem a necessidade de pertencimento (REEVE, 2011). Buscando levantar aspectos que promovam um ambiente de ensaio preocupado com o bem-estar dos coristas, Durrant (2000) relatou a necessidade de interações dinâmicas entre regente e coristas, citando algumas habilidades interpessoais dos regentes observados em seu estudo, como a demonstração de querer incentivar os cantores, interagindo com eles não apenas superficialmente, mas evidenciando um desejo de incentivar reações e opiniões musicais dos cantores, sendo parte integrante de motivação e incentivo.

5.2.5 Funcionamento da atividade de extensão

Além de questões já discutidas, como local e horário de ensaios, outras questões burocráticas, que fazem parte de uma atividade de extensão universitária podem influenciar na motivação do indivíduo. Por estar vinculada ao calendário acadêmico da universidade, a atividade tem períodos de férias que acompanham esse calendário. Mesmo aqueles que acharam as férias necessárias para o descanso, tanto as de verão como as de inverno, perceberam o senso de pertencimento abalado (REEVE, 2011) ao colocar que “o grupo não pode se dispersar muito. Se tem umas férias longas, tu não se encontra mais, tu não fica sabendo como é que a pessoa tá” (Corista 1, CE, p. 5). Alguns ressaltaram que as férias eram sinônimo de falta de prática e que poderiam prejudicar o rendimento do grupo, principalmente se já houvesse alguma apresentação marcada:

É uma coisa que prejudica, porque é uma construção que tá sempre ajustando alguma coisinha, e qualquer intervalo grande assim já, acho que dá um baque geral assim. Pro coro eu acho que as férias, quando tem um evento marcado e tu tá treinando muito, tem um repertório mais difícil, que era o caso dessa música do Mendelssohn, por exemplo, eu acho que é problemático (Ex-Corista 1, CE, p. 50).

Esses intervalos podem interferir na sua percepção de progresso, influenciando no senso de competência dos coristas (REEVE, 2011). As matrículas e rematrículas também estão relacionadas a esse calendário e devem ser efetuadas todo o início de semestre. Este fato parece ser bem recebido pelos entrevistados, não causando nenhum desconforto. Apenas um entrevistado relatou incômodo com o valor da semestralidade, colocando isso como um fator que gera constrangimento e mal-estar e, em sua opinião, afasta as pessoas de iniciarem a atividade:

O que me incomoda é o valor da mensalidade, [...] eu tô sempre pedindo bolsa. [...] Acho que dificulta... tem pessoas que queriam estar aqui e não estão porque tem que pagar (Corista 4, CE, p. 34)

Também fazem parte do calendário das atividades corais de extensão, duas apresentações oficiais de todos os grupos que dela fazem parte. Normalmente, estas apresentações são realizadas no auditório do Instituto de Artes, sempre nos finais de semestre, como encerramento das atividades. Como já discutido anteriormente, a maioria dos entrevistados gostaria que houvesse mais apresentações, não só em número, como em lugares diferentes, pois parece que essa rotina dentro da própria casa não oferece mais desafios aos coristas, e que isso poderia ser proporcionado por públicos diferentes:

Aquilo ali eu acho que também tá começando a ficar muito... assim... protocolar. Tu tem aquela no meio do ano, claro que eu sei que pra comunidade é extremamente importante porque as pessoas vão ver, mas parece que é só a comunidade, as famílias das pessoas que estão ali, lota... mas eles não conseguem ir muito além disso. Então chega uma hora quem já tá há bastante tempo não faz muita... (Ex-Corista 4, CE, p.78).

Uma especificidade deste grupo era o intervalo, já que o ensaio durava entre duas e três horas. Como já citado, o vínculo social também era propiciado nesses momentos de intervalo, no qual o grupo havia instituído o “lanchinho”, tanto para esse propósito como para arrecadar fundos para apresentações que demandassem transporte para fora da cidade. Essa foi uma questão que surgiu durante as primeiras entrevistas e que acabei retomando com os demais, demonstrando que essa parada para o lanche não era vista da mesma forma por todos. Enquanto uns

viam como um momento de interação e ele próprio como um motivador para ir ao ensaio, outros percebiam esse momento como uma interrupção, como uma dispersão, além de achar que o fato de comer durante o ensaio interferia no canto.

Lembrava desde cedo quando tinha ensaio. Inclusive nos dias que tinha que fazer o lanche, eu gostava de fazer as coisas, [...] Eu mesma fazia. [...] de tanto que eu gostava de ir! (Ex-Corista 3, CE, p. 71).

Toda a atividade era prazerosa, de ir pra lá, depois tinha a história do lanche, aí a gente conversava, era legal [...] não por causa do lanche, mas pelo fato... é interessante que cada um levava, tinha o dia de cada um levar o lanche. Todo mundo levava e se preocupava em levar [...] gostavam de levar e de fazer coisas diferentes, de agradar todo mundo... isso é muito legal! (Ex-Corista 4, CE, p. 82)

Eu não faria intervalo pra lanche [...] acho que intervalo pra lanche dispersa, alonga, faz terminar mais tarde o ensaio e ainda tem o problema de que quando tu come, tu fica com as cordas vocais sujas (Ex-Corista 2, CE, p. 59)

Não gostava da hora de interagir muito (risos). Quando podia não interagir eu gostava. [...] aí fica aquela coisa: vinte minutos parado, pra quem não quer é uma coisa chata e é de noite e tal, eu não gostava disso (Ex-Corista 1, CE, p. 51)

Percebe-se nas primeiras falas um forte senso de pertencimento em relação ao grupo (REEVE, 2011), demonstrado pelo interesse com o bem-estar do outro ao se preocupar com o lanche, além do fato de poder interagir com os outros nesse momento. Já nas outras falas é possível perceber a total falta de interesse nas relações interpessoais que o momento do intervalo poderia proporcionar, demonstrando baixo senso de pertencimento ao grupo. Ainda é possível perceber que existe o entendimento da necessidade de um espaço para que ocorram essas interações e da importância que elas têm para o grupo, porém, que talvez não seja esse o melhor momento:

Tu faz uma social com os colegas, conhece e tudo mais, tem uma interação, mas isso tu pode fazer tipo uma vez por mês, tu pode fazer uma reuniãozinha, sair pra jantar [...] eu acho que o

lanchinho cortava o embalo [...] era legal, era um momento interativo, tu conversava com todo mundo, mas pra música perdía (Corista 4, CE, p. 37).

5.3 Motivos para abandonar a atividade

Várias questões que emergiram das discussões acima poderiam ser levantadas como prováveis motivos para desistência. Todavia no roteiro de entrevista, apenas os ex-coristas foram questionados sobre os motivos que os levaram a deixar a atividade, sendo que, dos cinco entrevistados, apenas dois disseram ter deixado a atividade por falta de tempo:

Porque na época eu estava começando o mestrado, então no começo eu tinha mais tempo livre, mas aí no segundo semestre eu comecei a... não deu pra conciliar. Eu chegava em casa, treinava no computador e tal, mas hoje em dia eu não sei se teria tanto tempo pra fazer isso. [...] duas horas, é... acho que é bastante, acho que é bem pesado (Ex-Corista 1, CE, p. 50-51)

Horários apertados... o fato de ter dois ensaios por semana, o segundo dia de ensaio me desmotivou um pouco porque eu tinha uma banda de rock com uns amigos [...] aí quando tu vê, tu não ficou em casa nenhum dia da semana (Ex-Corista 2, CE, p. 64).

Apesar de terem colocado que o tempo despendido para a atividade é que foi o motivo da saída, ambos relataram em momentos distintos da entrevista que suas expectativas em relação à atividade não tinham sido supridas, causando uma frustração e, conseqüentemente, uma provável diminuição da motivação para continuar participando da atividade. Ambos tinham como meta o desenvolvimento vocal e, segundo o Ex-Corista 2, as “expectativas ficaram um pouquinho abaixo na questão de técnica vocal” (CE, p. 64). Mesmo entendendo que o propósito do coro era o trabalho em grupo:

Eu achei que ia ter uma preparação maior. [...] a preocupação

do regente é mais fazer o coro funcionar como um todo, mas eu acredito que não tem uma preparação individual, então isso me frustrou. [...] eu queria esse retorno mais técnico (Ex-Corista 1, CE, p. 55).

Portanto, talvez a falta de tempo tenha sido uma desculpa que eles deram para si mesmos, a fim de não enfrentar suas frustrações com a atividade. Por outro lado, outros dois entrevistados demonstraram maior consciência dos motivos e da sua falta de motivação para continuar, os quais estão diretamente relacionados com a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos entrevistados:

Pra mim precisava agora ou mostrar uma coisa diferente, [...] eu preciso de desafio novo. [...] eu acho que não, eu acho que já tem um padrão ali entre os coros. Eu não notei esse salto assim. É óbvio que eu devo ter melhorado desde que eu comecei a cantar até aqui, mas eu não senti que daqui eu ia ... ou tu me apresenta uma coisa mais... ou ... acho que as pessoas precisam disso, a não ser que tu vá lá numa coisa meio que como uma rotina [...] da minha performance também ser melhor [...] sentir que realmente isso tá me servindo pra alguma coisa, eu tô melhorando... ter um avanço, porque senão começa a ficar anos lá fazendo a mesma coisa sempre (Ex-Corista 4, CE, p. 83).

Por que eu saí? Primeiro lugar... ficou aquém das minhas expectativas, o coro. Eu teria saído antes, porque começou com aquela coisa, falta isso, falta aquilo, falta comprometimento, falta o desenvolvimento vocal, falta não sei o que... falta quase tudo, só não falta a vontade de algumas poucas pessoas em não deixar que a coisa morra [...] aí tem outras coisas que eu queria fazer também, que eu não tinha tempo (Ex-Corista 5, CE, p. 101)

Percebe-se o baixo senso de competência dos entrevistados, onde além de não perceberem seu progresso (REEVE, 2011) sentem-se estagnados, sem perspectivas de evoluir na atividade. Para os propositores da teoria da autodeterminação, o bom desenvolvimento pessoal e o bem-estar estão relacionados com ambientes que favoreçam a satisfação das três necessidades psicológicas básicas (DECI; RYAN, 2000). Essa situação ainda é agravada pelo motivo que levou os entrevistados a buscarem a atividade especificamente nesse grupo, que foi a experiência de já ter assistido a uma de suas apresentações:

Aí o que cativou e perdeu o encanto, em parte, foi o próprio coro [...] eu via que não ia chegar, depois de vários semestres que eu fiquei, que não ia chegar a ter o que eu tinha assistido numa apresentação (Ex-Corista 5, CE, p. 94).

Apenas uma entrevistada disse ter saído por causa do regente, por ter desenvolvido uma amizade e este estaria se desligando das atividades de extensão por haver-se formado no curso. Esse comportamento demonstra forte vínculo com o regente, porém não com o grupo, já que a entrevistada segue cantando em outro coro, que é regido por ele. Contudo, durante a entrevista, ela relatou várias situações que provocaram mal-estar, principalmente relacionadas à afinação, e algumas frustrações em relação ao desempenho do grupo em apresentações. Assim como discutido acima, as necessidades psicológicas básicas dessa entrevistada também não foram completamente satisfeitas, podendo ter influenciado na sua motivação para continuar na atividade.

Tanto as situações citadas pelos ex-coristas, como pelos próprios coristas ainda atuantes, remetem a uma possível frustração da necessidade de competência, influenciada também pelas outras duas necessidades – de autonomia e pertencimento – podendo, conseqüentemente, influenciar na sua motivação para continuar na atividade. Esses resultados são corroborados pela pesquisa de Troum (2010) em que ele encontrou que a competência percebida por alunos de graduação em música influencia na percepção de autonomia e na persistência na tarefa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale a pena refletir sobre as maneiras pelas quais cada um de nós foi inicialmente inspirado e motivado em música. É provável que tenha havido uma profunda impressão a partir dos sons, seja rock pesado, bandas de música, um coral de igreja, uma orquestra sinfônica ou ABBA. É também provável que uma pessoa em particular, um professor ou um regente inspirou-nos para o envolvimento com a música. Também é provável que, em algum lugar ao longo do tempo, a maneira como o ensaio foi feito, ou as habilidades interpessoais do regente, em combinação com a estrutura e intenção expressiva da música em si, apresentaram um momento especial - talvez uma experiência estética - que seja memorável. É provável que tal momento tenha de ser reconhecido em comunidade (DURRANT, 2000, p. 42).

De acordo com os pesquisadores da teoria da autodeterminação, esses momentos especiais provavelmente tenham sido momentos em que o indivíduo teve suas necessidades psicológicas básicas satisfeitas, promovendo crescimento e bem-estar psicológico. E são esses momentos que buscamos a todo instante, em ensaios e apresentações, sem distinção de importância, pois em todos eles devemos sentir-nos competentes, autônomos e pertencentes a um grupo, executando uma tarefa em comum.

Segundo Reeve, Deci e Ryan (2004), quando as pessoas fazem uma atividade, elas trazem consigo um conjunto de necessidades, interesses e valores. Os ambientes podem oferecer uma série de coisas interessantes, pessoas pra se relacionar e instruções para guiá-las nessa atividade. Quando essas interações vão bem, o ambiente do coro funciona como um “sistema de apoio para que os indivíduos satisfaçam suas necessidades, explorem interesses, refinem habilidades, internalizem valores e se desenvolvam socialmente” (REEVE; DECI; RYAN, 2004, p. 32).

Apesar de nem sempre o motivo para buscar a atividade ter sido intrínseco, o comportamento do corista é direcionado, em grande parte, em função das suas metas para a atividade e que, por serem metas intrínsecas, deveriam promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Mas essa satisfação das necessidades não acontece em sua totalidade.

As fontes de motivação ora vêm de motivos internos, ora de eventos externos, tanto para iniciar a atividade, quanto na sua continuidade. Essas forças

que emanam, tanto do indivíduo como do ambiente, tiveram tanto efeito positivo, quanto negativo na motivação dos entrevistados, ou seja, energizaram o comportamento para continuar, ou não, na atividade.

A peculiaridade da atividade em grupo cria uma dependência do outro, que foge ao controle do indivíduo, aumentando a dificuldade da tarefa. Nesse caso, o regente pode ser não só um mediador desse ambiente, mas um “aglutinador”, nas palavras de um dos entrevistados, promovendo um maior senso de pertencimento, autonomia e competência. Além disso, o regente também pode auxiliar na internalização do comportamento, já que nem sempre os coristas executam tarefas (aquecimento/repertório/apresentação) por interesse nelas mesmas, mas pelo que elas podem representar dentro dos seus objetivos pessoais.

A maioria dos entrevistados demonstrou alguma frustração em relação ao repertório, comprometendo o seu senso de competência, podendo comprometer, em decorrência, seu bem-estar na atividade. É importante o cuidado com a exposição do repertório e suas dificuldades, dando retorno, sempre que possível, aos coristas sobre seu desempenho e progresso. Em apresentações, esse *feedback* é dado não só pelo regente, mas pelos pares, familiares, amigos e pelos próprios coristas. Quando percebido como informação de afirmação de competência (*feedback* positivo), o evento externo aumenta a percepção de competência do corista e, conseqüentemente, sua motivação intrínseca. Quando percebido como uma comunicação de incompetência (*feedback* negativo), o evento externo diminui a percepção de competência e, portanto, a motivação intrínseca. Em muitos casos, o *feedback* negativo também diminui a motivação extrínseca, transmitindo que os coristas não podem alcançar os resultados desejados (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Os dados mostraram que as situações de *feedback* negativo foram as que mais marcaram os entrevistados, podendo ter grande influência na motivação para continuar na atividade.

Além da importância de estar-se atento ao nível de desafio proposto, o ambiente coral mostrou-se bastante controlador, com um regente ou uma equipe que comanda, dirige, escolhe pessoas, repertórios, datas e modos de apresentações. Não que isso seja uma regra – há modos de comandar, dirigir e escolher que podem apoiar a autonomia para a atividade. Koestner et al. (1984) demonstraram essa diferença ao realizar uma pesquisa com grupos de crianças em atividade de pintura, dirigidos por um professor controlador e por um professor que

agia de maneira favorável à autonomia. Enquanto o professor controlador colocava as regras para pintar de maneira impositiva, dizendo para não misturar as tintas, limpar os pincéis antes de mudar de cor e pintar somente num determinado local do papel, o outro professor utilizava uma linguagem informativa, apresentando um raciocínio para explicar cada regra, de modo que as crianças compreendiam que os limites eram importantes e que valia a pena obedecer-lhe. Estas crianças apreciaram mais a atividade de pintar e apresentaram maior motivação intrínseca para engajar-se na atividade.

Nas atividades em grupo, como a atividade coral, é comum que existam regras para que o desempenho seja produtivo e todos possam participar de alguma forma, a questão é como essas regras são colocadas. Quanto mais o regente, professor ou preparador vocal deixar claras as regras e/ou objetivos do grupo, utilizando uma linguagem informativa ao expor as atividades, mais os coristas podem compreender sua importância e relacioná-las com suas metas dentro do coro, possibilitando a internalização desses comportamentos.

O baixo senso de competência dos indivíduos, proporcionado pelo ambiente coral, pode ser um dos motivos para o abandono da atividade, tendo as necessidades de pertencimento e autonomia relação direta com a competência. Apesar de não ter assumido a desistência como falta de motivação, mas sim falta de tempo, os ex-coristas relataram uma série de eventos que podem ter minado sua motivação para participar da atividade. Evans (2009) também percebeu uma menor satisfação das necessidades psicológicas básicas dos indivíduos no momento do abandono da atividade musical. O autor conclui que as relações entre a satisfação das necessidades psicológicas e a aproximação ou afastamento de um comportamento também se aplicam ao engajamento em atividades musicais, como proposto por pesquisas em outros contextos (EVANS, 2009).

Com base nos resultados dessa investigação, pode-se dizer que falta aos regentes um comportamento menos autocentrado e mais voltado para as necessidades e motivações do grupo. Portanto, um regente não se faz somente com boa técnica e conhecimentos musicais. Por meio desses resultados, espero contribuir para uma reflexão sobre a formação desses profissionais, preparando-os de maneira mais ampla, chamando a atenção para as relações interpessoais, onde ambas as partes se importem com as necessidades do outro e ambas se sintam na obrigação de apoiar o bem-estar do outro, principalmente por se tratar de coros

amadores. Relações positivas podem facilitar a internalização de comportamentos.

O interesse desta pesquisa foi investigar a motivação dos coristas para participar da atividade coral de extensão universitária, segundo a teoria da autodeterminação. Coristas que se sentem competentes nas interações do coro, que se sentem no controle de suas ações e ligados ao grupo, inclusive a regentes e preparadores vocais, tendem a desfrutar de um bem-estar que pode engajá-los cada vez mais na atividade coral. Em outras palavras, se eles sentem as necessidades psicológicas supridas, a motivação intrínseca aumenta e a permanência na atividade é mais provável.

É importante dizer que os resultados obtidos aqui não devem ser generalizados, pois a atividade de extensão é bastante peculiar dentro do meio coral. Porém eles podem dar-nos indícios sobre possíveis motivos de abandono nos coros em geral. Ainda é possível perceber como alguns alunos de regência e canto estão posicionando-se diante dessa atividade, longe de querer julgar, pretende-se alertar para as consequências de determinados comportamentos na motivação dos coristas. A investigação da motivação do ponto de vista dos regentes e preparadores vocais, com esse referencial teórico, bem como de outros tipos/grupos corais pode ser foco para futuros estudos.

Deve-se considerar também que a teoria da autodeterminação, na maioria das pesquisas, é utilizada em relação a atividades realizadas individualmente, mesmo que dentro de um grupo. Poucos trabalhos tem foco em atividades executadas coletivamente, o que pode ter influência na percepção das necessidades psicológicas básicas. Talvez a sexta miniteoria da motivação nos relacionamentos, a qual não foi considerada aqui, possa trazer novos olhares da teoria para esse tipo de atividade, onde o grupo tem grande influência no desempenho da atividade.

Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir para o entendimento da Teoria da Autodeterminação, da motivação no ambiente coral e para a formação de regentes e educadores que atuam nessa área, assim como para que mais pesquisas sejam desenvolvidas neste contexto, ampliando o entendimento sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem dessa experiência musical em conjunto.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, F. N. *Uma proposta inicial de educação musical aplicada à prática de canto coral, com ênfase na criação*. Mestrado em Musicologia – Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. *Por uma ecologia da formação de professores de música: diversidade e formação na perspectiva de licenciandos de universidades federais do Rio Grande do Sul*. 225 f. Tese (doutorado em música) - Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

ANDRADE, Lucila Prestes de Souza Pires de. *Aprendizagem musical no canto coral: interações entre jovens em uma comunidade de prática*. 100f. Dissertação (Mestrado em Música – Área: Educação Musical) – Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Música, Florianópolis, 2011.

ANGUIANO, K. R. *Motivational predictors of continuing motivation and achievement for early adolescent instrumental music students*. Thesis (Doctor of Philosophy) University of Iowa, 2006.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. XX Congresso anual da ABEM. *Anais...* Vitória, 2011.

BASTOS, Patricio de Lavenère. *Trajatória de formação de bateristas no Distrito Federal : um estudo de entrevistas*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

BRANCO, H.C. *Empatia no ensaio coral: aspectos dessa interação não-verbal dos cantores com o regente durante a execução musical*. 158 f. Tese (doutorado em música) Universidade Estadual de Campinas, 2010.

CAMPOS, Ana Yara; CAIADO, Katia Regina Moreno. Coro universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, p. 59-68, set. 2007.

CAMARGO, C. M. E. C. J. *Criação e arranjo: modelos de repertório para o canto coral no Brasil*. 278 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CARVALHO, R. *O arranjo vocal de canção popular brasileira: Villa-Lobos, os Cariocas e Marcos Leite*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CERNEV, Francine. *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. 159 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

CHIARELLI, L.; FIGUEIREDO, Sérgio. Canto coral: um levantamento sobre os trabalhos nos encontros nacionais e congressos da ABEM entre 1992 e 2009.. In:

XIX Congresso Nacional da ABEM. *Anais...* 2010. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2010/Anais_abem_2010.pdf

COELHO, Willsterman Sottani. *Técnicas de ensaio coral: reflexões sobre o ferramental do maestro Carlos Alberto Pinto Fonseca*. 132 f. Dissertação (mestrado em música). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

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

_____. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

_____. Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: An Overview of Self-Determination Theory. In: RYAN, Richard M. *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press, New York, 2012, p. 85-110.

_____. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life’s domains. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 1, p. 4-23, 2008a.

_____. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

DEL BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.29, 2012. 51-61

DEMARRAIS, Kathleen. Qualitative interview studies: learning through the experience. In: DEMARRAIS, K.; LAPAN, S. *Foundations for Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2004.

DIAS, Leila M. M. Interações pedagógico-musicais da prática coral. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.27, 2012. p. 131-140.

DRAHAN, S. *Ouvir a voz: a percepção da produção vocal pelo regente coral: método e formação*. 146 f. Dissertação (Mestrado em Musicologia) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DURRANT, C. Making choral rehearsing seductive: Implications for practice and choral education. *Research Studies in Music Education*, nº 15, December, 2000. p. 40-19.

EVANS, P. A. *Psychological needs and social-cognitive influences on participation in music activities*. 208 f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Music Education). University of Illinois at Urbana-Champaign, 2009.

FERNANDES, A. J. *O regente coral e a construção da sonoridade coral: uma metodologia de preparo vocal para coros*. 475 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes da UNICAMP, Campinas, 2009.

FERNANDES, A. J.; KAYAMA, A.; ÖSTERGREN, E. O regente moderno e a construção da sonoridade coral. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.13, 2006, p.33-51.

FERNANDES, A. J.; KAYAMA, A. G. A música coral dos primórdios do século XX aos primórdios do século XXI: A composição para coros e a performance do repertório moderno/contemporâneo. *Música Hodie*, vol. 11, nº2, 2011. P. 93 - 111.

FIGUEIREDO, E. *A motivação dos bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música). Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

FIGUEIREDO, S. L. F. *O ensaio coral como momento de aprendizagem: a prática coral numa perspectiva de educação musical*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Curso de Pós-Graduação em Musica, Porto Alegre, RS, 1990.

_____. A prática coral na formação musical: um estudo em cursos superiores de licenciatura e bacharelado em música. In.: Décimo Quinto Congresso da ANPPOM. *Anais...* 2005. p. 362-369.

FLICK, Uwe. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Coleção pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FUCCI AMATO, Rita. O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musica. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, jun. 2007. p. 75-96.

FUCCI AMATO, R. C.; AMATO NETO, J. A motivação no canto coral: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, set. 2009. p. 87-96.

GALIZIA, Fernando S. *Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música*. 106 f. Dissertação (mestrado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

GUIMARÃES, Sueli E.R., BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(2), p.143-150.

GREEN, L. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot, U. K.: Ashgate, 2002.

GRINGS, Bernardo. *O ensino de regência na formação do professor de música: Um estudo com três cursos de licenciatura em música da região sul do Brasil*. 150 f. Dissertação (mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGMUS/UDESC. Florianópolis, 2011.

HAUCK-SILVA, C. *Preparação vocal em coros comunitários: estratégias pedagógicas para construção vocal no Comunicantus: Laboratório Coral do Departamento de Música da ECA-USP*. 179 f. Dissertação (mestrado). Escola de

Comunicação e Artes. Universidade de São Paulo, 2012.

HENNION, Antoine. Music Lovers. Taste as Performance. *Theory, Culture, Society*, 18 (5), 2001, p.1-22.

IGAYARA, Susana Cecília. Discutindo o Repertório Coral. In: XVI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical e Congresso Regional da International Society for Music Education, 2007. Educação Musical na América Latina: concepções, funções e ações. Campo Grande, MS : Editora UFMS, 2007.

JUNKER, Davi. O movimento do canto coral no Brasil - Breve perspectiva administrativa e histórica. In XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. *Anais...*, Salvador, BA, 1999. Disponível em http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/DJUNKER.PDF

KASSER, T.; RYAN, R. Further examining the American Dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and social psychology*, Vol. 22 No. 3, March, 1996. p. 280-287.

KOESTNER, R.; RYAN, R.; BERNIERI, F.; HOLT, K. Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of personality*, 1984, 52, p. 233-248.

KOMOSINSKI, João Luís. Canto coral e cognição musical: as práticas brasileiras e suas articulações com a memória. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Programa de Pós-graduação em Música. Curitiba, 2009.

KVALE, Steinar. *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications, Thousand Oaks California, 1996. Disponível em [http://www.inside-installations.org/OCMT/mydocs/Microsoft%20Word%20-%20Booksummary Interviews SMAK 2.pdf](http://www.inside-installations.org/OCMT/mydocs/Microsoft%20Word%20-%20Booksummary%20Interviews%20SMAK%202.pdf)

LA GUARDIA, J. G. Developing Who I Am: A Self-Determination Theory Approach to the Establishment of Healthy Identities. *Educational Psychologist*, 44 (2), 2009. p. 90-104.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre : Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEGUTKI, A.R. *Self-determined music participation: the role of psychological needs satisfaction, intrinsic motivation, and self-regulation in the high school band experience*. 270f. Thesis (Doctoral in Music Education) - , University of Illinois. Urbana-Champaign, 2010.

LORENZO, Theresa. Listening spaces - Connecting diverse voices for social action and change. In *New Approaches to Qualitative Research: wisdom and uncertainty*. Edited by Maggi Savin-Baden and Claire Howell Major. Routledge, 2010. Chapter 14, p.131-144.

MATHIAS, N. *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed, 1986.

MONTENEGRO, Guilherme Farias de Castro. *Os modos de ser e agir do pianista colaborador: um estudo de entrevistas com profissionais do Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília*. 189 f. Dissertação (Mestrado em Música)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

OLIVEIRA, F. M. M. *Construindo o Canto Coral: a construção dos conhecimentos musicais no ensaio coral a luz da teoria sócio-histórica de Vigotski*. 187f. Dissertação (mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, M.M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

O'TOOLE, Paddy. Locating space in qualitative research - Questioning culture through the corporeal. In *New Approaches to Qualitative Research: wisdom and uncertainty*. Edited by Maggi Savin-Baden and Claire Howell Major. Routledge, 2010. Chapter 13, p.121-130.

PFÜTZENREUTER, Allan César. *Tocar/jogar Rocksmith: as experiências de flow de jovens guitarristas que jogam games de música* - Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PROGRAMA DE EXTENSÃO DO DEPARTAMENTO DE MÚSICA. *Atividades Corais*. Porto Alegre, 2013. Folder.

PRUETER, Priscilla Battini. *O ensaio coral sob a perspectiva da performance musical: abordagens metodológicas, planejamento e aplicação de técnicas e estratégias de ensaio junto a corais amadores*. 134 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

RASSLAN, Manoel Câmara. *Coral da UFMS : de um “canto” a outro a obsevação das práticas e sentidos da música na instituição*. 98 f. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2007.

REEVE, J. *Motivação e Emoção*. Tradução de Luis Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado. 4ª Edição. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited*, Vol. 4, 2004. p. 31–59.

RENWICK, J. M. *Because I love playing my instrument: Young musicians' internalised motivation and self-regulated practising behavior*. 378 f. Thesis (Doctor of Philosophy) – University of New South Wales, 2008.

RENEWICK, J. M.; REEVE, J. Supporting Motivation in music education. In: MCPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham F (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Oxford University Press, New York, 2012, p. 143 -162.

RIBEIRO, G. M. *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação*. Tese (Doutorado em Música). Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, v. 55, nº 1, 2000a. p. 68-78.

_____. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic definitions e new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 2000b. p. 54-67.

RYAN, R. M.; NIEMIC, C. Self-determination theory in schools of education: can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*. Vol. 7(2), 2009. p. 263–272.

SCHMELING, A.; TEIXEIRA, L. H.P. Motivações e aprendizagens no Canto Coral. In: XII Encontro anual da Abem, 2003. *Anais...*, Florianópolis, SC, 2003. Disponível em http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2003/ABEM_2003.pdf

SHELDON, K.; RYAN, M. R.; DECI, E. L.; KASSER, T. The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and social psychology*, Vol. 30 No. 4, April 2004. p. 475-486.

STAMER, R. A. Motivation in the Choral Rehearsal: Asking students what motivates them and working with their responses stimulates the learning atmosphere in the choral rehearsal. *Music Educators Journal*, Sage Publications, 1999. p. 26-29.

_____. Choral students perceptions of effective motivation strategies. *Applications of Research in Music Education*. Sage Publications, Nov. 2009 vol. 28, nº 1. p. 25-32.

TEIXEIRA, Lucia. *Coros de empresa como desafio para a formação e a atuação de regentes corais: dois estudos de caso*. 184 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

TROUM, J. F. *Empowered for practice: The relationship among perceived autonomy support, competence, and task persistence of undergraduate applied music student*. Graduate School Theses and Dissertations, University of South Florida, 2010.

UTSUNOMIYA, Mirian Megumi. O regente de coro infantil de projetos sociais e as demandas por novas competências e habilidades. 130 f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo; SP, 2011.

VANSTEENKISTE, M.; NIEMIEC, C. P.; SOENENS, B. The development of the five mini-theories of Self-Determination Theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. *Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement Advances in Motivation and Achievement*, v. 16A, 2010. p. 105-165.

VANSTEENKISTE, M.; MATOS, L.; LENS, W.; SOENENS, B. Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: the conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 2006. p. 771 – 794.

WEBSITE

University of Rochester. *Self-determination theory: An approach to human motivation & personality*. 1996 - 2015. Disponível em:
<http://www.selfdeterminationtheory.org/theory/>

APÊNDICE A

Roteiro de Entrevista

Estamos aqui para falar sobre a sua experiência nas atividades corais de extensão do departamento de música.

- Sinta-se livre para adicionar qualquer coisa.
- Não existem respostas certas ou erradas, estamos apenas tentando obter uma "sensação" sobre a atividade.
- Tenha certeza de que tudo o que disseres será mantido em sigilo.
- A tua participação é voluntária e, se por algum motivo, quiseres parar a discussão em algum momento, fique à vontade para fazer isso.

§ Algumas perguntas poderão parecer repetitivas, mas elas podem ter uma outra percepção acontecendo em outro contexto.

- ▶ Nome / Idade
- ▶ Quanto tempo canta no coro? (coristas)
- ▶ Quanto tempo cantou no coro? (ex-coristas)

1. Motivação inicial:

1.1 Como entraste no coro?

1.2 Porque buscaste a atividade?

1.3 Já havias cantado em coro antes?

1.3.1 Caso negativo, já tinhas conhecimento de como era/funcionava um coro?

2. Percepções sobre a prática coral – ensaios:

2.1 O que tu achas/achavas do horário e local do ensaio? Por quê?

2.2 Vocês tem/tinham aquecimento e/ou técnica vocal nos ensaios?

2.3 O que tu achas/achavas dessa atividade? Por quê?

2.4 Qual tua opinião sobre o repertório trabalhado no coro? Por quê?

2.5 Existem dificuldades nessa atividade? Por quê? (caso o entrevistado não comente na questão anterior, questionar a dificuldade desse repertório)

2.6 E facilidades? Por quê?

2.7 Como você vê o calendário de atividades do coro?

2.7.1 Datas de início/fim/rematrículas

2.7.2 Agenda de apresentações (prestar a atenção para retomar na questão

3.7)

2.7.3 Período de férias

2.8 O que mais te atrai/atraía nos ensaios? Por quê?

2.9 E o que menos atrai/atraía?

2.10 Teria algum exemplo de algo que de início não te atraiu, mas que passou a gostar?

2.11 E o contrário? Por quê?

2.12 Faltaste a ensaios? Por quê?

2.13 Qual a tua percepção de um dia de ensaio do coro?

3. Percepções sobre a prática coral – apresentações:

3.1 Vocês tem/tinham aquecimento e/ou técnica vocal antes das apresentações?

3.2 O que tu achas/achavas dessa atividade? Por quê?

3.3 Existem dificuldades em apresentações? Por quê? (caso o entrevistado não tenha comentado anteriormente)

3.4 E facilidades? Por quê?

3.5 Tu percebes/percebeste algum tipo de competição nas apresentações corais, de modo geral?

3.6 Caso afirmativo, tu sentes/sentias isso como algo positivo ou negativo?

3.7 Como tu vêsvias o calendário de apresentações do coro? (pode ser que alguma coisa já tenha sido respondida, retomar a partir da resposta dada)

3.7.1 Quantidade de apresentações

3.7.2 Local das apresentações / deslocamento

3.8 Faltaste a apresentações? Por quê?

3.9 Qual a tua percepção de um dia de apresentação?

* Os “por quês” não serão necessariamente ditos assim, é para ter sempre em mente a continuidade das respostas, da forma mais completa possível.

4. Relações interpessoais

4.1 Como é/era tua relação com o(a) regente?

4.2 E com o(a) preparador vocal?

4.3 Tu recibes/recebias atenção individualizada?

4.4 Como é/era tua relação com os colegas?

4.5 Como é/era a recepção a novos cantores?

4.6 Como é/era a atmosfera do grupo?

5. Outras impressões sobre a participação na atividade

5.1 Fale sobre situações vivenciadas no coro que te deixaram feliz, que proporcionaram bem-estar.

5.2 Aconteceram situações no coro que te deixaram mal, que não proporcionaram bem-estar? O que aconteceu?

5.3 Aconteceu de teres te sentido frustrado em algum momento? O que aconteceu?

5.4 Como tu compararias as expectativas que tinhas antes de entrar na atividade com a tua experiência durante o tempo de participação?

5.5 Qual a percepção/repercussão dessa atividade na tua vida?

6. **Desistência** (para ex coristas)

6.1 Porque deixaste a atividade?

APÊNDICE B

CONSENTIMENTO INFORMADO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a percepção da motivação para a permanência ou desistência da atividade coral de extensão universitária, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação.

Cabe ressaltar que todas as informações obtidas através das entrevistas não divulgarão o nome dos participantes, conferindo-lhes o anonimato.

Eu, _____,
_____ (nacionalidade), _____ (estado civil),
portador da cédula de identidade nº _____, declaro, para os devidos fins, que consenti em participar da pesquisa intitulada “PRÁTICA CORAL E MOTIVAÇÃO: O ambiente coral na percepção do corista”, respondendo a questões de entrevista feitas pela mestrandia Daniela Barzotti Kohlrausch, vinculada ao Programa de Pós Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientada pela Prof^a Dra. Liane Hentschke, professora titular em Educação Musical deste programa.

Da mesma forma, declaro que estou ciente dos procedimentos de coleta de dados a serem utilizados, bem como de que a minha identidade não será revelada.

Data: _____

Assinatura: _____