

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

TESE DE DOUTORADO

**AUTODETERMINAÇÃO PARA APRENDER NAS AULAS DE VIOLÃO A
DISTÂNCIA ONLINE: UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DA
MOTIVAÇÃO**

GIANN MENDES RIBEIRO

PORTO ALEGRE

2013

GIANN MENDES RIBEIRO

**AUTODETERMINAÇÃO PARA APRENDER NAS AULAS DE VIOLÃO A
DISTÂNCIA ONLINE: UMA PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA DA
MOTIVAÇÃO**

Tese submetida como requisito parcial para a
obtenção do grau de Doutor em Música. Área
de concentração: Educação Musical.

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LIANE HENTSCHE

PORTO ALEGRE

2013

*Aos meus pais, Francisco e Luzenir, meus eternos mecenas, e
à minha esposa Priscila, pelo apoio, carinho e paciência.*

AGRADECIMENTOS

À Dra. *Liane Hentschke*, minha orientadora, por acreditar no meu objeto de pesquisa e pelas confiança, paciência e orientação aberta ao novo.

Aos professores do PPGMUS da UFRGS, por minha formação como pesquisador e pelo acesso aos fenômenos musicais.

Às professoras *Dra. Ana Cristina Tourinho*, *Dra. Sueli Édi Rufini* e *Dra. Jusamara Sousa*, pelas disponibilidade e contribuição nesta fase de conclusão de tese.

Aos participantes deste estudo, pela disponibilidade de aprendermos juntos no mundo online.

À minha família pela preocupação, orientação e angústias partilhadas na minha escolha profissional.

Ao Grupo FAPROM, pelas calorosas discussões que me levaram a enxergar melhor o fenômeno estudado.

À *Isolete Kichel*, Secretária do Programa de Pós- Graduação em Música da UFRGS, pela paciência, pelo carinho e pelo respeito sempre demonstrados.

Aos colegas *André Kolodiuk*, *Tim Jones*, *Carla Santos*, *Anete Weichselbaum*, *Ana Francisca Schneider*, *Barbara Ziel*, *Miguel Besnos*, *Matheus Leite*, *Jean Presser*, *Edson Figueiredo*, *Francine Kemmer*, *Cristina Cereser*, *Daniele Kohlrausch*, *Leila Dias*, *Vânia Fialho*, *Carla Lopardo*, *Adriana Bozzeto*, *Fernanda Oliveira*, *Silvia Ramos*, *Allan César*, *Márcia Puerari*, *Nidia Kiefer*, *Débora Borges*, *Pamela Ramos*, com cujas trajetórias profissionais pude aprender muito. Também a *Mário André*, pela amizade e pelo apoio em várias fases da pesquisa.

Ao amigo *Rui de Britto* (*in memoriam*), companheiro que sempre acreditou no meu sucesso profissional.

Ao Departamento de Artes da UERN e à Diretoria Acadêmica do IFRN/Mossoró, que me permitiram investigar outras possibilidades de aprendizagem musical.

Aos professores *Lincoln Souza*, *Elder Pereira*, *José Miranda Junnior* e *Alexandre Náder*, pela colaboração durante a realização da pesquisa.

Ao meu fiel escudeiro *Ruãnn César*, que monitorou cuidadosamente a infraestrutura para a realização das videoconferências.

À UERN e ao IFRN, por acreditarem e investirem na minha formação profissional.

À CAPES, pelo apoio financeiro disponibilizado para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa aborda a motivação para aprender música em ambientes de aprendizagem virtual sob uma perspectiva teórica sociocognitiva da motivação. Tem como objetivo geral investigar os processos motivacionais de estudantes em interações online, em aulas de violão a distância, no curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com base na Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2004; DECI; RYAN, 2008a). E como objetivos específicos analisar as percepções de satisfação das necessidades de autonomia, competência e pertencimento dos estudantes nas interações online; identificar a qualidade motivacional dos estudantes para aprender violão em interações online; discutir influências socioambientais sobre a motivação de estudantes; verificar as manifestações das necessidades psicológicas básicas em interações síncronas e assíncronas e destacar as ferramentas de interações online que auxiliaram no processo educacional a distância. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa-ação integral (MORIN A., 2004). Os dados analisados foram coletados por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas, filmagens das interações realizadas nas videoconferências e registros de diálogos em fóruns síncronos e assíncronos. Os resultados apontaram que a principal motivação dos estudantes não era a intrínseca. Em vez disso, a motivação foi considerada complexa, multifacetada e sensível a determinadas situações. As interações síncronas e assíncronas, da forma complexa e complementar proposta nesse estudo, puderam suprir as necessidades psicológicas básicas dos estudantes, bem como possibilitar uma alternativa viável e efetiva para a formação musical desses estudantes.

Palavras-chave: Motivação. Teoria da autodeterminação. Interações online. Educação musical a distância online.

ABSTRACT

This research approaches the motivation in learning music in virtual learning environments under the sociocognitive theoretical perspective of motivation. The research aims, as general objective, to investigate the students' motivational processes in online interaction in guitar classes through distance education in the Degree in Music at the State University of Rio Grande of Norte (UERN), based on the Self-Determination Theory (RYAN; DECI, 2004; RYAN; DECI, 2006). The specific objectives sought to analyze the perceptions satisfaction of the needs for autonomy, competence and belonging of students in online interaction; to identify the quality motivational of the students in those online interactions; to discuss the environmental influences on the students' motivation, to verify the manifestations of basic psychological needs for synchronous and asynchronous interactions, and to highlight the tools that helped the online interactions in a distance education process. The methodology used on this study was the educational action-research (MORIN, 2004). The analyzed data were collected through participant observation, semi structured interviews, footage of the interactions made in videoconferencing and conversation records in synchronous and asynchronous forums. The results show that the major motivation of the students was not intrinsic. Instead, the motivation was considered complex, multifaceted and sensitive in determined situations. The synchronous and asynchronous interactions, in the complex and complementary way proposed in this study, could provision the basic psychological needs of the students, as well as, enable a viable and effective alternative to the musical education of these students.

Keywords: Motivation. Self-determination theory. Online interaction. Online distance music education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O <i>continuum</i> de autodeterminação.....	61
Figura 2: Ciclos com as fases internas e externas do processo	81
Figura 3: Disposição dos alunos e dos equipamentos na sala de videoconferência	92

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Gerações da EAD e suas tecnologias	31
Quadro 2: Estrutura de coleta, análise e discussão dos dados	95

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES SOBRE EAD	18
2.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, ONLINE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	22
2.2. O PAPEL DA INTERAÇÃO E AS DIFERENTES ABORDAGENS EDUCACIONAIS A DISTÂNCIA	25
2.3. EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO CENÁRIO INTERNACIONAL.....	35
2.4. EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL.....	40
2.5. MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NA EAD ONLINE	48
3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD)	51
3.1. A UNIVERSALIDADE DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	52
3.2. TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS	54
3.2.1. Necessidade de Autonomia.....	55
3.2.2. Necessidade de Competência	56
3.2.3. Necessidade de Pertencimento	57
3.3. TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA	58
3.4. TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA.....	60
3.5. TEORIA DAS ORIENTAÇÕES DE CAUSALIDADE	62
3.6. TEORIA DAS METAS MOTIVACIONAIS.....	64
3.7. PESQUISAS QUE AVALIARAM A MOTIVAÇÃO MUSICAL SOB A PERSPECTIVA DA TAD	66
4. METODOLOGIA	75
4.1. DEFINIÇÃO DO MÉTODO	75
4.2. PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO	80
4.2.1. Reestruturação da disciplina	81
4.2.2. Elaboração do material didático	82
4.3. INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS	86
4.3.1. Critérios para seleção dos estudantes	86
4.3.2. Técnicas de coleta de dados.....	87
4.3.2.1. Entrevistas diagnósticas	87

4.3.2.2. Entrevistas centralizadas na questão de pesquisa.....	88
4.3.2.3. Observação participante.....	88
4.3.2.4. Diálogos das interações assíncronas	88
4.3.3. Aulas na modalidade a distância.....	89
4.3.4. Infraestruturas física e tecnológica	91
4.4. ESTRUTURA DA COLETA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	92
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	97
5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES	97
5.1.1 Síntese dos primeiros contatos com os participantes.....	105
5.2. ASPECTOS INTRAINDIVIDUAIS E INFLUÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS NA MOTIVAÇÃO EM AULAS DE VIOLÃO A DISTÂNCIA ONLINE.....	105
5.3. PERCEPÇÕES DA AUTONOMIA NAS AULAS DE VIOLÃO A DISTÂNCIA.....	106
5.3.1. Lócus de causalidade percebido	107
5.3.2. Volição percebida	109
5.3.3. Influências socioambientais na motivação em aulas de violão a distância online	112
5.3.4. Síntese das percepções sobre a autonomia	119
5.4. COMPETÊNCIA PERCEBIDA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	120
5.4.1. Desafio originado nas tarefas.....	120
5.4.2 Feedback positivo	125
5.4.3. Síntese da percepção de competência.....	136
5.5. PERTENCIMENTO PERCEBIDO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	137
5.5.1. Vínculo social	144
5.5.2 Síntese da percepção de Pertencimento.....	150
6. AVALIAÇÃO	152
6.1. AVALIAÇÃO DOS DIÁLOGOS E FERRAMENTAS DE INTERAÇÃO.....	152
6.2. AVALIAÇÃO DO ENCONTRO PRESENCIAL.....	157
6.3. AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	158
6.4. AVALIAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	159
6.5. AVALIAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES NAS VIDEOCONFERÊNCIAS	160
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162

REFERÊNCIAS	168
APÊNDICE A - Material didático.....	188
APÊNDICE B - Carta solicitando permissão à Direção da Faculdade de Letras e Artes para a realização da pesquisa.	230
APÊNDICE C - Carta solicitando permissão ao Coordenador do Departamento de Artes para a realização da pesquisa.....	231
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos alunos	232
APÊNDICE E - Modelo da carta de Cessão de Direito	234
APÊNDICE F - Questões das entrevistas diagnósticas.....	235
APÊNDICE G - Questões das entrevistas centralizadas na questão de pesquisa.	236
APÊNDICE H - Programa do Recital de final das atividades	237

1. INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado tem como foco a motivação para aprender em aulas de violão a distância, online, no curso de Licenciatura em Música, modalidade presencial, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Esta pesquisa utilizou, como Ambiente Virtual de Aprendizagem Musical (AVAM), um *site* especificamente criado para esse estudo, além de diversas ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, inclusive redes sociais da internet. Nesse processo de aprendizagem a distância, online, estão imersos professores, estagiário e alunos virtuais. Nesta pesquisa, procuro compreender os processos motivacionais nas interações síncronas e assíncronas nas aulas de violão a distância, online. Fundamentado no campo da psicologia sociocognitiva da motivação, sobretudo da perspectiva de macroteoria da autodeterminação (RYAN; DECI, 2004; REEVE, 2006), da motivação musical (RENEWICK, 2008; LEGUTI, 2010; RENEWICK; REEVE, 2012), da Educação a Distância (MOORE; KEARSLEY; 2008; PETERS, 2006) e da Educação Online (SANTOS, 2003, 2010; LEMOS, 2008; SILVA, 2010), este estudo considera as interações online entre os sujeitos, mediadas pelo ciberespaço e suas potencialidades interativas.

Entre os desafios enfrentados nos espaços em que atuo como professor de música, destaco o uso das tecnologias digitais para a aprendizagem musical. Atuando como professor de Artes/Música nas “Oficinas Violão” e nos cursos integrados do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), percebi que os estudantes estavam complementando sua formação musical apoiados com recursos digitais disponibilizados gratuitamente na internet, desde o ano de 2004 (afinadores e metrônomo digitais, editores de partitura, vídeos, etc.). Esses recursos digitais possibilitaram a esses estudantes outras maneiras de aprendizagem musical que, de certa maneira, despertaram-me a curiosidade.

Em 2007, como docente universitário em um curso de licenciatura em Música, fui iniciado na modalidade a distância por meio de um convite para participar, como colaborador, de uma pesquisa-ação¹ cujo objetivo era analisar os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados durante um curso de violão mediado por computador. Minhas primeiras inquietações nessa modalidade de ensino direcionavam-se às seguintes problemáticas: que estratégias, nas aulas de violão, são possíveis de serem transpostas para a modalidade a distância? Quais os desafios, vantagens e características particulares para ensinar e aprender em um ambiente online? Aliado a essa iniciação, o meu ingresso no grupo

¹ BRAGA, 2009 (Tese de doutorado em Educação Musical).

de pesquisa Formação e Atuação de Profissionais em Música (FAPROM) do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que vem estudando as teorias sociocognitivas da motivação desde o ano de 2006, despertou-me para a possibilidade de investigar a motivação do aluno, especificamente nas aulas de violão, na modalidade a distância, mediada pelo ciberespaço.

A cultura contemporânea, estruturada pelas tecnologias digitais (cibercultura), vem possibilitando outras maneiras de socialização e aprendizagem, mediadas pelo ciberespaço. No campo da Educação, esse espaço é potencializado por ambientes específicos de aprendizagem virtual. Esse fator também está sendo considerado para a realização deste trabalho, visto que os ambientes virtuais estão sendo cada vez mais utilizados no século XXI, implicando, dessa forma, transformações na educação de modo geral, inclusive na EAD.

Sobre a motivação em ambientes online, as pesquisas tratam, em geral, os estudantes virtuais como intrinsecamente motivados e concebem esses ambientes como propícios para incentivar a motivação ideal do aluno. Portanto, ainda são poucos os estudos que reconhecem visões contemporâneas da motivação, principalmente as que enfatizam a relação mutuamente constitutiva do aluno e do ambiente de aprendizagem. Dessa maneira, somente a partir da segunda metade dos anos 2000, intensificaram-se pesquisas nos ambientes virtuais, sob as perspectivas contemporâneas da motivação, inclusive da Teoria da Autodeterminação (DECI; RYAN, 2008b; ROVAI et al., 2007; SHROFF et al., 2007; SHROFF et al., 2008; XIE et al., 2006; CHEN; JANG, 2010; HARTNETT, 2010). A Teoria da Autodeterminação (TAD) pressupõe que os seres humanos apresentam uma orientação geral para o crescimento e o envolvimento pessoal a fim de satisfazer necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento em direção à motivação autodeterminada. Para a TAD, tais necessidades refletem diretamente no relacionamento afetivo e saudável do indivíduo com o meio ambiente, constituindo basicamente os fatores psicológicos que originam a motivação (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2004).

A Educação a Distância (EAD) é cada vez mais encarada, nos dias atuais, como um elemento facilitador nos processos de educação nas mais diversas áreas do conhecimento. Em comparação a países como Canadá, Inglaterra, Estados Unidos e Austrália, há poucos anos é que realmente começaram a ser criados, no Brasil, cursos superiores credenciados nessa modalidade de ensino. Nos últimos anos, o Governo Federal Brasileiro aumentou consideravelmente seus investimentos na área da Educação a Distância. Nesse contexto, em 2005, foi idealizada e estruturada, na Secretaria de Educação a Distância do Ministério da

Educação (SEED/MEC), a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que só foi oficializada em 2006, pelo Decreto nº 5.800. Atualmente, a UAB é operacionalizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A partir desse momento, o número de instituições que vem atuando na EAD no Brasil tem crescido consideravelmente (BRASIL, 2011, p. 202).

Essa modalidade de ensino tem despertado o interesse dos pesquisadores brasileiros, inclusive daqueles ligados à área de educação musical (SOUZA, 2002; CAJAZEIRA, 2004; HENDERSON, 2007; BRAGA, 2009; GOHN, 2009; KRÜGER, 2010; VIANA JÚNIOR, 2010; WESTERMAN, 2011; BORNE, 2011; OLIVEIRA, 2012). Especificamente na área de música, atualmente, estão funcionando três cursos superiores em EAD, credenciados no país, os quais são coordenados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e a Universidade de Brasília (UNB), que atendem aos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Bahia, Roraima, Acre, Tocantins, Goiânia, Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo (NARITA; MARINS, 2012; RANGEL; NUNES, 2012).

Mesmo diante desse cenário, até o presente momento, não foram localizadas publicações de estudos na área de música no Brasil em que haja sido investigada a motivação dos alunos para ensinar e aprender nessa modalidade de ensino. Assim sendo, com a presente pesquisa, pretendo discutir a motivação para aprender nas aulas de violão a distância, online, sob a perspectiva de uma macroteoria contemporânea da motivação: a Teoria da Autodeterminação (RYAN; DECI, 2004; REEVE, 2004, 2006). Dessa maneira, a definição desse tema vem ao encontro dos meus interesses pessoal e profissional, uma vez que atuo como docente na área de música, na qual fui iniciado nos últimos anos, em situações e projetos com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), inclusive na modalidade a distância. Esta pesquisa foi realizada em um momento de interesse crescente da área de educação musical para discutir a EAD no Brasil. Esse interesse pode ser constatado, por exemplo, nas discussões de grupos de trabalhos específicos sobre essa temática, nos encontros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), realizados nos anos de 2003 e 2009, e da Associação de Pós-Graduação em Música (ANPPOM), a partir de 2009. Além disso, a presença de trabalhos que abordam essa temática tem crescido consideravelmente nos últimos encontros dessas associações.

Esta pesquisa foi direcionada para Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), instituição onde atuo como professor de violão do curso de licenciatura em Música.

É esperado, assim, que este estudo possa fomentar discussões sobre outras maneiras de aprendizado em música e contribua para a descoberta de novos caminhos para a concretização de outras pesquisas em música, a distância, possibilitando, de maneira mais ampla, que a sociedade tenha acesso a um conhecimento contextualizado com a realidade dessa modalidade de ensino.

Dessa forma, considerando a temática apresentada, proponho para esta pesquisa as seguintes questões norteadoras: Quais as percepções de estudantes de um curso de Licenciatura em Música sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento em aulas de violão a distância, online? Que interações online em aulas de violão a distância podem promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes em uma licenciatura em Música? A partir desses questionamentos, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar os processos motivacionais dos estudantes nas interações online em aulas de violão a distância no curso de Licenciatura em Música da UERN, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. O lócus deste estudo foi um curso presencial de Licenciatura em Música, especificamente a disciplina de Prática Instrumental III em Violão. Participaram deste estudo, voluntariamente, cinco estudantes matriculados nessa disciplina, residentes nas cidades de Mossoró e Grossos, ambas no Rio Grande do Norte.

Esta pesquisa tem, como objetivos específicos, os seguintes: analisar as percepções das necessidades de autonomia, competência e pertencimento dos estudantes nas interações online; identificar os tipos de motivação dos estudantes para aprender violão nas interações online; discutir as influências socioambientais sobre a motivação dos estudantes; verificar as manifestações das necessidades psicológicas básicas nas interações síncronas e assíncronas; e destacar as principais ferramentas de interações online que auxiliaram nos processos motivacionais a distância.

É importante salientar que, mesmo tratando das características e concepções históricas da EAD, esta pesquisa foca a subcategoria online da aprendizagem a distância (BATES, 2005) para investigar os processos motivacionais nas interações em aulas de violão em um curso presencial de Licenciatura em Música. Na pesquisa, portanto, não pretendi utilizar outros modelos educacionais a distância nem verificar a qualidade do ensino instrumental (violão) nessa modalidade, ofertado pela UERN.

A metodologia empregada para alcançar os objetivos propostos e responder às questões de pesquisa foi a pesquisa-ação educacional (MORIN, 2004). O modelo da

pedagogia aberta proposta por Morin (2004) entra em consonância com a abordagem educacional “Estar Junto Virtual”, que prevê a participação engajada dos sujeitos na resolução de um problema ou projeto (VALENTE, 2010, 2011).

As técnicas de coleta de dados utilizadas foram a observação participante e entrevistas presenciais de caráter diagnóstico e online com foco nas questões da pesquisa. No entanto, a natureza dos aspectos pretendidos também requereu a adoção de outros instrumentos de registros de dados para complementar as informações, tais como: gravações em vídeos, registros de diálogos nos fóruns de discussão online, dentre outros. Participaram deste estudo cinco estudantes matriculados no primeiro semestre de 2011 e dois professores do curso de Licenciatura em Música da UERN.

Esta tese de doutorado foi organizada em sete capítulos. Após o capítulo 1, *Introdução*, apresento o capítulo 2, *Características e Concepções sobre a EAD*, no qual destaco o papel da interação e as diferentes abordagens educacionais dessa modalidade de ensino até os mais recentes desafios dos ambientes educacionais online. Ainda traço um panorama nacional e internacional da EAD na área de música e da motivação para aprender em ambientes de aprendizagem online. No âmbito dessa temática de estudo, citei principalmente os trabalhos que tiveram como foco a didática da EAD, online, e a motivação musical.

No capítulo 3, *Fundamentação Teórica: Teoria da Autodeterminação (TAD)* apresento e contextualizo a TAD em contextos educativos, sobretudo os musicais. Os processos motivacionais foram vistos principalmente a partir das perspectivas da motivação em ambientes online na visão de Hartnett (2010) e da motivação musical presencial segundo Renwick (2008) e Legutki (2010).

No capítulo 4, *Metodologia*, abordo o modelo da pesquisa-ação integral (MORIN, 2004). Apoiado nas concepções desse autor, relato os caminhos percorridos a fim de intervir em uma realidade social com base na perspectiva implicante entre atores e autores e utilizando uma pedagogia aberta (MORIN, 2004). Em seguida, explico a combinação das três maiores fases (planejamento, implementação e avaliação), a partir das quais outros estágios mais específicos da pesquisa se desenvolveram. Finalizo este capítulo, apresentando os instrumentos e a estrutura de coleta, análise e discussão dos dados.

No capítulo 5, *Análise e discussão dos dados*, são expostos a caracterização dos participantes, as percepções das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência

e pertencimento dos estudantes e as influências socioambientais para a motivação musical (violão) a distância, online.

No capítulo 6, *Avaliação da proposta*, discuto o modelo e as fases desenvolvidas nesta pesquisa e teço algumas considerações sobre o modelo de análise desenvolvido para auxiliar nas questões desta pesquisa, levando em consideração o olhar discente.

No capítulo 7, *Considerações finais*, apresento as etapas para o desenvolvimento desta pesquisa, destaco algumas considerações que julgo relevantes para sintetizar os resultados do presente estudo e aponto algumas contribuições deste estudo para a área de educação musical, bem como algumas possibilidades que poderiam impactar nas práticas de ensino e aprendizagem online.

2. CARACTERÍSTICAS E CONCEPÇÕES SOBRE EAD

Nas pesquisas e práticas em educação a distância, distintas situações, características e concepções são percebidas. A evolução dessas práticas é dividida por Moore e Kearsley (2008) em pelo menos cinco gerações, que se iniciam com a instrução por correspondência e vão até o ensino e o aprendizado online nos dias atuais. A primeira geração teve como objetivo educacional o uso da tecnologia para alcançar indivíduos que, de outro modo, não poderiam se beneficiar dela. Nessa geração, o meio de comunicação era o texto e a instrução por correspondência. Na segunda geração, a educação foi difundida pelo rádio e pela televisão. A terceira geração, diferentemente das demais, não foi muito caracterizada pela tecnologia de comunicação e sim pela criação da organização da EAD nas universidades abertas. Na década de 1980, aconteceram as primeiras experiências de interação entre grupos em tempo real a distância, em aulas mediadas por áudio e videoconferências transmitidas por telefone, satélite, cabo e redes de computadores. A geração mais recente de EAD é caracterizada pelo ensino e aprendizado online em universidades virtuais (MOORE; KEARSLEY, 2008). No entanto, a incorporação das TIC, sobretudo a inclusão da internet, causou uma significativa mudança nas concepções da EAD.

Essa evolução, atualmente, tem sido organizada, por muitos autores, em etapas ou ondas, pelo fato de essas fases não terem um caráter estanque. Na realidade, todos esses formatos de EAD ainda podem ser encontrados nos dias atuais (PALHARES, 2009). Hoje, ainda é possível perceber algumas concepções que dão ênfase à autoaprendizagem, ao ensino individualizado, desconsiderando-se a necessidade da interação entre os indivíduos no processo de ensino e aprendizagem, em detrimento de outra tendência em EAD, que valoriza a interação entre os participantes e o processo colaborativo de construção do conhecimento.

Para Moore e Kearsley (2008), houve um período em que toda a educação estava sob forte influência da teoria behaviorista da aprendizagem, incluindo o ensino por correspondência. Sob o ponto de vista behaviorista, o fato de os alunos não estarem ao alcance imediato do professor foi considerado um problema na otimização do controle desses estudantes. Para tanto, os cursos utilizavam um alto grau de estruturação, inclusive para medir o sucesso de todos os alunos de acordo com os padrões precisos incluídos nos objetivos do programa. Nesses programas, o desafio para o educador era de produzir um conjunto de objetivos e técnicas que se adaptassem a todos os alunos, em grande número, e a distância, de

maneira que ninguém se desviasse do caminho ou suplantasse as dificuldades (MOORE; KEARSLEY, 2008).

A ideia de os alunos serem indivíduos autônomos, responsáveis pela sua própria aprendizagem, com base nas suas experiências prévias, recebeu muito pouca atenção, a não ser de alguns círculos da EAD para adultos. No ensino a distância tradicional, as interações entre docentes e discentes, bem como dos alunos entre si, eram quase sempre restritas, implicando dificuldades consideráveis, além do fato histórico de essa modalidade de ensino ter sido concebida para a educação de adultos com maturidade e motivação para a autoaprendizagem (PETERS, 2006; BELLONI, 2006).

Questionamentos sobre a eficiência dessa modalidade educacional levaram pesquisadores a estudar, sob diferentes pontos de vista, os fatores que afetam o sucesso e o fracasso dos alunos nessa modalidade de ensino (ALMEIDA, 2009; KEMBER, 1995, 2007). Kember (1995) desenvolveu um modelo de aprendizado aberto na tentativa de prever a conclusão dos alunos em cursos a distância. Esse estudo identificou determinados fatores prognósticos de provável conclusão de um curso de EAD. Os alunos que expressam a intenção (determinação) de concluir o curso, geralmente, conseguem fazê-lo por esse modelo. Já os alunos inseguros acerca de suas capacidades para concluir apresentam grande probabilidade de desistência. A entrega antecipada ou pontual das tarefas foi outra causa apontada para um possível sucesso. A conclusão de outros cursos em EAD foi outro fator positivo para os alunos concluírem outros cursos subsequentes.

O conhecimento dos fatores apontados no modelo de Kember (1995) pode orientar professores a identificar alunos em situação de risco de evasão. Esse modelo baseou-se em várias pesquisas sobre a desistência dos alunos nos cursos presenciais e de EAD. Para formular e validar seu modelo, ele usou dados empíricos, obtidos por meio de entrevistas e questionários aplicados a alunos universitários do Reino Unido, Papua - Nova Guiné, Austrália e China. A análise dos fatores apresentou quatro variáveis para o modelo: integração social, integração acadêmica, atribuição externa e incompatibilidade acadêmica.

Nos resultados do estudo de Kember, 80% da variação total do número de alunos que concluíram os cursos puderam ser explicados pelas variáveis do seu modelo. O fator de integração acadêmica positiva contém as subescalas “abordagem profunda” e a “motivação intrínseca”. Já o fator de incompatibilidade acadêmica possui as subescalas “abordagem superficial” e “motivação extrínseca”. Para esse modelo, o progresso do aluno pode ser melhorado se: a elaboração de um curso priorizar o desenvolvimento de motivação intrínseca;

a abordagem profunda da matéria do curso for utilizada, e o curso estiver em conformidade com as expectativas dos alunos (KEMBER, 1995).

Outras pesquisas em EAD estudaram o sucesso e o fracasso dos estudantes por meio das características da personalidade e do estilo de aprendizagem dos alunos. Para tais pesquisas, a persistência, a determinação e necessidade de realização são qualidades que afetam positivamente o sucesso dos alunos a distância (MOORE; KEARSLEY, 2008; PALOFF; PRATT, 2005). Para Moore e Kearsley (2008), a natureza da motivação do aluno (intrínseca ou extrínseca) para se matricular em um determinado curso pode afetar seu sucesso. Porém, estudos têm revelado que os números de desistência em cursos a distância têm diminuído consideravelmente nas últimas décadas. Nos cursos universitários norte-americanos, esses números já são semelhantes aos da educação presencial. Pesquisadores apontam que a grande dificuldade metodológica para estudar os motivos que levam os alunos a desistir são os acúmulos e as variedades de causas (MOORE; KEARSLEY, 2008).

No Brasil, a EAD tem crescido de maneira exponencial a partir do ano de 2005. Todos os levantamentos realizados pelo governo federal brasileiro têm demonstrado uma evolução em relação ao crescimento do país. Mesmo com a crise internacional a partir de 2008, o crescimento da EAD é notório. Em 2009, os cursos de graduação a distância cresceram 90% em relação ao número de alunos de 2008 e, em 2010, a oferta de cursos superiores dobrou em relação aos anos de 2008 e 2009. O Ministério da Educação (MEC) deixou transparente, por meio de dados, o avanço da educação privada sobre a pública em EAD. Os dados do último censo realizado pelo MEC revelam uma diminuição significativa nas taxas de evasão. Os índices revelados foram maiores no setor público, mas os motivos mais apontados pelos alunos pesquisados de 129 instituições públicas e privadas credenciadas no país foram a falta de dinheiro e de tempo. Contudo, outros problemas referentes ao desconhecimento da metodologia e seu estranhamento revelaram números expressivos (ABED, 2010).

Os modelos de ensino focados em conteúdos prontos parecem ser, para muitos programas, mais rentáveis do que os modelos colaborativos, que precisam de mais tempo para mediação, bem como de acompanhamento de professores. Porém, pesquisas têm identificado e estudado padrões interativos no processo de aprendizagem colaborativa a distância. O apreço, a inclusão e o senso de solidariedade do grupo, bem como a facilidade de expressão e a síntese de vários pontos de vista, sem que somente um único aluno se destaque, são

consideradas características importantes na construção social online (MOORE; KEARSLEY, 2008; BRAGA, 2009).

Hoje, muitos programas em EAD já permitem um maior exercício da autonomia dos alunos. Mas isso não significa que esses alunos sejam totalmente autônomos ou estejam preparados para agir dessa forma ou que devam ser tratados dessa maneira. Para Moore e Kearsley (2008), a autonomia dos alunos significa as diferentes capacidades nas tomadas de decisões sobre as peculiaridades de suas aprendizagens. Já Belloni (2006) destaca, como característica promotora da autonomia, o processo de aprendizagem centrado no aluno, segundo o qual o modelo tradicional de aprendizagem teria de ser redimensionando. Nesse sentido, o papel do professor deveria ser assumido como recurso para o estudante, considerado como ser autônomo, gerente de sua aprendizagem, capaz de autodirigir e autorregular esse processo.

Para Belloni (2006), os estudos referentes ao conceito de aluno autônomo ainda estão em fase embrionária, do mesmo modo que o estudante autônomo é ainda considerado uma exceção para todas as modalidades de ensino. Essa autora acredita que, para que as discussões avancem, será necessário os professores, principalmente, considerarem que, embora sejam eles os responsáveis pelas tarefas de “definir e distribuir o currículo”, o autor da aprendizagem é o aluno. O conceito de aprendizagem autônoma para essa autora implica nas dimensões de “autodireção” e “autodeterminação”² que notadamente não se realizam facilmente por muitos alunos tipicamente virtuais (BELLONI, 2006, p. 46). Para Belloni (2006), as dimensões de autodireção e autodeterminação são terminologias empregadas, sobretudo, nos estudos de autoaprendizagem em EAD para adultos. Desse modo, pesquisadores revelam que atividades a distância, se bem feitas, conferem autonomia aos alunos e, se associadas a atividades colaborativas, podem compor um conjunto de estratégias combinadas, muito interessantes e dinâmicas (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2008).

Nos últimos anos, tem sido discutida a importância de políticas que ampliem o acesso ao ensino superior, garantindo a qualidade e a equidade na educação. Nesse cenário, o grande desafio a ser enfrentado pela EAD é o equilíbrio dessas três dimensões: acessibilidade, equidade e qualidade. Algumas análises de cursos de EAD indicam que, na maioria das vezes, a transmissão de informação tem sido enfatizada em detrimento da construção do conhecimento. Em alguns casos, essas análises apresentaram as possibilidades de os

² Autodireção e autodeterminação para Belloni (2006) são terminologias empregadas, sobretudo, nos estudos de autoaprendizagem em EAD para adultos.

estudantes construir conhecimento com as informações obtidas. Porém, os resultados apontam ser necessário entender que essa construção individual é limitada, porque, por mais esforço que os estudantes realizem sozinhos, os conteúdos não poderão ser assimilados sem o auxílio de especialistas (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2008).

Algumas abordagens contemporâneas, apresentadas na próxima seção, esclarecerão o modo como alguns meios tecnológicos podem ser combinados, possibilitando melhores condições para a interação entre professores e alunos e alunos entre si. Entretanto, alguns estudiosos esclarecem que os maiores desafios da EAD não são apenas de ordem tecnológica (MAIA; MEIRELLES, 2004). Para esses autores, a EAD ainda está muito vinculada ao atendimento de massa, de baixo custo, com a qualidade educacional relegada a segundo plano. Além disso, para que haja interação efetiva entre o professor e alunos é preciso que esse professor esteja preparado para entender o que significa construir conhecimento e disponha de tempo para poder interagir com seus alunos.

Alguns modelos educacionais a distância na contemporaneidade oferecem grandes possibilidades educacionais através dos meios tecnológicos. Todavia, a complexidade de se criarem circunstâncias ideais para os estudantes construir seu conhecimento com auxílio de meios tecnológicos é um desafio. Os resultados de algumas pesquisas apresentadas a seguir revelam que os cursos a distância deixam muito a desejar nesse sentido. Portanto, é fundamental entender e reconhecer tais limitações para se conseguir avanços na EAD.

2.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA ONLINE: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Com a incorporação das mais recentes tecnologias de informação e comunicação pela EAD, desafios complexos emergiram para gestores e educadores sobre as inovações e particularidades educacionais provocadas pelo ambiente virtual nessa modalidade. Pesquisas revelam que o ambiente de aprendizagem online requer dos alunos iniciativas, tornando-os mais ativos e menos controlados pelos professores. Para Peters (2004), o modelo online abriu espaço para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada.

Sem sua iniciativa e atividades, o processo de aprendizagem não poderia se dar ou seria seriamente prejudicado. Sua independência e autorregulação são, por assim dizer, parte integrante do sistema. Essa característica em particular deve ser considerada um importante trunfo de aprendizagem on-line. (2004, p. 197)

Embora as características acima descritas sejam importantes para o sucesso do aluno virtual, não se pode esperar que todos sejam capazes de agir de maneira autorregulada. Nessa

perspectiva, algumas pesquisas sinalizam que o papel do professor é fundamental para lidar com as necessidades daqueles alunos que mais precisam de intervenções, as quais os ajudam a ser mais autônomos (PALLOFF; PRATT, 2005; BELLONI, 2006; MOORE; KEARSLEY, 2008).

De acordo com Palloff e Pratt (2005), os alunos de sucesso acadêmico podem, na verdade, ser aqueles que mais precisarão de ajuda no ambiente virtual. Esses autores destacaram, em suas pesquisas, que os alunos mais dependentes, mesmo contribuindo com discussões críticas e recebendo um *feedback* positivo dos colegas, acabaram demonstrando um baixo senso de autoeficácia e preocupações com a aprendizagem. Esses estudantes perceberam, com o auxílio dos colegas, que a necessidade de *feedback* estava relacionada às suas angústias e busca pela aprovação. Desse modo, os pesquisadores acreditam que professores de cursos a distância não devem esperar que todos os alunos virtuais tenham a capacidade de agir independentemente, pois o aluno virtual precisa de todos os serviços que são oferecidos ao aluno presencial. Os autores ainda advertem para se cuidar de outras necessidades e questões relacionadas às características da EAD, principalmente a sensação de isolamento e problemas potenciais de acesso aos recursos necessários.

De acordo com Peters (2006), a literatura da EAD aponta pouco espaço para o desenvolvimento dos estudos autônomos nessa modalidade de ensino, e pouco se questiona sobre as necessidades dos alunos que mais precisam de autonomia. Esse autor acredita que a educação, em geral, deve transformar-se para dar condições à aprendizagem autônoma. Pautado nisso, ele propõe, para a didática do ensino a distância, o diálogo com as concepções de ensino e aprendizagem da Psicologia Humanista, segundo as quais os indivíduos são considerados seres que desejam a autorrealização, podendo entender a si mesmos e modificar sua autoconcepção para revelar um comportamento autodirigido.

Mesmo com o impacto que as TIC causaram na EAD, a autoaprendizagem continua a ter um papel importante nas práticas convencionais dessa modalidade. Segundo Almeida (2009), o estudo da autoaprendizagem é denominado heutagogia. Trata-se de um conceito que amplia a concepção da educação de adultos, centrada na concepção do aprender fazendo. Desse modo, incorpora-se a autodireção da aprendizagem com o foco nas experiências de vida. Para alguns teóricos da EAD, o aluno nessa modalidade é considerado um indivíduo autônomo, automotivado e, portanto, capaz de gerir seu próprio processo de aprendizagem, mesmo sem a presença e o direcionamento de um professor (TRINDADE, 1992). Esse conceito de Educação a Distância, voltado para um público adulto e autônomo, é denominado

de andragogia (ALMEIDA, 2009; BELLONI, 2006). Pesquisas demonstram que a aprendizagem de adultos não exclui, necessariamente, a possibilidade de crianças e adolescentes aprenderem de forma autoinstrucional, pois o que deve ser levado em consideração para a estrutura de um curso e seu público-alvo é a forma de apresentação e discussão do conteúdo, que deve ser congruente com estilos de aprendizagem diferenciados (ALMEIDA, 2009; CARVALHO, 2010).

Mesmo com as possibilidades criativas e colaborativas inerentes ao avanço das TIC, pesquisas revelam que a tecnologia em si mesma, qualquer que seja ela, não garante a qualidade da EAD. Nesse sentido, pesquisadores contemporâneos buscam estudar metodologias que possam dar conta das mudanças necessárias. Estudos sobre EAD, educação presencial, ou semipresencial em ambientes virtuais de aprendizagem, discutem as características e funcionalidades das tecnologias (SCHLEMMER, 2010). Nesses contextos, são consideradas as diferenças e particularidades na ação de ensinar jovens e adultos, crianças e grupos com necessidades específicas (ALMEIDA, 2009; KENSKI, 2008, 2010).

Na segunda metade dos anos 2000, a EAD brasileira passou por uma rápida expansão e reconhecimento nunca percebido nessa modalidade. Porém, esse crescimento foi pouco acompanhado por estudos científicos no campo educacional. Para Valente (2010), as repentinas iniciativas das instituições públicas ou privadas para atender à demanda social por cursos a distância precisavam ser conscientizadas pelos desafios e inovações pedagógicas necessárias para os processos educativos na contemporaneidade. No entanto, nos últimos anos, pesquisadores dos mais diversos campos do conhecimento têm sido desafiados com questões emergentes no cenário educativo contemporâneo, tais como: os processos educacionais e a inovação em EAD (MILL; PIMENTEL, 2010); a educação musical a distância (GOHN, 2011); o papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas em EAD (MILL, 2010; BEHAR, 2009); o acompanhamento e a avaliação em ambientes virtuais a distância (KENSKI, 2010; VIANA JUNIOR, 2010); currículo e avaliação na EAD (ALMEIDA, 2010); avaliação de material didático em EAD sob o olhar discente (PEREIRA; PINTO, 2010); aprendizagem além-fronteiras e a EAD (FORMIGA, 2012); competência digital na EAD (RAPOSO, 2012); psicologia humana na EAD (AZEVEDO, 2012); o novo papel do professor na EAD (TARCIA; CABRAL, 2012); público infanto-juvenil na EAD (ASSUMPCÃO, 2012); estilos de aprendizagem na educação aberta online (OKADA; BARROS, 2010), dentre outros.

2.2. O PAPEL DA INTERAÇÃO E AS DIFERENTES ABORDAGENS EDUCACIONAIS A DISTÂNCIA

Nas pesquisas sobre as características da EAD desenvolvidas, no âmbito internacional, por diversos autores, a questão da interação recebe tratamento diferenciado. As primeiras discussões foram iniciadas por Moore (1989), que considerou as relações entre alunos, professores e conteúdo. Posteriormente, ganhou destaque a adição das interações aluno/interface (HILLMAN; WILLIS; GUNAWARDENA, 1994), aluno com ele próprio (SOO; BONK, 1998), vicária (SUTTON, 2001), professor/professor, professor conteúdo e conteúdo/contéudo (ANDERSON, 2003b).

Moore e Kearsley (2008) perceberam que, pelo fato de o aluno estar separado do professor e sozinho, é preciso que ele aceite, comparativamente a um aluno do ensino presencial, uma maior responsabilidade na condução das suas atividades educacionais. Portanto, para esses autores, a autonomia se traduz nas diferentes capacidades de os alunos tomarem decisões a respeito de seu próprio aprendizado. A primeira ideia da interação a distância para esses autores é que a distância é um fenômeno pedagógico e não apenas uma questão de distância geográfica. Assim, a interação na EAD acontece na inter-relação dos professores, alunos e conteúdos, em ambientes que possuem característica especial de estarem separados entre si. Desse modo, a distância física precisa ser suplantada por técnicas especiais de ensino.

Nos últimos anos, novas possibilidades de interação no ambiente virtual modificaram as relações comunicativas entre professores e alunos entre si a distância. Nesse sentido, pesquisadores têm discutido os desafios contemporâneos dessas interações para a EAD online. Valente (2010) abordou o papel da interação que ocorre entre professor/aluno e alunos entre si. Para esse autor, a presença ou não dessas interações define os diferentes procedimentos didáticos utilizados na EAD, e o desafio da educação contemporânea de um modo geral, inclusive da EAD, está em criar condições para além da transmissão da informação, para que o processo de construção do conhecimento também ocorra. Isso implica inovação e desenvolvimento de diferentes abordagens pedagógicas. No entanto, ainda são perceptíveis, nos dias atuais, cursos e programas em EAD privilegiando somente a transmissão da informação. Assim, as ações que criam oportunidades de construção do conhecimento são raras e a interação com os indivíduos e com os objetos do meio tem sido substituída por acesso à informação, usando para isso os recursos tecnológicos. Para Valente,

apenas disponibilizar a informação não é suficiente para que haja o processo de construção do conhecimento (VALENTE, 2010).

Segundo alguns pontos de vista educacionais, é impraticável pensar que tudo que uma pessoa aprende tenha de ser construído de maneira individual, sem o auxílio do outro (FREIRE, 1996; VALENTE, 2011). Em conformidade com essas ideias, Godoy (2007) cunhou a expressão Educação Bancária a Distância (EBAD), pautado na metáfora de Paulo Freire, para revelar as facilidades da prática da educação bancária em alguns modelos de EAD, principalmente as que negam a dialogicidade, impossibilitando a interação polifônica e problematizadora entre os sujeitos. Nesse sentido, a EBAD seria o modelo a distância baseado na transmissão de informações do professor para o aluno. No entanto, outras maneiras pedagógicas e modelos educacionais têm emergido nos últimos anos como tendências para a atual geração da EAD. Destacam-se entre elas: a abordagem *Broadcast*, “estar junto virtual”, virtualização da escola tradicional e o modelo de educação online³.

A abordagem *Broadcast*, apesar de usar um dos mais eficientes recursos de busca mediado por computador, permitindo encontrar de maneira rápida a informação existente em banco de dados, CD-Roms e mesmo na web, apenas permite que os estudantes realizem escolhas entre opções oferecidas. Outra característica dessa abordagem é que não existe interação entre professor e aluno e mesmo entre os alunos. Dessa forma, a ênfase desse modelo educacional está pautada no material instrucional e nos recursos de entrega da informação para os estudantes. Assim, os materiais são os únicos meios com os quais os alunos se relacionam. Nesse modelo, os alunos só poderão construir conhecimento se eles forem capazes de estabelecer uma interação com o material fornecido, no sentido de esse material conseguir desafiá-los a se modificar. Para Landim (1997), esse modelo educacional cria dificuldades em virtude das diversidades psicológicas, sociológicas, culturais e históricas dos diferentes interagentes desses materiais. Dessa forma, nem sempre é possível atingir a maioria dos estudantes envolvidos. Assim, uns podem construir o conhecimento a partir do material disponibilizado, outros não.

Essa abordagem é considerada eficiente para disseminação da informação para um grande número de pessoas simultaneamente. Um exemplo dessa abordagem, porém usando a televisão, foi o Telecurso 2000. Para minimizar a falta de interação com o professor, as ações educacionais eram complementadas em telepostos que desempenhavam as seguintes funções:

³ Educação *online* é uma expressão contemporânea utilizada para se diferenciar do modelo a distância via suportes analógicos unidirecionais, como o impresso, o rádio e a televisão (SILVA; PESCE; ZUIN, 2010).

servir de pontos de reentrega da informação; ser local de avaliação presencial, exigido para certificação; e servir como local onde os alunos pudessem receber auxílio no processo de significação da informação recebida. Apesar de haver sido montada uma infraestrutura sofisticada, com as mais variadas TIC, a abordagem *Broadcast* é considerada, do ponto de vista didático, pobre, porque está, sobretudo, baseada em transmissão de informação. Valente (2011) acredita que a adoção de soluções educacionais que se limitam à transmissão da informação são válidas, porém ele não acredita que os modelos baseados apenas na transmissão da informação possam preparar cidadãos capazes de sobreviver e aproveitar os sofisticados recursos existentes na atual sociedade do conhecimento.

A abordagem pedagógica “estar junto virtual” é fruto do advento da internet, da telepresença possibilitada pelo desenvolvimento das TIC de base da telemática⁴. Essas tecnologias têm estreitado os espaços e tempos para os processos educativos e os laços sociais mantidos a distância por meio da interação intensa e dispersa (HARASIM et al., 1995; RECUERO, 2009; VALENTE, 2010, 2011). Essa abordagem permite a interação mais próxima entre professores e alunos de maneira virtual. Porém, para que ela seja estabelecida, é preciso que o estudante esteja engajado na resolução de um problema ou projeto. Assim, quando surgem dificuldades ou dúvidas, o suporte do professor auxilia o processo educativo na resolução dos problemas via rede. Nessa abordagem, os alunos que não conseguem resolver seus problemas enviam suas questões para o professor. Este reflete sobre as questões solicitadas e envia sua opinião e outros materiais em forma de textos e imagens com atividades que possam auxiliar os alunos a resolverem seus problemas. Após receber o *feedback* informativo do professor, o aluno tenta colocar a atividade em prática, podendo gerar novas questões que poderão ser solucionadas com o suporte do professor (VALENTE, 2010, 2011).

Embora essa abordagem seja rica em promover o processo de construção social do conhecimento virtualmente, é considerada limitada quando comparada com outras abordagens em EAD. Segundo Valente (2010), a manutenção de um nível desejável de interações não permite que o professor atenda a mais do que vinte alunos. Sua experiência tem atestado que esse é um número razoável, o que também é confirmado por outros pesquisadores (HARASIM et al., 1995). No entanto, alguns procedimentos podem ser adotados para

⁴ Ciência que trata da manipulação e utilização da informação por meio do uso combinado de computador e meios de telecomunicação.

amenizar essa limitação. Essa abordagem também requer uma equipe para auxiliar o professor e entender o que está acontecendo, monitorando atividades do professor e auxiliando-o na elaboração do material didático, sob demanda, para ser postado para os alunos. No Brasil, esse modelo educacional foi adotado em diversos cursos de formação docente e professores multiplicadores do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) para atuarem nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NET) ou adotarem a informática em suas práticas pedagógicas (VALENTE; PRADO; ALMEIDA, 2005; VALENTE; ALMEIDA, 2007). Para Valente (2011), essa abordagem gera mudanças profundas no processo educacional que nem a educação presencial foi capaz de implementar. Portanto, o professor, nessa abordagem, precisa estar implicado em um ciclo de ações para efetivar a construção do conhecimento dos alunos.

Na abordagem do *estar junto virtual*, o professor tem a função de criar circunstâncias que auxiliem o aluno na construção do seu conhecimento. Isso acontece porque o professor tem a chance de participar das atividades de planejamento, observação, reflexão e análise do trabalho que o aluno está realizando. (2010, p.34)

A interação professor/alunos, proporcionada pelas etapas do processo no modelo acima descrito, cria condições informativas e desafiadoras no sentido de fazer com que as ações aconteçam e os alunos cresçam gradativamente para vencer os desafios e as etapas para a resolução de um problema ou execução de um projeto. Valente (2011) destacou que a interação estabelecida nessa abordagem sempre se inicia entre o professor e o aluno, embora, na continuidade do processo, seja notórias, entre os alunos, especialidades em assuntos que nem mesmo o professor domina. Muitas vezes, alunos passam a auxiliar os colegas, criando uma oportunidade de aprendizado em rede, em que cada um contribui com o seu potencial, em colaboração. Para o autor, quanto mais ferramentas de interação o professor e os alunos tiverem à disposição, mais efetivos e ricos poderão ser os ambientes de aprendizagem criados entre professores e alunos (VALENTE, 2010, 2011).

A virtualização da escola tradicional está inserida numa posição intermediária entre a abordagem *broadcast* e o “estar junto virtual”, pois o professor assume um papel menos ativo, como acontece na abordagem do “estar junto virtual”, mas prevê algum tipo de interação entre professores e alunos. Esse modelo busca implementar, utilizando meios tecnológicos, ações educacionais de maneira semelhante ao ensino presencial. Na virtualização da escola tradicional, grande parte das ações são centradas no professor, que detém o conhecimento e o

transmite aos alunos. De modo semelhante, como acontece nas aulas presenciais, essa abordagem utiliza mecanismo de interação entre professores e alunos, mediado pelas TIC.

Para Valente (2011), grande parte das interações professor/aluno nessa abordagem resume-se em o docente verificar se o discente consegue usar a informação fornecida, exigindo deste uma aplicação dela em um domínio muito restrito, como um teste, uma prova ou na resolução de um problema. Assim, o professor assume a função de elaborar e disponibilizar o material didático, bem como as atividades a serem realizadas, e receber as respostas dos alunos. Nesse sentido, o professor, ao receber as tarefas dos alunos, registra o recebimento destas, corrige-as e fornece um *feedback* em forma de conceito ou nota. Esse modelo educacional limita as interações para estimular o aluno a trabalhar em situações criadas especificamente para que ele construa e atribua significado ao que está aprendendo (VALENTE, 2011). Para Primo (2007), esse modelo educacional gera interações denominadas de reativas, que serão detalhadas nos próximos parágrafos, as quais não são suficientes para auxiliar os alunos em um processo de construção do conhecimento. Para Valente (2001), é possível que essa abordagem possa gerar uma interação que leve à construção do conhecimento. Portanto, o papel tradicional do professor precisa ser redimensionado, passando a ser mais ativo, como acontece no “estar junto virtual”, contribuindo para um processo que auxilie o aluno na construção do seu conhecimento. No entanto, o número de alunos matriculados nas situações de implementações dessa abordagem geralmente é grande, tornando muito limitada a interação professor/aluno (Valente, 2001).

Para alguns estudiosos da temática, as características do modelo de virtualização do ensino tradicional apresentam mais desvantagens do que vantagens em relação ao ensino tradicional presencial (VALENTE, 2011; SANTOS, 2010). Para esses autores, esse modelo virtual fica a desejar, porque se perde a oportunidade do diálogo que ocorre na interação presencial e não se utilizam as potencialidades reais das interações online. Para Valente (2011), as únicas vantagens desse modelo educacional são a diminuição de custos e a flexibilidade de o aluno gerenciar seus estudos em relação ao seu tempo. Porém, o autor argumenta que essa abordagem em geral é apresentada de maneira equivocada, como um modelo que prioriza a construção do conhecimento e a preparação de estudantes autônomos, capazes de aprender continuamente. Esse modelo de EAD tem norteado grande parte dos cursos ou ações a distância encontrados na internet. Essas ações acontecem com a mediação de tecnologias computacionais integradas aos recursos digitais online utilizados pelos ambientes de educação a distância (VALENTE, 2011; PENTA, 2008).

É perceptível a existência de múltiplas concepções pedagógicas em EAD. No entanto, estudiosos da cibercultura⁵ argumentam que a educação online é um modelo educacional para além das concepções da EAD tradicional. Esses pesquisadores defendem que o modelo online, mediado pelas tecnologias digitais, impulsionou novos arranjos espaço-temporais para educar indivíduos geograficamente dispersos, assim como ampliou práticas pedagógicas presenciais. Desse modo, eles apontam que os mais recentes recursos de interação, as redes sociais da internet, a ampliação da velocidade de acesso, o uso de bases de dados ampliadas, as inúmeras condições para a realização de multiálogos virtuais (conversas de todos com todos) e a integração de mídias digitais possuem características diferenciadas e possíveis de serem desenvolvidas online (FRANCO, 2012; GUIMARÃES, 2012; KENSKI, 2010; SANTOS, 2010; VALENTE, 2010, 2011).

Para esses ciberpesquisadores, o modelo tradicional da EAD baseada em mídias de massa (impressos, audiovisuais em geral) não permite interatividade no sentido de promover maior comunicação para a construção social do conhecimento (SANTOS, 2010; VALENTE, 2010; SILVA, 2010). Eles reconhecem que os estudos sobre a interatividade não emergiram exclusivamente com o advento das TIC. Porém, defendem que foi no ciberespaço⁶ que ele ganhou maior potencialidade. Para esses pesquisadores, o conceito de interatividade no domínio das telecomunicações é mais suscetível de gerar uma troca bilateral com suas manipulações complexas do que somente no diálogo homem-máquina. Assim, interatividade é entendida como atitude intencional de se comunicar com o outro (SILVA, 2010).

Esses autores ressaltam que a educação online não é entendida apenas como uma evolução das gerações da EAD, mas também como um fenômeno da cibercultura. Assim, ela ocorre no conjunto de ações de ensino e aprendizagem mediados por interfaces digitais, disponibilizadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), nos quais potencializam comunicações interativas e hipertextuais como possibilidades de socialização e aprendizado mediado pelo ciberespaço (LEMOS, 2008; SANTOS, 2010). No entanto, ainda é comum encontrarmos, na literatura em educação e tecnologias, que a educação online é uma evolução ou a mais recente geração da modalidade de EAD. Apesar de não concordarem com essa visão, eles não descartam a possibilidade de a educação online estar na mais recente geração da modalidade de EAD como mostra o quadro a seguir:

⁵ Cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais *online* (SANTOS, 2010).

⁶ O ciberespaço é considerado muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Além de diversas mídias, esse ambiente oferece uma pluralidade de interfaces de comunicação síncronas e assíncronas (SANTOS, 2010).

Quadro 1 - Gerações da EAD e suas tecnologias

GERAÇÕES DA EAD	TECNOLOGIAS UTILIZADAS
Primeira Geração – 1850 a 1960	Começa via papel impresso e, anos mais tarde, ganha a participação do rádio e da televisão. Característica: uma tecnologia predominante.
Segunda Geração – 1960 a 1985	Os meios são fitas de áudio, televisão, fitas de vídeo, fax e papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias sem computadores.
Terceira Geração – 1985 a 1995	Correio eletrônico, papel impresso, sessões de chat, mediante uso de computadores, internet, cd, videoconferência e fax. Característica: múltiplas tecnologias, incluindo os computadores e as redes de computadores.
Quarta Geração – 1995 a 2005 (estimado)	Correio eletrônico, chat, computador, internet, transmissões em banda larga, interação por vídeo e ao vivo, videoconferência, fax, papel impresso. Característica: múltiplas tecnologias, incluindo o começo das tecnologias computacionais de banda larga.
Quinta Geração	Identificada por James C. Taylor como sendo a reunião de tudo o que a quarta geração oferece mais a comunicação via computadores com sistema de respostas automatizadas, além de acesso via portal a processos institucionais. Enquanto a quarta geração é determinada pela aprendizagem flexível, a quinta é determinada por aprendizagem flexível inteligente.

Fonte: <http://www.webaula.com.br/index.php/pt/acontece/arquivo-webaula/274-geracoes-de-ead-marcadas-por-diferentes-tecnologias> (acessado em abril de 2012).

Apesar de a quinta geração ainda ser caracterizada, por muitos autores, pela aprendizagem flexível inteligente, baseando-se em tecnologias da internet (MOORE; KEARSLEY, 2008), é notório que, nos últimos anos, outras características foram incorporadas às mais recentes etapas ou ondas na EAD. Para além da aprendizagem flexível inteligente online, em que os computadores pessoais armazenavam programas e arquivos específicos de cada usuário com os riscos de perder o aparelho ou mesmo de sofrer danos, nos dias atuais, surgiram outras características, como a computação nas nuvens (*Clouding Computing*), que permite o armazenamento de programas e aplicativos em servidores distantes, guardando neles, também, documentos de todos os tipos (áudio, vídeo, textos...). A mobilidade é outra característica, mediante a qual os indivíduos utilizam cada vez mais aparelhos simples e leves (*laptop, netbook, tablets* ou telefone celular). As possibilidades desses aparatos pequenos e portáteis têm proporcionado o aprendizado móvel (*m-learning*)

(OKADA; BARROS, 2010). Os serviços diferenciados de informação da “Web 2.0” têm levado alguns pesquisadores a sugerir que tudo que veio antes na web era apenas 1.0 (LITTO, 2010). Para Litto, a mais recente geração do aprendizado a distância online está dividida em duas gerações.

Enquanto a primeira geração caracteriza-se por um processo comunicativo unidirecional, “de autoridade”, isto é, informação colocada em sites ou portais por universidades, editoras, jornais e revistas [...] Na segunda geração, o processo comunicativo era multidirecional, isto é, tinha conteúdo produzido pelos próprios usuários, de modo descentralizado, voluntário, representando não uma voz de “autoridade”, mas uma sabedoria vinda das “massas”, das pessoas que antes não tinham como se expressar e ser ouvidas por um público tão grande, uma “inteligência coletiva” caracterizada pelo espírito de “compartilhamento”, de “participação” numa grande “conversa e interação”. (2010, p. 79-80)

Para Santos (2003, 2010) e EID (2011), mesmo com as potencialidades interativas proporcionadas pelo advento da internet e seus ambientes virtuais de aprendizagem online, muitos projetos de cursos na modalidade a distância migraram seus modelos para a rede, mantendo a mesma lógica comunicacional de mídia de massa e dos padrões tradicionais da EAD que separam os sujeitos dos processos de cocriação do conteúdo e do próprio modelo didático. Essas pesquisas revelaram que o uso da tecnologia nem sempre estava associada a uma inovação pedagógica (EID, 2011; SANTOS, 2003, 2010). A pesquisa realizada por Santos (2003) em oito cursos online constatou que os processos de ensino-aprendizagem nos ambientes virtuais utilizados poderiam ter sido mais interativos em virtude das potencialidades de suas interfaces de comunicação síncrona⁷ e assíncrona⁸. Contudo, os modelos educacionais, na maior parte desses cursos, estavam centrados na pedagogia da transmissão, na lógica da mídia de massa, na autoaprendizagem e no modelo de tutoria reativa⁹. Segundo a autora, o “online” era só a tecnologia, a metodologia e as práticas docentes ainda estavam, sobretudo, baseadas nas tradicionais concepções da EAD de massa. Nesse modelo, os estudantes interagem com os materiais didáticos sem cocriar, juntamente com seus colegas e professores, o conhecimento. Por conta do limite das mídias de massa, a EAD tradicional privilegia didaticamente as concepções de autoaprendizagem em oposição à aprendizagem colaborativa, interativa e hipertextual. As características dos processos

⁷ A comunicação síncrona é aquela que simula uma interação em tempo real. Desta maneira, os sujeitos envolvidos estão *online* no mesmo momento temporal, como por exemplo, nos canais de *chat* ou nas videoconferências.

⁸ Nas comunicações assíncronas, típicas nos fóruns *online* e e-mails, a expectativa de *feedbacks* não é imediata. Porém, é possível utilizá-los de modo imediato, mas em geral, espera-se que, nesse modo de comunicação, as pessoas levem algum tempo para interagirem por não estarem presentes *online* no momento temporal da interação.

⁹ Modelo em que o aluno pouco participa das discussões do conteúdo e da estrutura do curso (MATTAR, 2009).

baseados em mídias de massa estão mais centradas na abordagem instrucionista. Portanto, a interação social, quando acontece, é de um para um, ou seja, professor/aluno ou aluno/professor. No entanto, quando o material didático é bem escrito e desenhado, é possível a interação dos alunos com o texto do autor. Todavia, interatividade não é possível somente com a mediação de mídias de massa (SANTOS, 2010).

Entre as possibilidades nos padrões de interação online para além do modelo de tutoria reativa, destacadas nas pesquisas de Santos (2003, 2010), são ressaltadas as vantagens das interações mútuas em relação às reativas para os processos de aprendizagem online. Essas duas formas distinguem-se, segundo Primo (2007), pelo modo de relacionamento mantido entre os sujeitos.

[...] Interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada interagente participa da construção inventiva e cooperativa da relação, afetando-se mutuamente; já a interação reativa é limitada por relações determinadas de estímulo e resposta. (2007, p. 61)

Para Primo, as interações mútuas são caracterizadas por participantes reunidos em torno de contínuas problematizações, enquanto as reativas são marcadas por predeterminações típicas de estruturas de ensino fechadas, que impossibilitam a relação dialógica entre os participantes. O autor prefere utilizar o termo interação mediada por computador em vez de interatividade, porque, para ele, interessa o que se passa entre os indivíduos, sem que o foco recaia exclusivamente sobre a produção, a recepção ou o canal comunicativo. No entanto, o autor esclarece que, ao falar de interatividade, é possível pensar na interação homem/máquina, mas é mais importante considerar a interação dialógica que ocorre entre as pessoas nas maneiras síncronas e assíncronas mediadas pelo computador. Para Primo, a relação homem/máquina não possibilita um diálogo, como entre seres humanos. Entretanto, ele esclarece a importância de se considerar algumas reflexões sobre as interações eletrônicas que acontecem nos dispositivos móveis, na TV digital, entre outros (PRIMO, 2007). Ou seja, para o autor, as interações mútuas e reativas em um mesmo programa é uma combinação possível de ser considerada.

Sobre o Programa de Educação Musical a Distância, Eid (2011) discutiu a construção do currículo do Curso de Licenciatura em Música a Distância da UAB/UNB, baseada na sua experiência como tutora a distância em disciplinas de formação de professores. Para a autora, apesar de o curso da UAB/UNB estar comprometido com os desafios da realidade contemporânea, bem como com modelos reflexivos para a formação dos professores, os alunos, na sua experiência, pouco problematizaram suas práticas e, conseqüentemente, não

refletiram sobre elas. Baseada nas ideias de Lévy (1999), que não se concebe mais currículos rígidos na pós-modernidade, essa tutora percebeu que as disciplinas de formação de professores estavam prontas, lineares e estáticas para todos os alunos. Na sua percepção, a maneira como foram pensadas essas disciplinas comprometeu o processo de construção reflexiva do conhecimento.

Para discussão sobre possíveis práticas flexíveis nas disciplinas, Eid propõe a concepção hipertextual, na qual atividades poderiam ser sugeridas pelos professores em ferramentas do ambiente virtual. Nesse ambiente, o aluno deveria ser estimulado a participar livremente das atividades, inclusive com flexibilização do tempo para realização destas e para o fechamento dos assuntos estudados. Por sua vez, os tutores não precisariam seguir, a rigor, um roteiro pré-estabelecido para o cumprimento das tarefas, possibilitando, assim, perceber as características da turma e agir de acordo com as peculiaridades de cada aluno. Outro fator apontado foi a possibilidade de os professores atualizarem os conteúdos quando achassem necessário.

Para Eid (2011), a utilização ampla de vídeos, nesse modelo, pode ser pensada no sentido de motivar alunos e professores a utilizarem *links*, imagens e áudios, objetivando levantar e exemplificar discussões. Em consonância com as ideias da tutora da UAB/UNB, Mattar (2009) reforça e amplia o papel da integração das mídias para as interações na EAD:

o grau das interações também varia em função das mídias utilizadas, como o texto, áudio, vídeo, teleconferências entre outras. A combinação planejada dessas diferentes formas de interação é um dos desafios da EAD. Todos esses tipos de interação podem ocorrer síncrona e assincronamente, por meio de diversos gêneros de comunicação. Interações síncronas envolvem um grau de espontaneidade que não é fácil de encontrar nas interações assíncronas, as quais, entretanto, oferecem mais flexibilidade para o aluno, já que podem ocorrer em qualquer lugar e horário (2009, p. 118).

São inúmeros os tipos de aplicação que as tecnologias disponíveis têm recebido no sentido de propiciar situações educacionais tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância. Naturalmente, a quantidade de material e cursos voltados a questões mais teóricas é predominante. Porém, as interações síncronas mediante as videoconferências são cada vez mais frequentes nas aulas práticas, inclusive de um instrumento musical (BRAGA, 2009; KANGASLUOMA, 2010; GOHN, 2011). Nelas, busca-se priorizar principalmente os aspectos inerentes à natureza prática do estudo instrumental. Ainda de maneira síncrona, é possível realizar interações através de *chats* dos *Messengers* das redes

sociais que proporcionam, além da videoconferência, o envio do arquivo de vídeo imediatamente, para uma posterior discussão de maneira síncrona ou assíncrona.

Na presente investigação, essas maneiras de interação tanto foram utilizadas para estreitar os laços sociais a distância dos participantes, como para complementar as atividades realizadas nas videoconferências. Em concordância com Mattar (2009), a flexibilidade espaço-temporal propiciada nas interações assíncronas é uma característica importante para manutenção das interações a distância. Nesse estudo, quando as interações foram agregadas às redes sociais da internet para complementar os fóruns via e-mail, foi percebido que, além da possibilidade da mensagem verbal, as redes sociais permitiram a troca de arquivos de áudio e vídeo com mais praticidade entre participantes.

Na pesquisa de Braga (2009), as redes sociais da internet ganharam destaque devido ao pouco sucesso das discussões em fóruns via e-mails. Como esses fóruns não funcionaram bem durante o início das aulas, foi decidido usar o fórum do Orkut, rede social que fez muito sucesso no Brasil e com a qual os adolescentes e jovens tinham muita familiaridade durante essa pesquisa (BRAGA, 2009). Nesse estudo, os fóruns via e-mail foram considerados de certa maneira bem sucedidos, porém as redes sociais da internet levaram mais destaque pela possibilidade de serem enviados vídeos com mensagens verbais. As mensagens verbais sozinhas não foram muito atraentes, principalmente pelo caráter prático da aprendizagem instrumental (violão).

As próximas duas seções abordam o cenário internacional e brasileiro da Educação Musical a Distância em diferentes contextos.

2.3. EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO CENÁRIO INTERNACIONAL

A Educação a Distância (EAD) é cada vez mais encarada, nos dias atuais, como um elemento facilitador nos processos de educação musical. Essa modalidade de ensino tem despertado um crescente interesse de cursos, projetos e pesquisadores ligados à área de música. A criação da *Open Universty*, no Reino Unido, em 1969, causou repercussão no ensino da EAD em âmbito internacional e, especificamente na área de música, essa universidade já iniciou seus cursos a distância desde 1972. Entretanto, somente na década de 1990, a internet começou a ser amplamente utilizada, surgindo, em 2007, os primeiros cursos totalmente online (THE OPEN UNIVERSITY, 2010). Outro caso de instituição já consolidada na Inglaterra é o da Universidade de *Reading*, na qual surgiu o MTPP (*Music*

Teaching in Professional Practice), que oferece a titulação de mestrado em música (BANNAN; GOHN, 2004). Atualmente, outras instituições britânicas também oferecem cursos de pós-graduação em música, tais como: a *Northumbria University*; *University Sheffield*; *Queen Mary*¹⁰.

Nos Estados Unidos, é crescente o número de universidades e faculdades que estão oferecendo cursos de graduação e pós-graduação em música completamente online ou em formatos híbridos, principalmente em áreas acadêmicas, como tecnologia em música e educação musical a distância (INDIANA STATE UNIVERSITY, 2009; OHIO UNIVERSITY, 2009). Esses modelos combinam educação a distância, aprendizagem em um ambiente informatizado e discursos presenciais em espaços acadêmicos de aprendizagem (PETERS, 2004). A *Berklee School of Music*, situada em Boston, possui um programa variado de educação musical online. Nessa instituição, os cursos oferecidos vão desde disciplinas teóricas, como harmonia, percepção, a aulas de instrumentos, arranjo, produção musical, dentre outros. Nessa escola, as aulas a distância tanto podem ser aproveitadas pelos alunos matriculados nos programas presenciais, quanto pela comunidade externa, independentemente da localização geográfica (BERKLEE, 2010).

Os programas com instrução síncrona foram pouco explorados até a metade da década de 2000. Isso se deve, em parte, à tecnologia não acessível, sobretudo à internet de alta velocidade. No entanto, a conjuntura atual tem se modificado rapidamente e, cada vez mais, a aprendizagem por videoconferência tem se tornado uma realidade. A *Manhattan School of Music* em Nova York tem viabilizado a expansão de programas de ensino instrumental a distância. Essa instituição promove eventos e *workshops* regularmente programados por videoconferências extremamente eficazes. A referida escola tem utilizado o formato de aulas que permite ao professor orientar mais diretamente um aluno, bem como, ao mesmo tempo, interagir com outros que estão participando da aula (*Master Class*). Essa escola possui programas de desenvolvimento profissional em música em parceria com a *Columbia University*, que lhe cede uma conexão de alta velocidade (ORTO, 2009).

Outro exemplo é o *Cleveland Institute of Music*, que também oferece programas de ensino instrumental a distância, além de programas especialmente dirigidos a professores que desejem atuar nessa área (HANCE, 2009). A Universidade do Estado de Austin utiliza um

¹⁰ Relação dos cursos universitários de música a distância: <http://www.hotcourses.com.br/study/training-degrees/international/distance-online/music-courses/smode/3/cgory/f5-3/sin/ct/programs.htm>.

sistema¹¹ colaborativo, a partir do qual estudantes, a milhares de quilômetros, podem interagir uns com os outros como se estivessem no mesmo ambiente. Essa situação é descrita por Cruz (2009) como aula mista ou multiponto. Dessa maneira, o professor e os alunos podem se situar em uma mesma sala e se comunicar com outra(s) sala(s) onde estão os alunos a distância. No entanto, a videoconferência simplificada tem sido mais utilizada com ensino de instrumentos a distância. No Canadá, foram desenvolvidos alguns projetos exitosos, por meio de parcerias entre a iniciativa privada, universidades e instituições governamentais interessadas em avançar no conhecimento e em experiências musicais com a utilização da videoconferência. O *MusicPath*¹², um exemplo notório desses programas, trabalha com videoconferências no ensino de piano. Para esse projeto, foi desenvolvido um software que integra pianos elétricos, mediante o protocolo midi, em que, remotamente, os pianos elétricos são interligados de modo que, quando o professor toca o seu instrumento, o aluno escuta e vê as teclas do seu próprio instrumento também se movimentando. Igualmente, quando o aluno toca o seu instrumento, as teclas do piano do professor se movem. Esse projeto foi o primeiro do mundo a integrar a reprodução acústica de alta qualidade por videoconferência, permitindo a interação entre professores e estudantes como se eles estivessem em uma mesma sala. O *MusicGrid* é outro projeto que trabalha com a transmissão de dados em alta velocidade, o que permite realizar, por exemplo, videoconferências entre alunos e professores espalhados por todo o território canadense (MURPHY, 2010).

A Austrália é outro país onde o ensino universitário de música a distância está bastante difundido. Essa nação é uma das pioneiras na EAD. Leis relativas à EAD já vigoram desde a década de 1870. Porém, a EAD somente foi amplamente adotada na década de 1920, com um sistema de educação por correspondência para atender a crianças da pré-escola ao final da educação secundária. A partir de 1930, a radiotransmissão foi bastante utilizada para complementar o ensino. Na década de 1960, nos departamentos de educação, foi estabelecido um programa denominado “Escolas do Ar”, objetivando o aprendizado interativo. Esse programa ampliou a transmissão que antes só era feita em um sentido. Assim, o relacionamento entre professores e alunos e entre os pais dos estudantes acontecia por meio de emissoras de rádio (MOORE; KEARSLEY, 2008). Nas universidades desse país, é possível o estudante encontrar cursos de graduação e pós-graduação em música a distância.

¹¹ Esse sistema utiliza um dispositivo chamado codec, que comprime essa distribuição em dados e envia por circuitos de internet ou telegrafia sem fios para outros locais até milhares de quilômetros (<http://www2.sfasu.edu/distance/music>).

¹² Ver em: <http://musicpath.acadiau.ca/>

Dentre algumas instituições que oferecem esses cursos estão: a *Monash University*, *University of Newcastle*, *Charles Sturt University*, *University of New England*¹³).

Os programas australianos em Educação Musical a Distância além de trabalharem com uma ampla gama de tecnologias (impressos, audiovisual, internet), avançam nos modelos online totalmente a distância. Para Baker (2012), o impacto crescente da aprendizagem online no ensino superior contribuiu para reforçar o discurso das investigações sobre pedagogias online em educação musical em detrimento do domínio da educação musical presencial. Algumas pesquisas investigam os limites e as possibilidades para tornar o aprendizado musical efetivo e eficiente nos ambientes de aprendizagem a distância totalmente online (BAKER; PITTAWAY, 2012). Desde o ano de 2010, Baker coordena uma pesquisa sobre formação continuada em educação musical para professores generalistas de artes das séries iniciais do ensino fundamental. Essa investigação explora as percepções das experiências da aprendizagem online em educação musical dos estudantes para orientar as questões da pesquisa. Os resultados parciais obtidos nos surveys e entrevistas semiestruturadas revelou uma significativa importância das interações entre participantes. As interações online foram significativamente percebidas como diferentes das interações no ambiente presencial. A importância atribuída pelos alunos nas interações síncronas receberam destaques para a aprendizagem musical online. No entanto, ambas as interações (síncronas e assíncronas) foram significativas para a formação continuada dos professores em educação musical. Para Baker (2012), o conjunto dos dados obtidos, aliado à contínua expansão de ambientes de aprendizagem online para formação de professores de música, forneceu elementos para justificar a continuidade do seu projeto de pesquisa. Ele argumentou que investigar os caminhos que os alunos percorrem para aprender música no ambiente online é um passo importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas do futuro, bem como para informar outras abordagens práticas para a formação de professores de música (BAKER, 2012).

Apesar de os países escandinavos possuírem populações pequenas em relação a outros países mencionados e com tradição em EAD, são caracterizados por populações dispersas em uma grande área, fora das zonas urbanas. Assim, as pessoas estão isoladas por causa da geografia e de um rigoroso inverno. A educação e os serviços sociais nesses países recebem prioridade nas políticas nacionais. Como o nível da educação é muito elevado, as pessoas desenvolvem aptidões desde cedo nas escolas e, portanto, são capazes de se adaptar

¹³ Ver em: <http://www.hotcourses.com.br/study/training-degrees/international/distance-online/music-courses/smode/3/cgory/f5-3/sin/ct/programs.htm>.

com muita facilidade à EAD (MOORE; KEARSLEY, 2008). Especificamente sobre o ensino de música, recentemente um projeto de pesquisa sobre o ensino a distância de violino e de instrumentos de corda (*Vir Music*¹⁴) foi organizado por cinco instituições no norte da Finlândia, Suécia e Noruega. Para Kangasluoma (2010), quando as lições são cuidadosamente preparadas e o equipamento técnico é utilizado adequadamente, o ensino de violino a distância não é problemático. Porém, para estudantes iniciantes em violino, o autor acredita que é melhor que as aulas não sejam virtuais, pois a orientação presencial é necessária. No entanto, depois de alguns anos de prática e tendo adquirido um bom conhecimento prático, aulas a distância poderiam tornar-se a modalidade principal, com o professor agindo como um orientador direcionando os alunos. Kangasluoma (2010) apontou, como desvantagem das videoconferências, o predomínio da informação verbal transmitida, que não é, na sua visão, suficientemente eficaz em produzir mudanças para melhorar o desempenho das técnicas de posicionamento do arco e da qualidade do som.

As experiências com aulas virtuais de violino e outros instrumentos de cordas têm se desenvolvido suficientemente nos últimos anos para serem aceitas por profissionais de alto nível. Como exemplo, cito Pinchas Zukerman, um violinista internacionalmente conhecido e um dos pioneiros no ensino virtual de violino. Os argumentos usados por Maarit Rajamäki (diretor artístico da Academia de Särestö, *Särestö Academy*) para uma boa aceitação nas aulas virtuais estão diretamente ligados à rapidez das atuais conexões da internet, que fazem a qualidade do som nas videoconferências se aproximar tanto do real que a sensação é de estar no mesmo ambiente (SÄRESTÖ, 2011). Entre as possibilidades dessa modalidade de ensino, o pesquisador Rajamäki defende que a EAD, mesmo nas cidades mais urbanizadas, pode ser usada como uma modalidade extra, juntamente com a educação básica (SÄRESTÖ, 2011). Os problemas com a disponibilidade de salas de aula e dias letivos podem ser minimizados, pois o professor pode, de sua casa, dar aulas a distância e mediar o ensino para muitas cidades ao mesmo tempo (SÄRESTÖ, 2011). Para os pesquisadores da *Särestö Academy*, embora a Universidade de Ciências Aplicadas de Oulu (*Oulu University of Applied Sciences*), a Escola de Música de Piteå (*School of Music in Piteå*) e a Universidade de Tromsö (*University of Tromsö*) hajam integrado a educação a distância a seus currículos, essa modalidade deve também ser integrada ao ensino médio (SÄRESTÖ, 2011).

A pesquisa de Dammers (2009) estudou a viabilidade da EAD na aprendizagem de um instrumento musical por meio de videoconferências. Dammers (2009), em caráter

¹⁴ <http://vi-r-music-blog.blogspot.com.br/>

exploratório, realizou um estudo de caso, baseado em nove lições de trompete ministradas por um professor da Costa Oriental dos Estados Unidos a uma estudante da oitava série do Meio Oeste do mesmo país. Esse estudo foi pensado para utilizar a tecnologia disponível. Para tanto, a estudante, de pseudônimo Kate, utilizou um computador de sua família, conexão de internet via cabo e uma webcam profissional provida pelo pesquisador. O professor, de pseudônimo Jeremy, utilizou um notebook profissional e uma máquina fotográfica para capturar as imagens das aulas. A videoconferência foi realizada no software Skype. O pesquisador concluiu que o formato pareceu servir mais como um complemento das lições presenciais naquele momento. Vale salientar que, no mesmo país, existem projetos bem mais caros e inovadores como a Orquestra da Filadélfia (2008), na série de Concertos Globais, que usam equipamentos de alta definição e internet de alta velocidade, em contraponto a esse estudo de caso que era relativamente barato, mas imediatamente acessível (DAMMERS, 2009).

Por fim, desde a segunda metade da década de 2000, é evidente a criação de muitos programas não formais, como, por exemplo, a *Virtual School of Music*¹⁵, nos quais o estudante pode encontrar diversos especialistas oferecendo seus serviços online. Esse programa virtual, entre outros, oferece diversas opções para o estudo de instrumentos musicais nos dias atuais por meio de videoconferências e utilizando tecnologias acessíveis, inclusive aqui no Brasil, contexto que será tratado na próxima seção.

2.4. EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, as experiências com a Educação Musical a Distância na área de música vêm sendo desenvolvidas desde a fundação do Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941. No modelo de ensino por correspondência, o IUB oferece, até os dias atuais, dentre os vários cursos de formação básica, o de violão na área de música (IUB, 2010). Outro exemplo da EAD em música no país são os programas¹⁶ do projeto “Telecurso” (1º grau, 2000, NOVO TELECURSO). Esse projeto desenvolve programas veiculados em canais de TV aberta desde a década de 1970, tendo como objetivo a formação em nível básico (NOVO TELECURSO, 2010).

¹⁵ <http://www.virtualschoolofmusic.com>

¹⁶ Esses programas podem ser acessados gratuitamente através do site youtube.com

Hoje, é crescente o número de programas informais que oferecem serviços online para o ensino de música no país, inclusive de instrumentos musicais (www.dmusichouse.com.br, www.maisquemusica.com.br). Nesses cursos, já é possível encontrar aulas de maneira síncrona. Os softwares Skype e Windows Live Messenger são amplamente utilizados, inclusive para gravar as aulas, o que possibilita dirimir dúvidas que persistem. É possível encontrar, atualmente, conteúdos musicais em *sites* brasileiros. Especificamente para o estudo do violão popular, as principais fontes de conteúdo, atualmente, são os *sites* de cifra (www.cifraclub.com.br, www.cifras.com.br). Esses *sites* permitem uma aprendizagem aberta, de modo que as pessoas aprendem no horário, lugar e ritmo que satisfaçam as suas necessidades.

O momento atual no país pode ser considerado como um período de transição da revolução das TIC, iniciada na década de 1990 até a entrada da segunda década do século XXI, com maior clareza, não somente sobre a necessidade de transformação, mas também quanto ao seu encaminhamento. Nesse sentido, a EAD, as universidades, as faculdades e outras instituições de ensino estão também sendo influenciadas pelo impacto causado pelas TIC.

De fato, a implantação de políticas nacionais para o campo da educação superior a distância é algo recente no Brasil. No entanto, esse cenário vem se modificando cada vez mais, seja por iniciativa governamental, seja privada. Foi estabelecida, a partir da década de 1990, uma legislação¹⁷ que regulamenta os princípios e formas de funcionamento para EAD no âmbito acadêmico (BRASIL, 2005). Especificamente na área de música, a situação ainda se encontra em fase embrionária. Somente há poucos anos, é que realmente começou a criação de cursos credenciados no país. Dentre estes, estão cursos superiores de música, implantados pelo Programa Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil (UAB), nos anos de 2007 e 2008, atendendo aos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Bahia, Roraima Acre, Tocantins, Goiânia, Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo (NARITA; MARINS, 2012; RANGEL; NUNES, 2012). Esses cursos são coordenados pelas UFRGS, UFSCar e a UnB.

Nos cinco primeiros anos do presente século, ainda eram poucas as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico com a temática da EAD na música no país. Krüger (2006) apresentou um levantamento de todas as teses e dissertações brasileiras relacionadas às TIC em Educação Musical no período de 1989 a 2003. Entretanto, na realidade, esse levantamento

¹⁷ Lei de Diretrizes e Bases-LDB, 9394, de 20 de dezembro de 1996.

abrangeu até o ano de 2005, haja vista o acesso ao banco de dados ao qual a autora recorreu haver se dado em outubro daquele ano, implicando dizer que esses dados abrangem somente a produção constatada até aquele momento. A pesquisa feita pela referida autora revelou que apenas 24% desses trabalhos foram realizadas em Programas de Pós-Graduação em Música. Duas dessas pesquisas desenvolveram práticas em EAD nos quatro primeiros anos do século XXI, mas ambas não foram mediadas por computador. Souza (2002) investigou limites e possibilidades da EAD na formação de professores em séries iniciais do ensino fundamental em Mato Grosso, e Cajazeira (2004) realizou uma pesquisa cujo objeto de estudo foi um curso a distância para músicos de uma banda filarmônica no interior da Bahia. Mesmo não investigando as possibilidades de interação online, tais trabalhos são marcos significativos para a educação musical a distância no país.

Os trabalhos que se detiveram no ensino de instrumento musical na primeira metade da década passada são os de Lima (2002) e Gohn (2003). Lima (2002), apesar de ter realizado seu trabalho na área de informática, fez uma interface significativa com o ensino musical, desenvolvendo um sistema para o ensino de flauta doce a distância, denominado Webflauta. Gohn (2003) desenvolveu sua dissertação de mestrado na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Esse trabalho, intitulado Autoaprendizagem musical, teve como objetivo estudar a utilização das tecnologias nos processos de autoaprendizagem dos instrumentos musicais, especificamente dos percussivos.

Na pós-graduação brasileira, os trabalhos acadêmicos sobre a temática começaram a ser intensificados somente na segunda metade da presente década, concomitantemente com o período da criação dos cursos superiores anteriormente citados (HENDERSON, 2007; BRAGA, 2009; GOHN, 2009; VIANA JÚNIOR, 2010; WESTERMAN, 2011; KRÜGER, 2010; BORNE, 2011; OLIVEIRA, 2012). Os trabalhos citados mostram os limites e as possibilidades da EAD na aprendizagem musical, evidenciando um interesse crescente da área sobre essa modalidade de ensino. Apenas os trabalhos de Gohn (2009), Braga (2009) e Westerman (2011) trataram diretamente da aprendizagem instrumental.

Sobre os limites e as possibilidades da educação a distância online, na formação continuada de professores de música, Henderson (2007) concluiu quão importante é o apoio institucional na realização de um programa de formação continuada, cujas bases são a concepção metodológica, a gestão eficiente do ambiente e a adequação do material didático para tais programas. Krüger (2010) investigou a percepção de docentes que ministraram cursos de formação continuada em educação musical, apoiados pela a EAD, numa instituição

de orquestra. Essa pesquisa revelou que as interações a distância podem ser estendidas, também, a músicos e regentes, de modo a ampliar e valorizar suas práticas educativo-musicais nas escolas.

Borne (2011) destacou-se como o primeiro trabalho realizado sobre a formação do docente que atua nos cursos superiores de música a distância, bem como nos presenciais que praticaram alguma disciplina nessa modalidade de ensino no Brasil. Sua pesquisa buscou compreender o trabalho desenvolvido por professores universitários nos cursos superiores da UFRGS e UNB, a partir das percepções desses profissionais sobre suas práticas. As reflexões desse trabalho apoiaram-se no referencial sobre prática docente e, dentre os autores considerados como marco teórico, destacou Tardif e Lessard (2008). Os resultados da pesquisa revelaram que a formação que os participantes desse estudo tiveram para atuar na modalidade a distância ocorreu, geralmente, após o início das atividades na EAD. A pesquisa revelou também que o papel exercido pelo planejamento foi evidenciado no momento em que a prática docente era ressignificada nas aulas, atividades e avaliações.

Na busca dos aspectos afetivos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), as pesquisas têm avançado para além da verificação dos objetivos em relação ao conteúdo. Tem-se procurado levar em consideração os atributos afetivos que interferem, de maneira significativa, nos processos mentais, tais como: memorização, raciocínio, atenção e motivação. Para tanto, as mais recentes abordagens em AVA tendem a unir infraestrutura tecnológica às relações afetivas, cognitivas e simbólicas, dentre outras, no processo educativo mediado por esses ambientes (LONGHI; BEHAR; BERCHT, 2009). Essas pesquisas demonstram que as práticas pedagógicas têm utilizado cada vez mais os recursos tecnológicos nos processos de aprendizagem, determinando, dessa forma, um redimensionamento na ação do ensinar.

Algumas pesquisas brasileiras estudaram o papel exercido pelos ambientes virtuais de aprendizagem para o ensino musical a distância (OLIVEIRA, 2012; VIANA JÚNIOR, 2010). Viana Júnior (2010) pesquisou a viabilidade do ensino semipresencial nas aulas de harmonia, por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), no processo formativo de estudantes universitários de um curso de licenciatura em música na modalidade presencial. Esse estudo adotou o modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1988) como marco teórico para o planejamento das atividades, empregadas no ambiente virtual SÓCRATES¹⁸. Além de buscar

¹⁸ Ambiente colaborativo criado pela Universidade Federal do Ceará (UFC), baseado na Web, possibilitando a criação de projetos e comunidades de aprendizagem de modo a contribuir para a melhoria da formação e prática pedagógica cotidiana dos professores e pesquisadores.

compreender como o aluno se desenvolveu musicalmente, esse estudo identificou os limites e as possibilidades que as ferramentas de interação do ambiente utilizado impuseram a esse processo. O pesquisador concluiu que o emprego da modalidade semipresencial, aliada à incorporação de AVA, constituiu uma possibilidade efetiva para a formação musical inicial de futuros professores.

Oliveira (2012) trouxe, para a discussão do seu trabalho, a pedagogia musical constituída em ambientes virtuais de aprendizagem musical (AVAM) em um curso de licenciatura em música a distância no país. A pedagogia musical nesse estudo incluiu as metodologias, as ferramentas de interação, os materiais didáticos utilizados no ambiente virtual moodle e seus atores sociais. Fundamentada nos campos da sociologia da educação musical, sociologia da comunicação, sociologia da educação e sociologia da educação a distância, essa pesquisa adaptou o modelo de entrevista desenvolvido, presencialmente, na visão de Nicolaci-da-Costa (2007) para sua técnica de coleta de dados a partir de entrevistas online. Esse estudo destacou-se, nessa revisão de literatura nacional, como a primeira pesquisa acadêmica concluída de maneira ampla sobre os processos pedagógicos musicais online em um curso superior na modalidade a distância no Brasil. Para tanto, a investigação envolveu estudantes, coordenadores, gestores, professores autores/supervisores e tutores do curso de música a distância da UNB/UAB.

Os resultados dessa pesquisa revelaram que é possível aprender música na modalidade a distância e que a procura por essa modalidade de ensino é crescente no Brasil. Nesse estudo, o principal fator que contribuiu para a procura dessa modalidade de ensino esteve baseada na flexibilidade da organização do tempo e do espaço. As sociabilidades pedagógico-musicais foram constituídas na interatividade proporcionada pelos Ambientes Virtuais de Aprendizagem Musical (AVAM) e também nos vínculos sociais construídos no contexto em questão. No entanto, as pedagogias, a análise e a interpretação dos dados revelaram que a pedagogia musical online precisa ser pensada a partir de demandas específicas da cada disciplina, vinculada às diferentes realidades contextuais de formação, além de ser adaptada e transformada para atender às suas necessidades específicas.

No Brasil, o trabalho de Braga (2009) destacou-se como o primeiro a tratar do ensino de instrumento musical mediado por videoconferência. Ele investigou os padrões de interação mais frequentes e pertinentes observados entre professores e alunos e alunos entre si em um curso de violão a distância. O padrão mais frequente e significativo nas videoconferências desse estudo foi o senso de solidariedade, enquanto o menos frequente foi o da síntese de

vários pontos de vista, considerado o mais complexo entre os padrões investigados e que se mostrou extremamente relevante para o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico musical dos estudantes. O referido autor julgou que cursos realizados por videoconferências no formato de sua pesquisa já são possíveis para a nossa realidade.

Gohn (2009) discutiu o ensino de percussão a distância na licenciatura em educação musical a distância da UAB, em parceria com a UFSCar. Essa pesquisa contribuiu para se avançar nas possibilidades que a EAD oferece para o ensino de instrumento musical utilizando tecnologias digitais. O aludido autor concluiu que os procedimentos para o estudo de percussão nos cursos de música podem ser trabalhados a distância.

Westerman (2011) foi o segundo trabalho, em nível de pós-graduação, que discorreu sobre as práticas de EAD nos cursos de música a distância no país. Esse estudo discutiu os fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão. Nessa pesquisa, a autonomia foi concebida a partir do conceito de metacognição, oriundo dos estudos de psicologia cognitiva. Em sua pesquisa, esse autor concluiu que o fator que influenciou a autonomia dos discentes foi a capacidade de reflexão sobre a própria produção dos alunos de violão. Saliento que, até o presente momento, são poucas as pesquisas brasileiras que se dedicaram aos limites e às possibilidades do ensino de instrumento, principalmente quando se trata de aulas com modelos síncronos mediados por videoconferência.

Outras experiências em EAD, em música, vêm sendo comunicadas nos encontros e periódicos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM): (SANTOS 2006a, 2006b; NARITA, 2009; RIBEIRO, 2010; TOURINHO, 2009; ROSSIT; SANThIAGO, 2009, 2010; BRAGA, 2010, 2011; CARVALHO, 2011; CORRÊA; ROSSIT; SANThIAGO, 2011; FUCCI AMATO, 2011; GOHN, 2011; EID, 2011; MARQUES, 2010, 2011; SCOTTI, 2011; LACORTE, 2012; PEREIRA, 2012).

Especificamente sobre produção de materiais didáticos para aulas de violão a distância, destaco os trabalhos de Tourinho (2009) e Marques (2010). Tourinho (2009) comunicou como os materiais didáticos da disciplina de violão foram planejados e elaborados no cenário de dois cursos de licenciatura em música na modalidade a distância no Brasil. Para a autora, o modelo tradicional das aulas de instrumento musical ainda parece ser um tabu enfrentado pela modalidade a distância. Para minimizar os possíveis problemas causados pela falta de interação entre professores e alunos, o material didático usado nos cursos de música da modalidade a distância da UFRGS e da UNB estavam sendo reelaborados para serem

utilizados de maneira autoinstrucional, a fim de minimizar as dificuldades encontradas pelos estudantes. Além do professor (que elabora o material didático) e do tutor a distância (que orienta o aluno pela plataforma de ensino), foi criada, para o curso de música a distância do Programa Pro-Licenciaturas do MEC, coordenado pela UFRGS, a figura do tutor itinerante, em virtude da carência de professores habilitados e pelo fato de nem sempre haver esses profissionais nas cidades onde estão sendo oferecidos esses cursos. Essas estratégias, a princípio, apontaram possibilidades para esse modelo de ensino, em oposição à descrença de muitos professores de instrumento (TOURINHO, 2009).

Complementando a comunicação anterior, Marques (2010) descreve a dinâmica do trabalho de elaboração didática e o papel dos tutores nas disciplinas de violão num polo do curso superior de música a distância da UFRGS. Para a elaboração do material didático, os profissionais denominados tutores trabalharam sob a supervisão do professor da disciplina. Os tutores auxiliam os professores na elaboração de conteúdos, atividades e avaliação, para aproximar as estratégias de ensino e de aprendizagem à realidade dos alunos.

No curso de música a distância do Programa Pro-Licenciaturas do MEC, coordenado pela UFRGS, há três categorias de tutores: o residente, o itinerante e o tutor na universidade. Os residentes são profissionais que atuam onde estão situados os polos e que são responsáveis pelo atendimento presencial previsto na legislação brasileira para o funcionamento dos cursos a distância no país, além de interagirem a distância com os professores e tutores nas universidades. Especificamente para as aulas de instrumento, eles desempenham principalmente o papel de minimizar as dificuldades técnicas e musicais de maneira mais dinâmica. O encontro presencial, nesse sentido, é o único momento promotor de *feedback* imediato com os estudantes. O tutor itinerante não reside na cidade do polo, mas suas atribuições são as mesmas do tutor residente e, em geral, são profissionais ligados às práticas instrumentais. O tutor na universidade, além de auxiliar os professores nas atividades de criação de materiais e conteúdos das disciplinas, interage com alunos e tutores residentes.

A produção e a elaboração do material didático para a disciplina de violão no curso superior, apresentado por Marques (2010), são realizadas por uma equipe multidisciplinar de profissionais ligados às áreas de música, *designer* educacional e informática. Os trabalhos são coordenados pelo professor da disciplina que, em conjunto com os demais participantes, organiza e estrutura o material. Os tutores residentes e itinerantes são responsáveis por trazer informações sobre a realidade e as necessidades dos alunos. O *designer* educacional revisa, adapta e disponibiliza os conteúdos na plataforma Moodle. Os informatas são responsáveis

pela transição do material para o ambiente virtual de aprendizagem *E-Book de violão*¹⁹. Apesar do planejamento sistemático do material didático, o autor relatou alguns problemas enfrentados nesse estudo para o ensino de violão a distância, tais como: os prazos para entrega das tarefas; a efetivação da atuação dos tutores, que pareceu estar em processo de construção; a interação síncrona, devido à má qualidade da banda larga nos polos (MARQUES, 2010). Saliento que o Projeto Político pedagógico desse curso de música concebeu materiais que estariam sempre à disposição dos estudantes durante todos os nove semestres do curso, não importando em que semestre eles estivessem.

Tourinho (2009) apontou alguns desafios enfrentados para ensinar violão a distância. Primeiramente, essa autora problematizou pressupostos de que o professor precisa estar perto do estudante para ensinar um instrumento musical, haja vista o aluno necessitar da correção imediata e de haver um modelo físico a ser seguido. A estrutura dos cursos de música a distância em que o professor-autor (que elabora a disciplina) está distante dos professores-tutores e supervisor (que gerenciam a disciplina) que, por sua vez, estão distantes dos tutores presenciais (que lidam diretamente com os estudantes) foi o segundo desafio revelado por essa autora. O terceiro fator apontado foi de ordem tecnológica. A instabilidade e a velocidade da conexão da internet nas cidades do interior dos estados brasileiros onde residem os estudantes provocaram problemas de variadas natureza. Assim, acredito que o grande desafio para os professores de instrumento na modalidade a distância nos cursos brasileiros também se dá pelo modelo semipresencial praticado nos cursos de graduação em música na modalidade a distância. Nesses modelos, o professor de música nem sempre observa e corrige o aluno de imediato, em oposição às aulas presenciais de instrumento. Para tanto, o presente estudo uniu lições elaboradas em material impresso, mídia de DVD a um *site* especificamente criado para ampliar as possibilidades de acesso a esses materiais e diversas outras mídias digitais online disponibilizadas gratuitamente. Os alunos ainda participaram de uma lista de discussão via e-mail, que é uma ferramenta assíncrona bastante utilizada em cursos a distância, e uma rede social da internet para potencializar as interações online, a partir das quais os alunos puderam dirimir possíveis dúvidas referentes às lições ou ao próprio curso. Aliada a essas ferramentas, ainda foi adicionado recursos síncronos como as videoconferências e os *chats* dos *messengers*.

¹⁹ http://caef.ufrgs.br/produtos/ebook_violao/release_0.6/index.php?caminho=Apresentação

Durante a última década, a EAD passou por um período de mudança considerável. O crescimento da internet e de tecnologias relacionadas resultaram na fusão do ensino e da aprendizagem online com outras práticas cotidianas das instituições de ensino. Essas transformações estão sendo caracterizadas por novos arranjos didáticos que vem redimensionando a EAD nos dias atuais. Nesse sentido, a aprendizagem online é considerada, nesta pesquisa, como uma subcategoria da EAD (BATES, 2005) que usa especificamente a internet e a World Wide Web²⁰. Nos dias atuais, a aprendizagem online tem sido utilizada por instituições em vários países para oferecer oportunidades e atender às necessidades de uma população estudantil crescente e cada vez mais diversificada (HARTNETT, 2010).

2.5. MOTIVAÇÃO PARA APRENDER NA EAD ONLINE

As pesquisas que tratam das relações entre a psicologia educacional nos processos de ensino e aprendizagem da EAD ainda constituem temáticas academicamente minorizadas no Brasil e no exterior (CAMARGO, 2009; ANDRÉ, 2009). Especificamente sobre a motivação em ambientes online, as pesquisas são pautadas em concepções da motivação como uma característica relativamente estável, pessoal do aluno. Essa perspectiva tem contribuído para a noção de que os alunos online são, em geral, intrinsecamente motivados. Para Moore (1989), as características de independência, autodireção e motivação intrínseca têm sido muito associadas aos alunos a distância (MOORE, 1989). Para Bates (2005), a aprendizagem online pode proporcionar uma série de benefícios, para além da capacidade de superar as restrições temporais e espaciais de ambientes educacionais. Liberdade de restrição pode ser também considerada uma característica definidora da aprendizagem online, assim como o desenvolvimento de relacionamento (ANDERSON, 2006).

Algumas pesquisas contemporâneas identificaram a motivação intrínseca como uma característica importante para alunos online (CERCONE, 2008; STYER, 2007). Outros estudos comparativos entre alunos da educação superior online e presencial concluíram que alunos online são mais intrinsecamente motivados do que seus homólogos, tanto no nível da graduação quanto no da pós-graduação (HUETT et al., 2008; SHROFF; VOGEL, 2009). Porém, alguns pesquisadores argumentam que, em geral, é requerido que os alunos online sejam mais intrinsecamente motivados, porque esses modelos educacionais normalmente estão baseados em motivação intrínseca e nas características de curiosidade e autorregulação

²⁰ A Rede de alcance mundial é um sistema de documentos em hipermídia interligados e executados na Internet.

para envolver o aluno (MARTENS; GULIKERS; BASTIAENS, 2004). Para alguns pontos de vista, os recursos tecnológicos são vistos em si como um elemento de natureza motivadora, porque fornecem uma série de qualidades reconhecidas para promover a motivação intrínseca, tais como: desafio, curiosidade e novidade (LEPPER; MALONE, 1987). No entanto, algumas pesquisas revelaram que o fator novidade tende a se desgastar rapidamente quando os indivíduos se acostumam com as tecnologias, podendo diminuir a motivação intrínseca (KELLER; SUZUKI, 2004). A frustração com problemas de ordem técnica também foi apontada como outra razão que pode reduzir a motivação intrínseca (HARTENETT, 2010).

As vantagens que a aprendizagem online oferece, sob uma variedade de fatores, foram identificadas como cruciais para o sucesso de cursos online, e a motivação é destacada como um fator importante a ser considerado (BEKELE, 2010). A motivação deficiente dos alunos, juntamente com a inclusão da população de estudantes cada vez mais diversificada, têm sido identificadas como fatores decisivos que contribuem para as altas taxas de evasão nos cursos online (MUILENBURG; BERGE, 2005). As perspectivas apresentadas têm levado alguns pesquisadores a questionarem as suposições que veem os alunos online como independentes, autogeridos e intrinsecamente motivados (PALOFF; PRATT, 2005).

Embora a motivação intrínseca seja considerada um importante trunfo para a aprendizagem online, as pesquisas que sustentam essa visão ainda são consideradas limitadas em número e escopo (ARTINO, 2008; HUETT et al., 2008). Algumas se concentram na abordagem do ambiente de aprendizagem relacionada aos fatores considerados necessários para oferecer a motivação ideal para o aluno (CHANLIN, 2009; KELLER; SUZUKI, 2004; ZAHARIAS; POYLYMENAKOU, 2009). Outras consideram a motivação uma característica pessoal relativamente estável do aluno (BURES; ABRAMI; AMUNDSEN, 2000; WASCHULL, 2005; WIGHTING et al., 2008; YUKSELTURK; BULUT, 2007). No entanto, poucas investigações em ambientes online reconheceram uma visão sociocognitiva contemporânea da motivação, principalmente as que enfatizam a relação situada e mutuamente constitutiva do aluno e do ambiente de aprendizagem (HARTENETT, 2010).

Os estudos que adotaram especificamente a Teoria da Autodeterminação (TAD) em ambientes online nos oito primeiros anos desse milênio foram poucos, apesar de já apontarem uma tendência crescente (MARTENS et al., 2004; ROVAI et al., 2007; SHROFF et al., 2007; SHROFF et al., 2008; XIE et al., 2006). No entanto, uma limitação notável nesses estudos ocorreu pela tendência de se concentrarem apenas na motivação intrínseca. Dessa maneira, esses estudos acabaram explorando, de maneira parcial, o potencial da TAD para a

diversidade de motivação, como os tipos mais autônomos de motivação extrínseca. As pesquisas mais recentes têm demonstrado que a TAD fornece subsídios analíticos úteis para explorar a complexidade da motivação em contextos online (CHEN; JANG; BRANCH, 2010; HARTNETT, 2010). Esses estudos, somados com outros em contextos presenciais, inclusive no âmbito educativo musical (LEPPER et al., 2005; RENWICK, 2008; LEGUTKI, 2010), confirmam que investigar a TAD de maneira holística é importante, porque essas pesquisas descobriram que altos níveis de motivação mais autodeterminada (como a regulação identificada e integrada) podem agir positivamente contra os efeitos mais nocivos das restrições externas.

Esses estudos sustentam a afirmativa da TAD de que as satisfações das necessidades psicológicas básicas emergem em oposição aos fatores externos determinados pelo ambiente, prevalecendo as escolhas na iniciação e na regulação do comportamento. Se, por um lado, a motivação é um fator crucial para aprendizagem presencial em contextos educativos (BROPHY, 2010), em ambientes de aprendizagem online não é diferente (JONES; ISSROFF, 2007). Embora exista um grande número de investigações utilizando o modelo da TAD nas mais diversas áreas acadêmicas, as pesquisas no âmbito da educação musical tanto presencial como a distância precisam ser ampliadas.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD)

Conhecida internacionalmente como *Self-Determination Theory*, a Teoria da Autodeterminação (TAD) tem sido estudada principalmente pelos pesquisadores Edward Deci e Richard Ryan. A escolha das pesquisas realizadas por Deci e Ryan (1985, 2000, 2008a, 2008b, 2009) como referencial teórico para a realização desta pesquisa ocorreu em razão de esses pesquisadores serem os proponentes para os estudos dessa Teoria, a qual foi redefinida como uma macroteoria da motivação (RYAN; DECI, 2004; DECI; RYAN, 2008b, VANSTEENKISTE, NIEMIE E SOENENS, 2010).

A macroteoria da autodeterminação está inscrita no paradigma sociocognitivo da motivação humana. Esse modelo considera que a motivação não decorre exclusivamente de fatores intraindividuais e espontâneos ou, ao contrário, que a motivação decorra unicamente em função dos fatores socioambientais. Para além da variação quanto à intensidade, a TAD salienta a utilidade de distinguir diferentes tipos ou qualidades de motivação. Dessa forma, as diversas razões que podem explicar o comportamento motivado dos indivíduos são correspondentes a tipos de motivação suscetíveis de serem ordenadas segundo um *continuum*, que reflete o nível de autodeterminação subjacente ao comportamento. Esses tipos de motivação foram agrupados em três categorias: motivação intrínseca, motivação extrínseca e desmotivação (DECI; RYAN, 2000).

Na motivação intrínseca, os indivíduos realizam uma tarefa ou atividade por achá-la interessante ou prazerosa. Alguns estudos destacaram a diferença da qualidade da aprendizagem quando os indivíduos estão intrinsecamente motivados em detrimento da motivação extrínseca (RYAN; DECI, 2000a, 2000b). Na motivação extrínseca, o indivíduo não se envolve pelo prazer da atividade em si, e sim, para extrair benefícios como as recompensas, por exemplo, ou para evitar punições e sentimentos de culpa. Para as perspectivas teóricas clássicas da motivação, os fatores externos quase sempre foram considerados promotores de formas controladoras de motivação extrínsecas associadas a um desempenho fraco. Entretanto, para a TAD, a qualidade da motivação também está intrinsecamente influenciada pelos aspectos ambientais. Os diferentes tipos e qualidades da motivação extrínseca serão detalhados numa seção posterior, que tratará da Teoria da Integração Organísmica. Por fim, a desmotivação refere-se à noção de falta de intenção para agir de forma intencional (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 2008a; REEVE, 2006).

A TAD argumenta que os seres humanos apresentam uma orientação geral para o crescimento e o envolvimento pessoal para satisfazer necessidades psicológicas inatas em direção à autorregulação, com base numa variedade representativa de pesquisas empíricas em diversos domínios do conhecimento. Porém, a teoria reconhece que as pessoas podem apresentar orientações passivas, alienadas ou descontentes. Desse modo, ao invés de apenas enfatizar as causas da motivação intrínseca, a TAD tem se concentrado também nos fatores ambiental e intrapessoal que podem minar a tendência natural de os indivíduos crescerem em direção à autorregulação (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 apoiam ou impedem a propensão inata dos indivíduos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação (DECI; RYAN, 2008a; 2008b).

3.1. A UNIVERSALIDADE DA TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Cada vez mais pesquisadores têm utilizado métodos empíricos e raciocínio indutivo em diversas culturas para sustentar a argumentação central da TAD: a de que todos os seres humanos têm necessidades psicológicas de competência, autonomia e pertencimento (DECI; RYAN, 2008a, 2008b). Porém, a universalidade dessa teoria não é uma afirmativa unânime no campo geral da psicologia, pois ela contrasta com a visão da perspectiva relativista da psicologia cultural, que defende que as necessidades psicológicas são aprendidas nas culturas e limitadas em aplicabilidade quando em culturas diferentes. Essa perspectiva entende que a autonomia é um ideal ocidental que se concentra no individualismo e que, em culturas orientais, a autonomia não é uma necessidade tão importante, porque elas estão baseadas, sobretudo nos ideias de coletividade (KITAYAMA, 2002; MARKUS; KITAYAMA, 2003).

Para Deci e Ryan (2008a), os psicólogos relativistas culturais muitas vezes têm interpretado autonomia como sinônimo de independência. Ao invés disso, a TAD afirma que autonomia não é a mesma coisa que independência. Para a TAD, autonomia é uma necessidade que os indivíduos têm de perceber que o comportamento intencional teve origem e regulação pessoal, bem como de agirem volitivamente, com um senso de escolha, enquanto que a independência são os meios necessários para o indivíduo agir sozinho e não depender dos outros. Para a TAD, as pessoas em geral podem agir de forma independente por vários motivos, tais como por quererem ser vistas como competentes, ou por não quererem estar vinculadas à relação de dependência com outras pessoas. Essas possibilidades de atuar de

forma independente não constituem a necessidade de autonomia ou vontade como conceituada pela TAD. Na verdade, esses comportamentos independentes seriam controlados. No primeiro caso, indivíduos podem ser pressionados a agir independentemente e, no segundo, por quererem evitar ser prejudicados e não suportarem o sofrimento. No entanto, as pessoas podem querer depender umas das outras por acharem a vinculação e a confiança gratificantes e acharem que elas dão um sentido de mutualidade relacional (DECI; RYAN, 2008a).

Em oposição aos relativistas culturais, a TAD se baseia em anos de pesquisas empíricas sobre a motivação intrínseca e a internalização da motivação em culturas altamente variadas. Algumas delas foram caracterizadas como individualistas, moderadamente coletivistas e coletivistas (CHIRKOV; RYAN, 2001; DECI et al., 2001; RYAN et al., 1999; SHELDON et al., 2001; KIM; KASSER; LEE, 2003). Em todas essas pesquisas, sejam em culturas com valores mais igualitários ou individualistas, a satisfação das necessidades psicológicas de competência, autonomia e pertencimento promoveu o bem-estar psicológico. Vale salientar que essas pesquisas apenas investigaram contextos localizados geograficamente acima da linha do equador. Porém, é crescente o número de investigações para além do espaço geográfico descrito anteriormente. Algumas dessas pesquisas analisaram e compararam amostras realizadas em países como o Canadá e o Brasil (CHIRKOV; RYAN; WILLNESS, 2005). Outras se detiveram apenas em países localizados no hemisfério sul do planeta (HARTNETT, 2010; RENWICK, 2008; CERNEV, 2011; FIGUEIREDO, 2010).

A pesquisa realizada por Chirkov, Ryan e Willness (2005) sobre contextos culturais e as necessidades psicológicas básicas do Canadá e do Brasil (alunos da Universidade Federal de Minas Gerais) levou em consideração que o Brasil não pode ser precisamente classificado e caracterizado como individualista ou coletivista. Por um lado, possui traços culturais hispano-americanos que o caracterizam como autoritário e paternalista, com uma ênfase relativamente forte sobre a família. Por outro lado, a forte influência de imigrantes, intensificada no século passado, deslocou o Brasil em direção a valores mais igualitários e democráticos. Dessa maneira, esse processo trouxe profundas mudanças para a economia e para as orientações culturais do país. Para esses pesquisadores, as características culturais de uma nação podem ser distintas em várias regiões de cada país. Para a TAD, as culturas podem influenciar o comportamento das pessoas de maneira profunda. Entretanto, as pesquisas que já utilizaram amostras em diferentes culturas do globo sustentam que os seres humanos possuem uma tendência geral de apresentarem necessidades psicológicas básicas. Nesse sentido, a

forma como as necessidades tendem a ser percebidas independe da cultura (DECI; RYAN, 2008a).

Em suma, a TAD assume que a motivação de uma pessoa, o comportamento e a experiência em uma determinada situação tanto se justificam em função do contexto social imediato quanto dos recursos intrapessoais que se desenvolveram em seus comportamentos em função das interações com contextos sociais. O contínuo desenvolvimento baseado em consistentes estudos empíricos, situa, nos dias atuais, a TAD como uma macroteoria contemporânea da motivação, composta por cinco miniteorias interrelacionadas e complementares entre si: 1) Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs*); 2) Avaliação Cognitiva (*Cognitive Avaluation*); 3) Integração Organísmica (*Organismic Integration*); 4) Orientações Causais (*Causality Orientations*); 5) Metas Motivacionais (*Goal Contents*). As próximas seções fornecem uma breve descrição dessas teorias, que abordam desde o impacto dos ambientes sociais sobre a motivação intrínseca até questões de personalidade, autorregulação do comportamento humano, necessidades psicológicas básicas, metas motivacionais e as relações da cultura com a motivação.

3.2. TEORIA DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Apesar de a presente investigação ter empregado, para as análises dos dados, principalmente a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, as demais miniteorias também foram consideradas por serem interrelacionadas e complementares entre si. As necessidades psicológicas básicas que serão tratadas neste trabalho são, às vezes, denominadas de necessidades psicológicas orgânicas em oposição às teorias mecanicistas de raízes biológicas, e outras consideradas relativamente mecanicistas (reforço), segundo as quais o indivíduo se relaciona com o seu ambiente em uma única direção (ambiente-pessoa), de modo que o ambiente atua e o indivíduo reage. As teorias orgânicas consideram a existência de uma troca ativa e dialética da pessoa com o seu ambiente. Ambos (pessoa e ambiente) estão continuamente em processo de mudança. Desse modo, as necessidades dos indivíduos são satisfeitas pelo ambiente e o ambiente pode produzir novas formas de motivação. Nesse sentido, os eventos ambientais podem promover a motivação das pessoas (oferecendo-lhes desafios, *feedbacks* positivos, oportunidades de escolha e apoio social). Mas, em outras vezes, podem ignorar e frustrar todas essas ofertas. Assim, as influências

socioambientais podem afetar os recursos motivacionais internos dos indivíduos, tanto para melhorar quanto para minar a motivação (REEVE, 2006; DECI; RYAN, 1985).

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas parte do pressuposto de que todos os indivíduos são movidos por necessidades psicológicas de autonomia (*autonomy*) competência (*competence*) e pertencimento (*relatedness*). Para a TAD, tais necessidades refletem diretamente no relacionamento afetivo e saudável do indivíduo com o meio ambiente, constituindo basicamente os fatores psicológicos que originam a motivação (DECI; RYAN, 2000; RYAN; DECI, 2004).

3.2.1. Necessidade de autonomia

O interesse, a preferência e a vontade nos processos de tomada de decisão, para se participar ou não de uma atividade em particular são características do comportamento autônomo. Esse comportamento evidencia-se por três qualidades subjetivas: (1) Locus de Causalidade Percebido (LCP), qualidade essencial para satisfazer a necessidade de autonomia, porque é por meio dele que o indivíduo revela sentir em si a origem das próprias ações e não externamente comandado. Desse modo, refere-se à compressão que as pessoas possuem sobre sua fonte de motivação. Ele é expresso num *continuum* bipolar (interno para externo); (2) volição, ou seja, a vontade de engajar-se em uma atividade sem ser pressionado por fatores externos; (3) a percepção de haver escolhido suas próprias ações, típicas de ambientes promotores de flexibilidade (REEVE, 2006).

A necessidade que um indivíduo tem de autonomia pode variar de acordo com a intensidade de apoio ou não imposto pelos ambientes, eventos externos, contextos sociais e as vinculações com outras pessoas. Pesquisadores da TAD afirmam que, às vezes, o ambiente envolve e satisfaz os recursos internos dos indivíduos, mas, em outras vezes, ignora e frustra tais interesses (DECI; RYAN, 2008b).

Os ambientes promotores de autonomia, em geral, incentivam os indivíduos a estabelecerem suas próprias metas motivacionais, oferecem oportunidades de autodirecionamento e os impelem a ir ao encontro de seus próprios interesses e valores. É importante ressaltar que, para a TAD, apoiar o comportamento autônomo distingue-se da indiferença do estilo *laissez-faire* (PELLETIER; PATRY, 2011; DECI; RYAN, 2008b). O oposto de um ambiente promotor de autonomia é um ambiente controlador, que ignora a necessidade de autonomia dos indivíduos, pressionando estes a uma orientação externa.

3.2.2. Necessidade de Competência

Segundo Guimarães (2001), foi incorporada à TAD o conceito de competência da Teoria da Motivação para a Competência de White (1959). Essa teoria conceitua competência como a capacidade de o ser humano estabelecer uma interação bem sucedida com o contexto em que vive, considerando uma tendência motivacional inata ao ser humano para atuar de forma competente no ambiente. Para essa perspectiva teórica, competência é considerada um senso motivacional intrínseco, de forma a nortear os indivíduos em direção à forma mais eficaz possível de interação com o meio. Para a TAD, a necessidade de competência reflete o desejo que as pessoas têm de colocar à prova suas capacidades e habilidades. Assim, a satisfação dessa necessidade fornece uma fonte de motivação capaz de gerar esforços para os indivíduos dominarem desafios em um nível ótimo e obter um *feedback* positivo. Os desafios em nível ótimo e o *feedback* positivo são condições que satisfazem a necessidade de competência (REEVE, 2006).

Os desafios em nível ótimo são aqueles apropriados do ponto de vista do desenvolvimento de uma determinada pessoa que é capaz de ser, de maneira eficiente, testada, seja no estudo, seja no trabalho, seja em outras atividades. Reeve (2006) aponta para o fato de que esses desafios não sejam nem demasiadamente além das capacidades dos indivíduos, nem demasiadamente facilitados. Quando tanto o desafio pessoal quanto a habilidade exigida pelo ambiente numa determinada tarefa são relativamente elevados, as pessoas experimentam um fluxo, que é um estado psicológico de intensa concentração, uma absorção completa na tarefa (REEVE, 2006). O principal evento ambiental que envolve a necessidade de competência é o desafio em nível ótimo e o principal evento ambiental que satisfaz a necessidade de competência é o *feedback* positivo. Pesquisas revelaram que existe uma interdependência entre o desafio e o *feedback*. O confronto com algumas exigências sociais como, por exemplo, uma prova ou uma competição, podem levar a um desafio. Contudo, para experimentar um desafio, a pessoa precisa iniciar uma ação e receber informações de *feedback* (REEVE; DECI, 1996).

Para Reeve (2006), a procedência do *feedback* pode vir de uma ou até de quatro fontes: da tarefa em si; de comparações atuais que um indivíduo faz com seus próprios desempenhos anteriores; de comparações sociais que o indivíduo faz dos seus próprios desempenhos; e das avaliações realizadas por outras pessoas. Todas essas formas fornecem as informações de que as pessoas precisam para realizar uma avaliação cognitiva de seu nível

percebido de competência. Assim, quando essas fontes de informação são interpretadas como uma atividade bem realizada, os indivíduos experimentam um *Feedback* positivo capaz de satisfazer sua necessidade psicológica de competência.

3.2.3. Necessidade de Pertencimento

A necessidade de estabelecer vínculos afetivos e duradouros com outras pessoas é considerada um construto motivacional importante para a TAD. De modo geral, as pessoas têm necessidade de pertencer a algo, de ter amigos e de iniciar e manter relações próximas com outras. Esse desejo de relações com os indivíduos pode estender-se a determinados grupos sociais, organizações e comunidades.

A literatura tem apontado que, quando as relações interpessoais apoiam os indivíduos em suas necessidades de pertencimento, eles têm um melhor desempenho e as ocorrências de dificuldade psicológica diminuem. Para Reeve (2006),

a interação com os outros é a condição primeira que envolve a necessidade de relacionamento, pelo menos à medida que essas interações prometem a quem nelas se engaja a possibilidade de ter relações calorosas, de afeto, de preocupação mútua. [...] As relações que não envolvem o afeto, a apreciação, a aceitação e a valorização não satisfazem à necessidade de relacionamento (2006, p. 77).

Nesse sentido, não é qualquer interação que nos faz sentir pertencendo a outro indivíduo ou a um determinado grupo social. Para satisfazer a necessidade de pertencimento, é preciso estabelecer vínculos com outras pessoas, sendo a interação condição primeira que envolve essa necessidade, mas por meio de afeto e de apreciação dos outros. O envolvimento relacional capaz de satisfazer essa necessidade estabelece uma relação autêntica entre o *self*²¹ de um indivíduo e outra pessoa (ou entre o *self* e um grupo de indivíduos) de maneira afetuosa e emocionalmente significativa. As interações que não envolvem afeto, aproximação, aceitação e valorização não satisfazem a necessidade de pertencimento. Nesse sentido, a vinculação que satisfaz a necessidade de pertencimento está diretamente associada à qualidade e não à quantidade de relações interpessoais. O contexto social também é importante para satisfazer a necessidade de pertencimento, pois ele fornece subsídios necessários para apoiar a internalização do *self* (REEVE, 2006).

As necessidades psicológicas básicas têm sido investigadas, sobretudo, nas interações face a face entre os indivíduos, em que os laços de amizade têm sido muitas vezes

²¹ *Self* é um autoconceito que energiza e direciona o comportamento dos indivíduos (REEVE, 2006).

relacionados à quantidade de convivência entre as pessoas (REEVE, 2006). No entanto, as mais recentes pesquisas desenvolvidas sobre a TAD ampliaram o domínio da sua aplicação. Entre os mais recentes, destacam-se os ambientes virtuais (MARTENS et al., 2004; ROVAI et al., 2007; SHROFF et al., 2007; SHROFF et al., 2008; XIE et al., 2006; CHEN; JANG, 2010; HARTNETT, 2010). Embora a presente investigação foque a motivação musical na modalidade a distância, online, foi necessário revisar a literatura de motivação musical na modalidade presencial, porque, até o presente momento, não foram publicados resultados de pesquisas sobre a motivação musical na modalidade a distância. Portanto, para fundamentar essa pesquisa, foi delimitada uma perspectiva sociocognitiva da motivação, a macroteoria da autodeterminação (RYAN; DECI, 2008b) e principalmente os trabalhos sobre motivação musical presencial sob a perspectiva da TAD (RENEWICK, 2008; RENEWICK; REEVE, 2012; LEGUTI, 2010).

3.3. TEORIA DA AVALIAÇÃO COGNITIVA

A Avaliação Cognitiva foi o ponto de partida para o surgimento da TAD. Foi criada por Deci, Ryan e Conell nos anos de 1980, quando o conceito de motivação intrínseca começou a tomar forma com o desenvolvimento cognitivo da psicologia motivacional emergente na década de 1970. Esses pesquisadores buscavam entender os impactos de eventos externos (recompensas) sobre as atividades interessantes e prazerosas para as pessoas (BORUCHOVITCH, 2008). É importante esclarecer os significados de prazer e interesse para a Avaliação Cognitiva. O prazer é, antes de tudo, o engajamento com a atividade, e o interesse refere-se à atração por ela (VANSTTENKISTE et al., 2010). Como resultado, o desenvolvimento de dezenas de estudos nos anos 1970 e 1980 demonstraram um enfraquecimento da motivação intrínseca ocasionado por eventos externos controladores, tais como recompensas, ameaças, punição, prazos e concorrência (DECI; RYAN, 1985). A partir desses achados, Deci e Ryan defendiam que as pessoas possuem, por natureza, uma propensão inata em direção à motivação intrínseca, mas os eventos externos afetam a motivação intrínseca quando influenciam o Locus de Causalidade interno Percebido (LCP). Os eventos promotores de LCP externo enfraquecem a motivação intrínseca e aumentam a motivação extrínseca. Os eventos promotores de LCP interno fazem com que indivíduo perceba que seu comportamento emana de si mesmo (interno), ao invés do controle e da coerção. Assim, a motivação intrínseca aumenta, ao passo que a motivação extrínseca

diminuiu (DECI; RYAN, 1985). Contudo, a teoria da avaliação cognitiva sustenta a ideia de que os eventos externos possuem tanto um aspecto controlador quanto um aspecto informativo (DECY; RYAN, 1985). Para essa teoria, os indivíduos têm necessidades psicológicas de autonomia e de competência, e o aspecto controlador de um evento externo prejudica a necessidade de autonomia, enquanto o aspecto informativo afeta a necessidade de competência. O *feedback* é um exemplo que pode informar um indivíduo sobre sua competência em determinada tarefa. Portanto, os eventos externos podem ter tanto um aspecto controlador quanto um aspecto informacional. Para a Avaliação Cognitiva, os eventos externos que fornecem o *feedback* informativo satisfazem a necessidade de competência, enquanto os eventos relativamente controladores enfraquecem a motivação intrínseca por meio do efeito que exercem sobre a necessidade de autonomia dos indivíduos. Nesse sentido, é relevante entender o propósito dos eventos externos, que pode ser o de controlar ou o de informar a competência dos indivíduos. Os eventos externos que promovem o LCP interno também promovem a motivação intrínseca, porque satisfazem a necessidade de autonomia, enquanto os eventos externos promotores de LCP externo reforçam as orientações extrínsecas, porque eles desconsideram a autonomia. Assim, os eventos externos que aumentam a competência percebida dos indivíduos promovem a motivação autônoma, enquanto os eventos que diminuem enfraquecem essa motivação (REEVE, 2006).

Em suma, a Teoria da Avaliação Cognitiva oferece a compreensão e o significado dos impactos que um evento extrínseco exerce sobre o comportamento humano, bem como sua influência sobre as necessidades de competência e autonomia dos indivíduos. Ela apresenta os fatores em contextos sociais que produzem inconstâncias na motivação intrínseca, bem como discute os eventos e as estruturas que direcionam a motivação intrínseca por causa da satisfação da necessidade psicológica de competência. Ainda esclarece que sentimento de competência é dependente do senso de autonomia para promover motivação intrínseca nos indivíduos, pois a percepção do LCP interno se faz necessária, porque ele tende a promover um alto grau de motivação intrínseca (REEVE, 2006). Para a Teoria da Avaliação Cognitiva, o contexto educacional pode facilitar ou dificultar a motivação intrínseca, apoiando ou contrariando as necessidades de autonomia e de competência (REEVE, 2006). Vale salientar que a motivação intrínseca ocorre em atividades que contêm interesse intrínseco para os indivíduos.

O princípio central da Teoria da Avaliação Cognitiva é o de que as atividades intrinsecamente motivadas serão prejudicadas por ameaças à satisfação das necessidades de

competência e autonomia. Reeve e Renwick (2012) argumentam que muitos aspectos cotidianos da vida das pessoas não são intrinsecamente interessantes, inclusive para certos aspectos da prática musical, como os exercícios técnicos, de aquecimento entre outros. Para tanto, a Teoria da Integração Organísmica ressalta a forma como os comportamentos extrinsecamente são internalizados e integrados às metas pessoais. Para melhor compreender a motivação em atividades que não são intrínsecas, é necessário compreender a natureza e a dinâmica da motivação extrínseca, que será apresentada na próxima seção.

3.4. TEORIA DA INTEGRAÇÃO ORGANÍSMICA

Nas perspectivas teóricas clássicas da motivação, os fatores externos quase sempre foram considerados promotores de formas controladoras de motivação extrínseca, associadas a um desempenho fraco. Entretanto, a abordagem organísmica da motivação parte do pressuposto de que o organismo é inerentemente ativo e de que as necessidades psicológicas básicas, os interesses e os valores integrados constituem a fonte dessa natureza inerente (DECI; RYAN, 1985). A relação dialética entre o indivíduo e o ambiente, para a Teoria da Integração Organísmica, supõe que os eventos ambientais afetam os indivíduos, oferecendo-lhes desafios, *feedback*, oportunidades de escolhas e vínculos sociais de apoio, que às vezes satisfazem e outras vezes ignoram e frustram suas necessidades psicológicas básicas. Desse modo, a Teoria da Integração Organísmica discute o grau motivacional de que uma contingência externa não controladora é capaz, promovendo, de certa forma, uma motivação extrínseca associada a um bom desempenho dos indivíduos (RYAN; DECI, 2000b; DECI; RYAN, 2008a; REEVE, 2006).

Embora os resultados de pesquisa sobre a Avaliação Cognitiva tenham mostrado que os motivadores extrínsecos minam a motivação intrínseca, principalmente os controladores, é possível que as pessoas possam obter um bom desempenho escolar e sentirem bem-estar psicológico ao serem motivadas pelas formas mais autodeterminadas de motivação extrínseca. A Teoria da Integração Organísmica aborda os processos por meio dos quais os indivíduos internalizam, elaboram, aperfeiçoam e integram as estruturas internas do comportamento, ou seja, as pessoas tendem a internalizar e integrar dentro de si a regulamentação das atividades que foram solicitadas inicialmente e/ou reguladas por fatores externos. “A internalização refere-se ao processo pelo qual um indivíduo transforma uma regulação ou valor externamente prescrito em algo endossado internamente” (REEVE, 2006, p. 78). Mesmo que,

para a TAD, o processo de integração seja visto como uma propensão natural, a internalização e a integração serão mais ou menos eficazes, dependendo do grau em que os organismos experimentam, no ambiente, satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Enquanto a Teoria de Avaliação cognitiva aborda principalmente os efeitos do contexto social específico sobre motivação, a Teoria da Integração Organísmica se preocupa mais com a diferenciação de motivação extrínseca de acordo com contextos, internalização, integração e influências sociais mínimas sobre a internalização da motivação extrínseca. Portanto, para além da variação quanto à intensidade, a Teoria da Integração Organísmica salienta a utilidade de distinguir diferentes tipos ou qualidades de motivação. Dessa forma, as diversas razões que podem explicar o comportamento motivado dos indivíduos são correspondentes a tipos de motivação suscetíveis de serem ordenadas segundo um *continuum*, que reflete o nível de autodeterminação subjacente ao comportamento. O *continuum* de autodeterminação aborda desde os comportamentos com ausência de regulação, os regulados por motivação extrínseca, até os totalmente regulados intrinsecamente. A figura 1 apresenta as categorias de motivação intrínseca e extrínseca, os estilos de regulação relacionados com o *locus* de causalidade percebido e alguns processos regulatórios relacionados.

Figura 1 - O *continuum* de autodeterminação

	Amotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
Estilos Regulatórios	Ausência de Regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Intrínseca
Processos Regulatórios	Não-intencionais, incompetência percebida e Falta de Controle	Obediência, recompensas e punições externas	Envolvimento do Ego sobre a aprovação dos outros, recompensas e punições internas	Importância pessoal e valorização consciente de uma atividade	Congruência, preocupação e síntese com o <i>self</i>	Interesse, alegria e satisfação inerente
Locus de causalidade percebido	Impessoal	Externo  Interno				Interno

(adaptado de RYAN; DECI, 2000b)

O *continuum* de autodeterminação aborda desde os comportamentos não determinados pelo *self* (amotivação ou não regulação), os regulatórios por motivação extrínseca até os totalmente determinados pelo *self* (motivação intrínseca). A Teoria da integração organísmica classifica os tratamentos regulatórios em quatro tipos de motivação

extrínseca. A motivação extrínseca por regulação externa é o modelo clássico da motivação extrínseca, ou seja, o comportamento é totalmente regulado por consequências externas (locus impessoal). Na motivação extrínseca por regulação introjetada, ocorre uma internalização ou incorporação, não sendo integralmente aceita como própria, e sim por um sentimento de dever ou obrigação (locus pouco externo). Na motivação por regulação identificada, ocorre uma valorização pessoal e consciente das consequências externas (já representa a motivação extrínseca internalizada autônoma). A motivação por regulação integrada é amplamente assimilada ao *self*, constituindo assim o tipo da motivação extrínseca de maior autodeterminação. As motivações por regulação identificada e por regulação integrada aproximam-se da motivação intrínseca e apresentam muitas das vantagens desta (REEVE, 2006). Dessa maneira, quanto mais internalizada for a regulação externa, maiores serão os níveis de autodeterminação.

Para a TAD, a motivação que leva ao comportamento autodeterminado ou autônomo depende do grau em que as necessidades psicológicas são satisfeitas. Além das diferenças situacionais, os indivíduos podem apresentar maior ou menor tendência para agir de maneira autodeterminada ou mais controlada pelo ambiente externo (RYAN; DECI, 2000). As mais recentes pesquisas sobre a TAD têm realçado que tipos de motivação autodeterminadas são encontrados na motivação intrínseca e nas motivações extrínsecas por regulações identificada e integrada. Essas formas são igualmente denominadas de motivação autônoma. As formas de motivação extrínseca, por regulação externa e introjetada, formam a motivação controlada (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010; DECI; RYAN, 2008a; RYAN; DECI, 2006; REEVE, 2006).

3.5. TEORIA DAS ORIENTAÇÕES DE CAUSALIDADE

A Teoria das Orientações de Causalidade descreve as diferenças individuais nas orientações do indivíduo em que forças motivacionais causam seu comportamento. A abordagem das orientações de causalidade adiciona os aspectos da personalidade que são integrados na regulação do comportamento. Para Ryan e Deci (2004), as orientações de causalidade podem ser assumidas pelas pessoas em três diferentes graus: autônoma, controlada e impessoal. A orientação autônoma envolve o comportamento intrinsecamente motivado e os que o são extrinsecamente por regulação identificada e integrada. A orientação controlada é baseada no controle e em diretrizes sobre como o indivíduo deve se comportar.

Ela está associada diretamente às regulações externa e introjetada, focando as recompensas e pressões do ambiente. A orientação impessoal se baseia em indicadores sem eficácia, em comportamento não intencional, estando relacionada à falta de ação intencional (amotivação).

Para estudar os aspectos comportamentais de personalidade e bem-estar dos indivíduos, pesquisadores relacionam as orientações de causalidade com os estilos específicos de regulação (RYAN; DECI, 2004, REEVE et al., 2004). Na pesquisa realizada por Deci e Ryan (1985), a orientação autônoma foi relacionada positivamente a autoestima, desenvolvimento do ego e a outros indicadores de bem-estar. As orientações controladas foram associadas negativamente aos aspectos de bem-estar e ao comportamento orientado sob pressão. À orientação impessoal foram relacionadas a baixa autoestima e a depressão.

Para Deci e Ryan (2000), os professores que apoiam a autonomia promovem maior motivação intrínseca, curiosidade e vontade para o desafio. Os alunos demasiadamente controlados perdem a iniciativa, aprendem menos, especialmente quando as atividades são complexas e requerem processos criativos. Dessa maneira, a aprendizagem escolar pode render melhores resultados quando o ambiente funciona a partir do apoio aos alunos para satisfazerem suas necessidades, explorarem seus interesses e internalizarem valores para uma forte motivação. Já o ambiente escolar, que pressiona os alunos a deixarem de lado seus interesses pessoais apenas para seguir as exigências da sala de aula, torna as interações mal sucedidas, por promover motivação baseada em ameaças e recompensas externas, com baixo envolvimento nas tarefas e aprendizagem superficial (REEVE et al., 2004).

A pesquisa de Machado (2009) sobre o estilo motivacional de professores do ensino fundamental e os tipos de interações prevalentes em suas atuações profissionais revelou alguns dados relacionados às orientações de causalidade. Para a realização desse trabalho, a autora identificou o estilo motivacional de um grupo de 39 professores. Ela comparou as médias de desempenho dos professores sob a perspectiva das subescalas de avaliação dos quatro estilos motivacionais (alto promotor de autonomia, moderado promotor de autonomia, moderado controlador de autonomia e alto controlador) do questionário “Problemas nas escolas” (*Problem in School*), elaborado por Deci e colaboradores (1981) e adaptado e validado no Brasil por Bzuneck e Guimarães (2007). Os resultados das análises dos dados não indicaram diferenças significativas entre as variáveis e o desempenho na avaliação do estilo motivacional.

Nesse estudo, o desempenho desses professores não pôde ser caracterizado prevalente promotor de autonomia ou controlador, como sugerido no sistema de pontuação do

instrumento de pesquisa no original. Nesse estudo, após a etapa de aplicação do instrumento de autorrelato, foi escolhido o professor com mais alta pontuação e o professor com mais baixa pontuação na avaliação do estilo motivacional para participar de uma observação comportamental com o objetivo de identificar as diversas interações entre esses professores e seus alunos. Como os *scores* não apontaram nenhum professor com estilo altamente controlador e moderado controlador, foram observadas na pesquisa uma professora altamente promotora de autonomia e uma moderada promotora de autonomia. Os resultados da observação em sala de aula apresentaram um descompasso nos estilos autorrelatados de ambas as professoras, pois a avaliação realizada com o questionário “Problemas na Escola” não foi totalmente alinhado com as observações realizadas nas aulas. Para a autora, mesmo não havendo uma correspondência precisa entre o estilo motivacional dessas professoras, o instrumento de autorrelato foi sensível em captar diferenças dos desempenhos individuais nas interações entre as professoras investigadas, fortalecendo, assim, a sua ideia sobre a validade desse instrumento para as pesquisas educacionais (MACHADO, 2009).

3.6. TEORIA DAS METAS MOTIVACIONAIS

A mais recente teoria adicionada à TAD é a de Metas Motivacionais (*Goal Contents Theory*), que examina a correlação de diferentes tipos (intrínseca e extrínseca) de metas ou aspirações de vida e seu impacto sobre a motivação e o bem-estar psicológico (DECI; RYAN, 2008b; VANSTEENKISTE, NIEMIE E SOENENS, 2010). Essa teoria pressupõe que as metas intrínsecas (desenvolvimento pessoal, contribuição com o meio social, filiação) são capazes de satisfazer as necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento, porque a busca por um objetivo intrínseco pode gerar uma orientação interna apropriada para satisfazer tais necessidades, enquanto as metas extrínsecas (recompensa financeira, fama) podem não estar relacionadas à satisfação das necessidades básicas, mas sim a uma orientação externa focada em atrair somente a autoestima por meio da realização e da validação externa, prejudicando, assim, a satisfação das necessidades psicológicas básicas (VANSTEENKISTE, NIEMIE E SOENENS, 2010).

Originalmente as investigações sobre a distinção entre as metas intrínsecas e extrínsecas foram incorporadas à Teoria das Necessidades Básicas, em virtude de as aspirações extrínsecas serem consideradas metas compensatórias para os indivíduos que as valorizam e as buscam no momento em que se sentem privados da satisfação das suas

necessidades (VANSTEENKISTE, NIEMIE E SOENENS, 2010). Algumas pesquisas revelam que a ideia de metas extrínsecas como substitutas das necessidades têm sido alimentadas pela mídia e pela indústria da publicidade, que retratam a riqueza e o reconhecimento social como metas finais para o desenvolvimento da identidade e da felicidade dos indivíduos (DITTIMAR, 2007). Para La Guardia (2009), quando os indivíduos estão privados de satisfazer suas necessidades, são mais propensos a terem metas extrínsecas, porque esperam nelas uma fonte de identidade, significado e autoestima. Porém, para a TAD, as metas extrínsecas não são capazes de proporcionar a satisfação genuína das necessidades básicas, que é essencial para o desenvolvimento da personalidade saudável e do bem-estar.

A base empírica da Teoria de Metas Motivacionais iniciou com estudos que distinguiram busca do sucesso financeiro, crescimento pessoal, relacionamentos íntimos e envolvimento em comunidade (KASSER; RYAN, 1993). Posteriormente, esses pesquisadores revelaram que as metas se dividiam em duas categorias gerais, ou seja, intrínsecas e extrínsecas. (KASSER; RYAN, 1996).

As mais recentes investigações sobre Metas Motivacionais têm se definido com alguns pontos teóricos, tais como: metas intrínsecas que têm representado uma terceira manifestação da tendência do crescimento organísmico, juntamente com os estudos da motivação intrínseca e da internalização abordados como afirmativas centrais nas miniteorias da Avaliação Cognitiva e da Integração Organísmica. Isso porque os indivíduos têm uma tendência natural para se mover em direção às metas intrínsecas, embora não isso aconteça automaticamente, pois eles necessitam de apoio contextual (VANSTEENKISTE et al., 2006b, 2010). A distinção entre metas intrínsecas e extrínsecas não foi somente investigada por estudiosos da TAD, mas também por outros pesquisadores psicólogos (STICE, 2001; VAN BOVEN; GILVORICH, 2003). Mesmo sendo relacionadas aos tipos de motivações intrínsecas e extrínsecas, investigadas nas miniteorias da Avaliação Cognitiva e Integração Organísmica, as Metas Motivacionais são distintas dessas motivações, porque ambas as metas, intrínsecas e extrínsecas, podem ser perseguidas por razões tanto autônomas quanto controladas.

Alguns estudos defendem que as metas intrínsecas e extrínsecas são relacionadas de forma diferente para prever a satisfação das necessidades psicológicas básicas (VANSTTENKISTE et al., 2007b; SEBIRE; STANDAGE; VANSTEENKISTE, 2009). Nesse sentido, o estudo de metas sob a perspectiva da TAD implica uma ligação clara com a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Outras perspectivas investigativas têm sido

apontadas para futuros estudos de metas, tais como: o desenvolvimento de avaliações específicas das aspirações de vida, uma vez que nem todas as metas são igualmente relevantes em todos os domínios da vida; exames dos efeitos de metas intrínsecas e extrínsecas sobre a satisfação das necessidades básicas; e análises das relações das metas com as motivações autônomas e controladas (VANSTEENKISTE et al., 2008a, 2010).

Percebe-se, nas últimas décadas, um crescimento exponencial de pesquisas que discutem a temática da motivação sob a perspectiva da TAD. Acredita-se que a Teoria da Autodeterminação tem atraído pesquisadores em diversas partes do mundo, devido aos numerosos esforços empíricos e ao consistente e contínuo desenvolvimento dessa teoria (VANSTEENKISTE, NIEMIE E SOENENS, 2010). Sua aplicabilidade para o ensino e a aprendizagem em música tem revelado concepções multifacetadas da motivação, superando as concepções indiferenciadas da motivação, muitas vezes, confundidas com o sucesso da realização e da personalidade, como mostram as pesquisas apresentadas na próxima seção.

3.7. PESQUISAS QUE AVALIARAM A MOTIVAÇÃO MUSICAL SOB A PERSPECTIVA DA TAD

Esta seção tem como objetivo apresentar resultados de pesquisas que usaram a perspectiva da TAD nos contextos educativos musicais. Saliento que os estudos que serão apresentados foram desenvolvidos em contextos presenciais, porque, até o momento da publicação deste estudo, não foram localizados resultados de pesquisa em música sobre a motivação musical em ambientes online sob a perspectiva da TAD.

Os primeiros resultados de pesquisa no campo musical apontados nesta revisão dão conta de que a década de 1990 foi cenário de uma série de estudos sobre a motivação musical com músicos jovens. Essas pesquisas revelaram que o nível de autonomia percebida na aprendizagem entre estudantes de bandas escolares foi relacionado, com maior frequência, com as formas mais extrínsecas de motivação nas *performances* competitivas (ROHER, 1993) e na relação de participantes de escolas públicas *versus* privada (MIYAMOTO, 1997). Esses estudos ainda revelaram que as meninas eram mais intrinsecamente motivadas que os meninos (MIYAMOTO, 1997; ROHER, 1993). Até os anos finais de 1990, as pesquisas em motivação musical eram escassas e insuficientes para revelar os efeitos diferenciais da motivação extrínseca em relação à intrínseca, principalmente quando a questão era voltada

para investigar os motivos de os alunos permanecerem ou abandonarem o ensino de música (HALLAM, 1998).

Para Renwick (2008), os estudos realizados sobre a motivação musical sob a visão da TAD na década de 1990 exploram essa teoria de maneira parcial. Especificamente sob a perspectiva da Teoria da Avaliação Cognitiva, McAllister (1996) utilizou o modelo de controle *versus feedback* informativo de Ryan (1982; RYAN et al., 1983) para investigar a motivação na realização de uma leitura à primeira vista de uma obra por estudantes de nível avançado de um curso superior de música. Nesse estudo, os estudantes foram convidados a realizar a tarefa da leitura musical tanto com *feedback* “controlador” (por exemplo, “Você deve ser capaz de tocar todas as notas corretas na primeira tentativa”²²) quanto “informativo” (“Eu gostaria que você tentasse manter um pulso estável. Mas vá devagar. Tente e mantenha o tempo estável”²³). As questões adaptadas para esse estudo não diferiram muito no nível do controle da linguagem quando comparado com as do modelo original (RYAN, 1982; RYAN et al., 1983), em que as instruções estavam determinadas antes da contratação da tarefa, em vez de formas de *feedback*. Para aferir a percepção de escolha percebida típica da motivação intrínseca, McAllister (1996) incluiu outras atividades musicais, além da leitura à primeira vista. Dessa forma, reduziu ainda mais qualquer diferença possível entre os grupos emergentes da tarefa com a leitura à primeira vista. Os resultados desse estudo não apresentaram diferenças significativas nos níveis de controle da linguagem, ao contrário dos estudos do modelo original (RYAN, 1982; RYAN et al., 1983). Para Renwick (2008), é questionável se músicos universitários de nível avançado estariam suscetíveis à mudança pela visão do modelo controle *versus feedback* informativo, porque, segundo esse autor, a aplicação fiel desse modelo seria mais proveitosa com crianças menos comprometidas com o fazer musical especializado, em comparação aos estudantes avançados, de nível universitário.

A segunda década desse milênio foi destacada nesta revisão com pesquisas em música que investigaram a TAD de maneira mais holística (RENEWICK, 2008; RENEWICK; REEVE, 2012; FIGUEREIDO, 2010; LEGUTKI, 2010; CERNEV, 2011). Para RENEWICK (2008), a interação professor/aluno típica do modelo tutorial nas aulas de instrumento pode tanto promover a motivação autônoma quanto a controlada. No entanto, para o autor, poucas

²² “You should be able to play all the correct notes the first time through” (McALLISTER, 1996).

²³ “I would like you to try and keep a steady even pulse. But go slow. Try and keep a steady tempo” (McALLISTER 1996).

pesquisas exploraram todas as implicações da teoria da autodeterminação no contexto musical. Para tanto, Renwick (2008) investigou as formas como os alunos manifestaram múltiplas motivações para o esforço no exigente campo da *performance* musical. A pesquisa de Renwick (2008) foi dividida em duas fases. A primeira foi composta por candidatos de um exame de *performance* musical com idades de 8 a 19 anos. Primeiramente, eles responderam a um questionário composto por itens que abordavam o comportamento em exercício e a percepção de competência musical (baseado no questionário original de autorregulação de Ryan e Connell [1989], e adaptado para explorar a motivação intrínseca e os tipos de motivação extrínseca para aprender um instrumento musical). A análise fatorial do questionário de autorregulação revelou cinco dimensões que apresentam correspondência parcial com pesquisas anteriores: internas, externas, sociais, relacionados à vergonha e ao exame.

A segunda fase dessa pesquisa consistiu em estudos de caso. O autor realizou a observação de quatro dos participantes dos questionários da primeira fase que se preparavam para realizar provas para o ano subsequente. Eles eram músicos adolescentes, de nível intermediário. Esses jovens foram filmados durante o tempo em que estavam se preparando nas suas próprias casas. Logo após os estudos, eles assistiam às gravações e verbalizavam, em voz alta, qualquer pensamento de que se lembravam. Os vídeos foram analisados e combinados com os dados verbais. Essa etapa foi finalizada com uma entrevista semiestruturada. O aspecto observacional dos quatro estudos de caso, em grande parte, confirmou a importância dos processos autorregulados que emergiram na primeira fase desse estudo. Segundo Renwick (2008), a utilização de métodos quantitativos e qualitativos revelou um conjunto de informações esclarecedoras sobre a natureza complexa do comportamento e a motivação de jovens que praticam um instrumento musical. Para esse autor, a classificação dos cinco motivos para os jovens se esforçarem para dominar um instrumento musical, encontrados ao longo do *continuum* de autodeterminação, é uma nova descoberta no ensino de música, pois grande parte das discussões sobre motivação na música apenas descreveu os alunos como motivados ou desmotivados em um sentido unilateral.

Diferentemente da pesquisa de Booth (1999), que revelou que os jovens aprenderam um instrumento musical por vários motivos, que vão do amor pelo instrumento (motivação intrínseca) a motivos extrínsecos, tais como cumprir as expectativas dos pais, Renwick (2008) concluiu que o esforço da prática musical foi mais fortemente previsto por motivação internalizada, e o desejo de se esforçar para aprender música aconteceu por causa de sua

importância intrínseca e por prazer pessoal. Renwick (2008) argumentou que, em função da escassez de pesquisas em música focadas na TAD, ele também buscou suporte em trabalhos de música que exploraram alternativas teóricas para o campo da motivação musical, como as crenças de competência (VISPOEL, 1995a, 1995b) e autoeficácia (MCCORMICK; MCPHERSON, 2003; MCPHERSON; MCCORMICK, 2006), a expectativa e o valor (MCPHERSON; MCCORMICK, 2000; NIELSEN, 2004), as orientações de metas (SANDENE, 1998; O'NEILL, 1996; SMITH, 2005), a atribuição de causalidade (MCPHERSON, 1989; MCPHERSON; MCCORMICK, 2000; VISPOEL; AUSTIN, 1993) e o fluxo (O'NEILL, 1999a; CUSTODERO, 2002, 2005).

Embora o crescimento do campo da motivação musical tenha iniciado desde a segunda metade dos anos 1990, pesquisadores revelaram que ainda não são tão expressivos os números de trabalhos de educação musical no âmbito da motivação (AUSTIN; RENWICK; MCPHERSON, 2006; HENTSCHKE et al., 2009; HENTSCHKE, 2010).

Na pesquisa de Legutki (2010), a TAD foi utilizada para responder questões para além da quantidade da motivação evidenciada em alunos que estavam matriculados em programas de bandas escolares americanas. Provocado por uma variedade de pontos de vista sobre a motivação em bandas escolares, Legutki decidiu investigar os perfis da motivação dos alunos de bandas no ensino médio, determinado pelas suas percepções de satisfação das necessidades psicológicas básicas, motivação intrínseca e autorregulação do comportamento para aprendizagem musical. Para o autor, esses fatores têm se mostrado influentes na persistência e no bem-estar psicológico em outras áreas da educação. Portanto, serviu como base para sua pesquisa com bandas escolares (LEGUTKI, 2010).

Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionários e entrevistas, com a finalidade de verificar se os principais fatores que determinaram as características dos alunos estavam relacionados aos aspectos de seus perfis motivacionais, bem como para entender melhor como esses fatores são percebidos pelos estudantes de bandas no ensino médio. Esse estudo foi dividido em duas fases. Na primeira fase, foram utilizados instrumentos destacados em pesquisas sobre a TAD, como a Escala de Necessidades Psicológicas Básicas, o Inventário de Motivação Intrínseca (IMI), o Questionário de Autorregulação para a Aprendizagem e o Questionário sobre o Clima de Aprendizagem.

Na segunda fase, as entrevistas foram realizadas com nove estudantes do ensino médio, para proporcionar uma descrição sobre a motivação para tocar em bandas em relação às experiências anteriores e às formas como eles pensam sobre elas. Os dados apresentaram

algumas diferenças nas pontuações dos índices altos e baixos de autonomia relativa descrita para estar motivado na banda, bem como revelaram diferenças relativas ao modo como os estudantes descreveram suas participações musicais dentro e fora das bandas na escola, quando tocam na frente de seus colegas e como especularam sobre sua futura participação na banda.

Os indivíduos com escores altos e baixos na autonomia relativa falaram sobre suas experiências de maneiras bem diferentes uns dos outros, enfatizando as diferenças na forma como a regulamentação pode funcionar de maneira autônoma ou controlada. Para tanto, foram destacados os dados obtidos no depoimento de dois estudantes veteranos, com o mesmo tempo de participação na mesma banda. Esses dados apontaram diferenças motivacionais, sobretudo em relação aos aspectos de competição. Um dos estudantes falou mais sobre os aspectos musicais e sociais das suas experiências. Embora o outro tenha valorizado mais os aspectos sociais da competição, ele lembrou o auge de sua experiência como vencedor (campeão) entre as bandas e quão importante era para ele saber que sua banda era melhor do que outras e que ela pouco errava durante suas *performances*. Em contraste, o seu colega sentiu que poderia haver se saído melhor nas *performances*, e nenhuma vez sequer comentou em qual banda ele tocava e se foi ganhadora de qualquer prêmio. Além disso, ele não concorda com alguns sentimentos dos indivíduos sobre o que é “fazer certo” em música. Em vez disso, ele descreveu como a música estava cercada de prazer e realização.

Quando foram analisadas todas as diferenças situacionais entre esses dois estudantes, o primeiro demonstrou maior motivação ao seu professor e aos colegas, apesar de os resultados serem semelhantes nos índices de autonomia relativa. Foi percebido que o controle e a competição apoiaram o ego do segundo estudante e, embora ele aparentasse estar muito motivado, sua pontuação foi relativamente baixa para a autonomia e alta para a pressão. Para o autor, as experiências do segundo estudante apoiaram o seu desejo de competir, enquanto o primeiro estudante interpretou experiências semelhantes como controladoras, desconfortáveis e desconcertantes. É necessário destacar que essas experiências foram discutidas em situações de competição de bandas escolares. Para o pesquisador, embora alunos de banda possam ter objetivos comuns, eles diferem na maneira como tratam seus objetivos. Os dados dessa pesquisa revelaram perfis motivacionais bastante diversificados tanto nas entrevistas quanto nos questionários. Assim, o estudo revelou que as bandas investigadas não puderam ser caracterizadas como amostras homogêneas, apesar de os estudantes, de modo semelhante, aparentarem estar motivados superficialmente.

Essa pesquisa trouxe várias ilustrações nas entrevistas que descreveram casos em que as experiências atuais dos estudantes contrastavam com as suas participações anteriores em bandas escolares. Para Legutki (2010), as lembranças de experiências passadas, trazidas pelos estudantes, moldaram como eles reagiram no ambiente escolar presente. Dessa maneira, estavam constantemente interpretando o que viam e ouviam, bem como julgando os motivos que afetam a sua participação no presente. O autor considerou que as atitudes dos professores (o que eles disseram e fizeram) tiveram uma influência considerável sobre como os alunos responderam a uma variedade de situações. Segundo Legutki (2010), abordar a motivação de maneira igual para todos os alunos pode não ser apropriado na aprendizagem musical em bandas, pois tal abordagem não pode atender a todos os estudantes e, quando não se considera a diversidade dos estudantes, os riscos de atritos se elevam, além de se constatarem insatisfações e diminuição no engajamento. Nesse sentido, abordagens centradas no estudante e que consideram uma variedade de estratégias para atender às necessidades individuais de cada aluno apresentam-se mais apropriadas.

Sobre as estratégias nas aulas em grupo, para Legutki, é natural que algumas atividades concentrem-se em pequenas partes da música, o que nem sempre proporcionará um senso comunitário entre todos os participantes. Nesse sentido, é importante conhecer e entender melhor os processos de aprendizagem nas comunidades de bandas, bem como considerar os perfis distintos de motivação no conjunto, apoiar as necessidades psicológicas dos alunos e evitar tratar os alunos como iguais. Para o autor, os professores de música que entendem a diversidade motivacional em situações grupais são responsáveis pela forma como essas diferenças interagem com ele e seus alunos e por abordagens mais centradas no aluno. Assim, encontram-se numa situação privilegiada para construir uma comunidade de aprendizes musicalmente ativos, envolvidos socialmente e intrinsecamente motivados. Esse estudo destacou que estudantes foram considerados únicos, bem como mostrou a importância do papel dos professores que buscam proporcionar experiências valiosas para todos os alunos. Dessa maneira, a TAD ofereceu uma perspectiva casada entre o conceito de controle e o grau de satisfação das necessidades psicológicas para explicar os tipos de mecanismos de apoio que resultam em motivação intrínseca e regulação autônoma entre os estudantes de bandas escolares (LEGUTKI, 2010).

A pesquisa de Figueiredo (2010) sobre os tipos de motivação de estudantes de violão no campo da *performance* musical foi o primeiro estudo no área de música sob a perspectiva da TAD realizada no Brasil. Ele analisou a motivação de 24 bacharelados em violão de uma

Instituição de Ensino Superior na cidade de Curitiba. Como técnica de coleta de dados, foi utilizado um questionário adaptado de um estudo desportivo (FERNANDES; VASCONCELOS, 2005). Os resultados desse estudo revelaram que os estudantes de violão investigados possuem um perfil motivacional autodeterminado e que as variáveis referentes à motivação autônoma apresentaram as maiores médias do conjunto de variáveis, bem como um índice de 70% de autonomia relativa. Esse alto índice de motivação demonstrou que os problemas advindos da escolha da carreira de músico profissional não foram suficientes para desmotivar os estudantes. Esse foi o segundo trabalho encontrado nesta revisão que abordou o tema da motivação para o estudo de um instrumento musical específico (violão), sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. O índice de evasão no curso de violão em questão apresentou-se baixo, contrariando estatísticas brasileiras para cursos superiores. Figueiredo (2010) destacou a importância do suporte institucional e dos professores na educação superior para a motivação autônoma, ou seja, a motivação intrínseca e também a motivação extrínseca por regulação identificada e integrada. Ele chama a atenção para o uso de recompensas contingentes por tarefa, *performance* e competição, que devem ser trabalhadas de forma cautelosa, pois possuem um grande potencial para reduzir a motivação autônoma. Estratégias que oferecem opções de escolha na definição do repertório, na técnica a ser utilizada, bem como a realização de recitais servem como critérios para medir a motivação intrínseca, porque a percepção de escolha, mesmo que restrita a opções dadas, pode colaborar para um sentimento interno no *locus* de causalidade, suprimindo, assim, a necessidade de autonomia. Para o autor, instituições educativas e professores que proporcionam um contexto informativo facilitam a percepção interna no *locus* de causalidade e a percepção de competência, que aumenta a motivação intrínseca dos indivíduos. Ainda segundo o autor, atividades musicais em grupo são boas alternativas para suprir a necessidade de vínculo social, especialmente para o estudante de cursos de bacharelado em violão, que passa boa parte do seu tempo dedicando-se ao repertório solo.

Sobre a motivação de professores de música baseada na TAD, destaco, nesta revisão, a pesquisa de Cernev (2011) como o primeiro trabalho brasileiro que investigou a motivação dos professores de música sob essa perspectiva teórica. Os dados dessa pesquisa foram analisados por meio da estatística descritiva e inferencial. A pesquisa de Cernev (2011) descreveu a relação entre os tipos da motivação (autônoma e controlada) e o ciclo de vida profissional de 162 professores de música em escolas públicas e privadas da educação básica na região sul do Brasil. Nesse estudo, os professores de música intrinsecamente motivados

foram considerados promotores de autonomia, enquanto os professores extrinsecamente motivados foram considerados controladores. Essa pesquisa ainda desvelou que a motivação autônoma dos professores foi superior no final da atuação docente quando comparada com a dos professores em início da profissão. Como essa pesquisa foi realizada com o método de *survey* interseccional, Cernev recomenda que futuras pesquisas em música realizem estudos longitudinais para observar se esse resultado ocorre com o mesmo professor ao longo dos anos. Essa pesquisa apontou que o nível de motivação autônoma percebida pelos professores de instituições privadas é bastante semelhante aos de instituições públicas. Porém, em relação à atuação docente dos professores que trabalham em instituições privadas, os resultados mostrou um declínio gradual da motivação autônoma ao longo dos anos. Diferentemente dos profissionais da rede privada, os resultados dessa pesquisa mostrou que os docentes das escolas públicas tiveram, desde o início de suas carreiras, uma orientação motivacional autônoma sem sofrer declínio e, no final, sofreram uma graduação positiva em direção à motivação autônoma, contrapondo-se ao estudo de Huberman (1989, 1995), que sinalizou uma diminuição do investimento pessoal na atividade profissional e o declínio da motivação na fase final do ciclo profissional.

Segundo Renwick (2008), grande parte dos estudos na área de música baseados na TAD realizaram descrições de prevalência de estilos motivacionais ou explicaram os níveis de desempenho por meio de medidas de crenças de competência. Desse modo, o autor argumenta que as pesquisas em motivação musical, muitas vezes, têm dependido apenas de medidas unitárias ou teorias dicotômicas, que, muitas vezes, são perpetuadas pelos seus próprios instrumentos de medição. Nas últimas décadas, o uso dos instrumentos de autorrelato é considerado uma das maneiras de coletar dados para inferir a intensidade e a qualidade da motivação. Esses instrumentos quase sempre conferiram destaque ao levantamento de informações em pesquisas sobre motivação. No entanto, pesquisadores em psicologia educacional destacam a necessidade de metodologias mais qualitativas para que os estudos motivacionais avancem (BORUCHOVITCH, 2008; MACHADO, 2009). Essa constatação impulsionou a escolha metodológica do presente trabalho, que tem como objetivo investigar os processos motivacionais dos estudantes nas interações online em aulas de violão a distância tanto por meio de entrevistas, diálogos em fóruns de discussão, quanto pela observação participante. Vale salientar que não são muitos os estudos no Brasil que investigaram a aprendizagem musical em ambientes virtuais e, até o presente momento, nenhuma pesquisa acadêmica foi concluída sobre a motivação de estudantes universitários de música para

aprender na modalidade a distância. Portanto, acredita-se poder contribuir para o conhecimento da área, no sentido de fornecer caminhos para futuras pesquisas.

4. METODOLOGIA

A metodologia empregada para alcançar os objetivos propostos e responder às questões de pesquisa foi a pesquisa-ação integral. O modelo da pedagogia aberta proposta por MORIN (2004) entra em consonância com a abordagem educacional “Estar Junto Virtual”, utilizada na presente pesquisa e que prevê a participação engajada dos sujeitos na resolução de um problema ou projeto (VALENTE, 2010, 2011). Na próxima seção, será discutido o método em questão e sua adequação, sobretudo pela participação elucidada na presente pesquisa.

4.1. DEFINIÇÃO DO MÉTODO

Para investigar os processos motivacionais dos estudantes nas interações online em aulas de violão a distância online, foi necessária a criação e a execução de uma proposta pedagógica para ser implementada e avaliada com estudantes de violão. Essa proposta previu o envolvimento dos estudantes tanto na ação quanto no planejamento e na avaliação do processo. O caráter exploratório, a participação ativa dos alunos, bem como a minha implicação na situação investigada, como professor e pesquisador, apontaram ser a pesquisa-ação o método mais apropriado para a realização da presente pesquisa.

Esse método nasceu nas ciências sociais, estando diretamente ligado aos princípios da pesquisa participante (THIOLLENT, 2008). Entre as correntes teóricas existentes nessa modalidade de pesquisa, foi escolhida a abordagem francófona, principalmente por estar ancorada nos princípios de colaboração e de cooperação entre os participantes (MORIN, 2004). Para Thiollent (2008), a pesquisa-ação constitui uma modalidade investigativa que tem como principais características a busca pela resolução de um problema coletivo e a participação efetiva dos envolvidos na questão.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (2008, p.16)

Esse envolvimento do grupo, muitas vezes, tem sido relacionado a uma impossibilidade de se realizarem pesquisas objetivas, pelo fato de o pesquisador, muitas vezes, engajar-se, como docente, em um campo específico, sem utilizar os tradicionais protocolos de laboratório. Ele atua de modo que os atores se comprometam cada vez mais,

construindo estratégias que emergem do campo, podendo estes até se tornarem autores da mudança (MORIN, 2004).

Essas ideias são reforçadas por outros autores no que se refere ao viés democrático que caracteriza a pesquisa-ação e à sua perspectiva comunitária no modo de pesquisar (GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996; BARBIER, 2007). Para tanto, o pesquisador deve recorrer a métodos ou a técnicas particulares em cada fase ou operação do processo de investigação (COHEN; MANION; MORINSON, 2007).

O modelo da pedagogia aberta proposta por Morin entrou em consonância com a abordagem educacional “Estar Junto Virtual”, utilizada na presente pesquisa, que prevê a participação engajada dos sujeitos na resolução de um problema ou projeto. O lócus deste estudo foi um curso presencial de Licenciatura em Música, especificamente a disciplina de Prática Instrumental III em Violão. Participaram deste estudo, voluntariamente, cinco estudantes matriculados nessa disciplina, residentes nas cidades de Mossoró e Grossos, ambas no Rio Grande do Norte, e dois professores da UERN, entre abril e julho de 2011.

As fases empreendidas nessa pesquisa foram: planejamento, implementação e avaliação. No entanto, há outras fases no processo da pesquisa-ação que não podem ser delimitadas de forma tão evidente, tais como coleta, análise e interpretação dos dados. Esse processo pode ser configurado de modo cíclico²⁴, pois, nem sempre, os estágios numa pesquisa-ação são seguidos numa mesma ordem, podendo-se retornar a um estágio anterior enquanto o trabalho progride (MORIN, 2004; GALL; GALL; BORG, 2003).

As aulas foram oportunizadas graças à criação de objetos de aprendizagem (material impresso, DVD, e um *site*²⁵), bem como a ferramentas assíncronas (fóruns de discussão²⁶ online, rede de relacionamento virtual) e síncronas (videoconferências, *chats* de *Messenger*).

Para a obtenção dos dados, foram utilizados vários instrumentos de coleta, tais como registro em vídeo²⁷, observação participante, entrevista semiestruturada, que serão, posteriormente, detalhadas nos procedimentos de coleta de dados. A observação foi uma constante durante o curso, tendo como foco as interações síncronas e assíncronas. As

²⁴ Nesta pesquisa, o processo cíclico combinará as fases maiores com estágios mais específicos, como a coleta de dados, a análise de dados e a tomada de ações (táticas).

²⁵ O *site* é composto, basicamente, por textos, partituras, imagens, arquivos de áudio e vídeos explicativos. A função desse material é apresentar os tópicos das aulas, os exercícios e as músicas que foram trabalhadas durante cada semana do curso.

²⁶ A lista de discussão é uma ferramenta assíncrona amplamente utilizada em cursos a distância. Nesse curso, ela permitiu que os alunos esclarecessem suas dúvidas e debatessem sobre qualquer assunto com o professor ou entre eles mesmos, além de haver servido para se dirimir as dúvidas sobre o curso ou mesmo em relação às lições, até mesmo quanto aos aspectos mais práticos para dialogar a respeito de música.

²⁷ Os registros em vídeo e os questionários antecederam as aulas em caráter diagnóstico, procurando identificar o perfil dos alunos e outras questões inerentes à pesquisa.

entrevistas semiestruturadas aconteceram durante todo o processo. Tais dados foram utilizados para levantar indícios do foco da pesquisa. Em pesquisa-ação, a análise dos dados é que deve orientar as ações (GALL; GALL; BORG, 2003). Assim, a análise dos dados deverá legitimar as ações inicialmente planejadas, ou então conduzir a mudanças contínuas durante o processo. Os relatórios elaborados pelo pesquisador também integram a análise dos dados, bem como os depoimentos dos atores em questão.

A busca pela construção coletiva do conhecimento foi um dos grandes desafios enfrentados na presente pesquisa. Para Costa (2007), a pesquisa-ação visa, por meio de suas estratégias, a uma busca pelo conhecimento inseparável das relações de poder estabelecidas quando é instaurado esse processo investigativo. Essa autora questiona os supostos atributos emancipatórios da pesquisa-ação, ao mesmo tempo em que se posiciona a favor de sua característica participativa. Contudo, ela questiona a democracia instaurada nos processos coletivos de produção de conhecimento. Baseada numa experiência com essa modalidade investigativa, a pesquisadora problematiza o quanto é desigual, em termos de poder, a discussão coletiva entre os participantes para se obter um caráter emancipatório e uma construção coletiva do conhecimento.

Mesmo sendo desejada a participação em grupo numa pesquisa-ação, a investigadora afirma que esta não assegura a produção dos discursos. Segundo Costa, “o conhecimento é construído socialmente, mas não democraticamente” (COSTA, 2007, p. 99). Contudo, a pesquisadora esclarece que a suposta ausência de garantias democráticas em pesquisas participantes não invalida tais iniciativas. Porém, alerta para não se construir uma ilusão de que edificar conhecimento em conjunto impede a desigualdade e instaura igualdade.

A complexidade que permeia a escolha metodológica desta pesquisa e do fenômeno a ser investigado levou a busca por alternativas, tomadas de decisões e até a consciência para conhecer os limites e as possibilidades do modelo metodológico na presente investigação. Assim, a expectativa foi de que o campo pudesse definir suas características para uma posterior análise, sobretudo nos possíveis modos de participação elucidados no modelo da pesquisa-ação integral (PAI), que seria desenvolvida na presente pesquisa. Desse modo, foi levado em consideração que o envolvimento dos atores poderia acontecer de três diferentes modos, de acordo com esse método de pesquisa. Esse método e seus modos de participação serão explicados mais detalhadamente nos próximos parágrafos.

Baseada na perspectiva implicante entre atores e autores, a PAI enfatiza a discussão entre atores pesquisadores e estudantes implicados na busca de possíveis soluções e

transformações, mediante uma efetiva participação colaborativa que poderá até mesmo chegar a uma cogestão (MORIN, 2004). Inscrita no modelo epistemológico socioconstrutivista, a PAI valoriza a pesquisa de campo, sobretudo por abordagens qualitativas apoiadas em teorias bem fundamentadas. Esse método é caracterizado por cinco fases ou conceitos interdependentes, que precisam ser compreendidos pela sua natureza dinâmica e sistêmica.

A primeira fase desse método compreende o contrato, que necessita ser aberto e formal, porém não estruturado, pois, quando estruturado, corre o risco de comprometer a discussão e, quando fechado, impossibilita qualquer discussão e participação ativa do ator, perdendo-se o sentido da pesquisa-ação integral (MORIN, 2004). Embora o pesquisador necessite definir seu papel na pesquisa, o contrato aberto pretende enriquecer o diálogo e prever possíveis mudanças no processo em função do contexto. Em uma pesquisa-ação integral, os atores sociais, professores e outros profissionais envolvidos devem se tornar, cada vez mais, pesquisadores (MORIN, 2004). Nesse sentido, o contrato aberto abre a possibilidade à mudança em todas as fases da pesquisa.

A participação, na segunda fase, configura-se como essencial nesse método de pesquisa e pode acontecer de três diferentes modos: 1) representativo, o menos comprometedor, dado o papel pouco ativo do ator no enunciado do problema; 2) a cooperação ou colaboração, que está em um grau superior pelo fato de todos tomarem parte na ação e nas reflexões sobre as tarefas a serem cumpridas; 3) a cogestão, segundo a qual os membros estariam envolvidos em todas as etapas da pesquisa. Para Morin (2004, p. 67), a “participação exige engajamento pessoal, abertura à atividade humana, sem relação de dependência, onde o diálogo prevalece nas relações de cooperação ou de colaboração”. Nesse contexto, a participação vai além da observação participante característica nas pesquisas etnográficas, pois a participação na PAI requer do pesquisador participante a implicação tanto nas questões quanto no processo de possíveis soluções para o problema e ou de mudanças deste.

A terceira fase é o processo de mudança ou transformação, que, na PAI, entende-se não apenas na ação, mas também no ato de refletir. Nesse modelo, o desenvolvimento é realizado em espirais, carregados de revisões na ação e na reflexão. Nesse sentido, a palavra mudança é entendida pela suposta possibilidade de uma transformação da realidade. Essa mudança é também traduzida na ação e no discurso, incluindo os valores dos atores participantes, ou seja, os atores são ativos no processo de definição do problema.

A quarta fase está relacionada ao discurso, que, na PAI, é traduzido em discurso esclarecido, consciente e engajado. O sentido do discurso na PAI entra em consonância com

as ideias de Freire (1996) em reação à educação bancária que, em parte, descarta a participação ativa dos homens na construção do mundo. Nesse sentido, o ator pode protagonizar sua história, dialogar com seus pares, sendo capaz de atingir um nível crítico para transformar uma realidade (MORIN, 2004). Para Morin (2004), não somente o diálogo aumenta a reflexão, mas a ação, em si própria, estimula a reflexão e deve impregná-la. O equilíbrio entre a ação e a reflexão é o ponto importante a ser considerado na PAI, pois esse modelo inclui, entre suas características, o favorecimento da interdisciplinaridade na busca de solucionar ou transformar problemas que dizem respeito à complexidade da realidade (MORIN, 2004). Desse modo, é importante também valorizar o discurso espontâneo dos participantes em detrimento do rigor complexo do discurso científico, pois um discurso comum ao grupo e mesmo vivido pelos participantes tem mais chances de ser engajado. Esse discurso deve ser marcado pela implicação dos participantes. Entretanto, esse envolvimento não deve estar relacionado somente com as experiências cotidianas dos atores (MORIN, 2004).

A quinta fase, a ação, vincula-se, na PAI, a uma pesquisa e não a qualquer ação cotidiana, pois essa ação deve ter uma relação direta com uma intenção de enriquecimento de conhecimentos ou de possíveis soluções de problemas (MORIN, 2004). Essa ação não pode ser totalmente planejada, pois, quando muito sistemática, acaba não enriquecendo o processo contínuo, característico desse método. A ação é essencialmente coletiva, por ser caracterizada por um discurso dialógico dos participantes, que exige um mínimo de colaboração. Na PAI, a ação é cada vez mais integrada ao ato reflexivo e preocupado com os processos circundantes, e os participantes são vistos como seres autônomos, protagonistas de sua própria evolução (MORIN, 2004).

Morin (2004) chama atenção para que o modelo da PAI não seja seguido como uma receita para se realizarem outras pesquisas-ação. Ele mesmo tem realizado constantes revisões nesse método. Entre as mudanças ocorridas, nasceu a Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica (PAIS). Essa foi concebida a partir da revisão da modelagem sistêmica²⁸ aliada ao modelo da pesquisa-ação integral.

Esta revisão metodológica é caracterizada por mudanças estratégicas ou planejamento em espirais sucessivas, instaurando-se um “vaivém” entre a reflexão e a ação para modelar um fenômeno que visa a estratégias na solução ou na redefinição do problema.

²⁸ Baseada no pensamento sistêmico da ciência contemporânea, na qual são adotados os sistemas abertos, “a modelagem sistêmica é aquela ação intencional destinada a tornar mais inteligível um objeto ou um fenômeno complexo” (MORIN, 2004, p. 90).

As palavras de ordem nessa metodologia são principalmente: negociação, participação, vontade de mudança do discurso e da ação (MORIN, 2004).

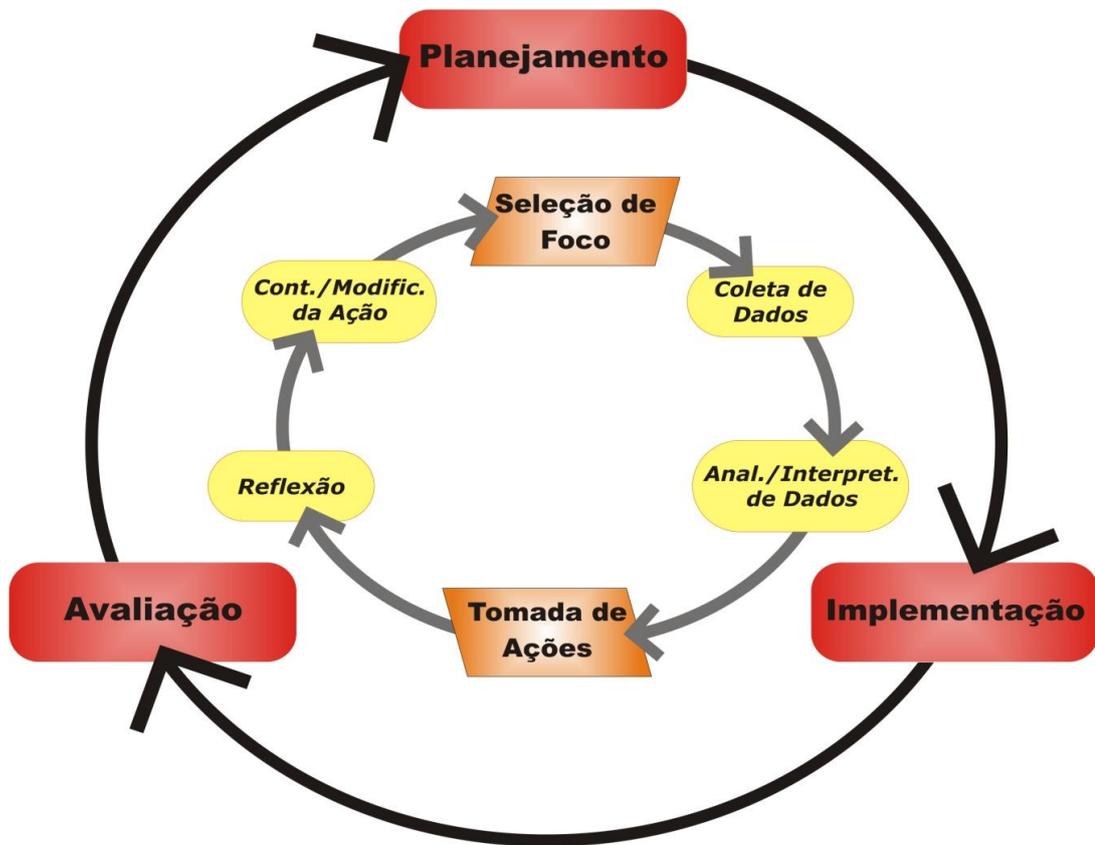
Dentre os pontos comuns entre a pesquisa-ação integral e a modelagem sistêmica, destaco: a visão do objeto social em evolução; a mudança reflexiva; a abordagem interativa entre os autores; e a reflexão dialética. Enquanto a pesquisa-ação integral está mais vinculada à ação, ou seja, à busca de efetuar uma mudança sob a perspectiva do cotidiano dos atores, a modelagem sistêmica é mais voltada para a compreensão, aprofundando-se mais na observação em busca de um entendimento para os fenômenos complexos. A PAIS, apesar de o *design* ser em parte predeterminado, incorpora a forma da matriz do sistema geral, que é aberta, assegurando uma maior flexibilidade na indução dos fenômenos e de suas interrelações. Em suma, a PAIS considera o fenômeno de maneira mais ampla, mais globalizante ou holística, em busca de sua compreensão complexa, esclarecendo ainda melhor a finalidade da transformação proposta pela pesquisa-ação integral (MORIN, 2004).

Assim, acredito que as características desses modelos metodológicos corroboram com as concepções teóricas da presente investigação, bem como das questões levantadas e dos possíveis problemas que surgirão no decorrer do processo de ação e reflexão, que visa investigar os processos motivacionais dos estudantes nas interações síncronas e assíncronas em aulas de violão a distância sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação em um contexto universitário brasileiro.

4.2. PLANEJAMENTO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO

As fases empreendidas neste estudo foram: planejamento, implementação e avaliação. Elas se referem a momentos claramente delimitados, ou seja: o antes, o durante e o depois das aulas a distância. No entanto, há outras fases no processo da pesquisa-ação que não podem ser delimitadas de forma tão evidente. Esse processo pode também ser configurado de modo cíclico ou em uma constante espiral, pois nem sempre os estágios de uma pesquisa-ação são seguidos numa mesma ordem, podendo-se retornar a um estágio anterior enquanto o trabalho progride (MORIN, 2004; GALL; GALL; BORG, 2003). Nesse sentido, tentou-se desenvolver um “processo cíclico”, que combinou as fases maiores com estágios mais específicos, como a coleta e a análise de dados.

Figura 2 - Ciclos com as fases internas e externas do processo



4.2.1. Reestruturação da disciplina

A fase da transposição didática aconteceu como parte da reformulação da disciplina de Prática instrumental em violão presencial, que envolveu a estrutura de ensino, a definição dos conteúdos, os objetivos das aulas e a produção do material didático. Além disso, foi realizada a transposição desses conteúdos e do material para o ambiente online, por meio de um *site* e de outros recursos digitais complementares.

A organização foi adaptada a partir do conteúdo programático da disciplina, estabelecido pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música da UERN, ficando estruturada da seguinte forma:

a) Ementa: Desenvolvimento básico da execução instrumental, a partir das concepções do ensino coletivo de instrumentos na modalidade a distância

b) Objetivo: Desenvolver o repertório histórico e popular brasileiro básico do violão, como uma possibilidade de educação musical, partilhando experiências entre professor e alunos e alunos entre si.

c) Carga horária: 30h

d) Metodologia: As aulas foram desenvolvidas na modalidade a distância. Durante o curso, os alunos participaram de atividades de Composição, Literatura, Apreciação e Execução do modelo C(L)A(S)P proposto por Swanwick (1988) e que considera essas atividades indispensáveis para o desenvolvimento do conhecimento musical. Swanick argumenta que o processo de aquisição do conhecimento musical se dá essencialmente por meio da vivência musical prática complementada com conhecimentos técnicos e literários da música (ibid., p. 1979). Desse modo, as aulas envolveram o repertório histórico do violão e canções da música brasileira popular, com o intuito de proporcionar conhecimentos musicais específicos, principalmente de execução instrumental (violão).

e) Avaliação: Os alunos foram avaliados a partir da participação nas atividades de execução em diferentes momentos, inclusive em um recital didático como parte final das atividades.

4.2.2. Elaboração do material didático

Quanto à fase de elaboração do material didático, antes de iniciá-la, para que este tivesse sentido para os estudantes, foi importante conhecer a história de vida deles. Para isso, foi preciso conhecer suas preferências musicais, suas experiências prévias, a motivação para realizar algumas tarefas para a aprendizagem instrumental; a escolha pelo instrumento musical no ensino superior; e a relação com as TIC para aprender música. Para Fernandez (2009), o processo de produção de um material significativo precisa envolver o autor, o leitor e o texto, não sendo possível dispensar a preocupação com a adaptação significativa do texto para o contexto em questão.

Na preparação do material didático, procurou-se ampliar, no estudante, seu espírito questionador, aprofundando sua visão crítica para desenvolver sua autonomia. Nesse estudo, a educação musical buscou possibilitar a inserção crítica do estudante por meio da construção coletiva do conhecimento. O modelo estrutural foi baseado em Oliveira (1991b), que compreende que a estrutura de ensino pode ter forma aberta ou fechada. Quando não são dados elementos para que os estudantes façam o fechamento ou a conclusão em termos de aprendizado, a estrutura é considerada aberta. Quando são planejados todos os elementos que

dirigirão os alunos às conclusões predeterminadas, o modelo educacional é fechado (OLIVEIRA, 1991b). Nessa concepção, as aulas e o material didático foram concebidos a partir de uma estrutura aberta, passível de diferentes interpretações, respeitando as diferentes vivências e tentando atribuir significados para os alunos.

Desse modo, foi adotada a estrutura aberta por estar em consonância com a metodologia empregada, que visa à discussão e à participação ativa dos atores. Os únicos recursos considerados fechados foram o tutorial no *site* e o DVD. Tomou-se também como base a abordagem pedagógica centrada no aluno (FERNANDEZ, 2009). Nesse sentido, partiu-se dos conhecimentos dos alunos para elaborar o material didático.

Nas pesquisas e práticas em educação a distância, distintas situações, características e concepções dessa modalidade de ensino podem ser encontradas. Sua evolução foi dividida por Moore e Kearsley (2008) em, pelo menos, cinco gerações, que vão desde a instrução por correspondência até o ensino e o aprendizado online nos dias atuais. Essa evolução, atualmente, tem sido organizada por muitos autores, em etapas ou ondas, pelo fato de elas não terem um caráter estanque. Mesmo com todas as transformações tecnológicas pelas quais a EAD passou, o material impresso ainda se faz presente para a maioria dos programas dessa modalidade nos dias atuais (PALHARES, 2009; FERNANDEZ, 2009).

No cenário musical contemporâneo, há várias possibilidades de se substituir a mídia. É possível, hoje, dispensar a tradicional estante de partituras e o livro impresso para se estudar com sofisticados *tablet PCs* para músicos²⁹. Porém, entre os recursos utilizados na escolha do material didático, foi utilizado material impresso, devido a possíveis dificuldades de acesso à internet por parte de alguns alunos, principalmente daqueles que moram em cidades com maior dificuldade de acesso a esse meio de comunicação. Outra questão considerada foi o fato de nem todos os alunos possuírem um computador pessoal para organizar os seus horários de estudos. Portanto, não seria possível somente usar o computador como ferramenta para o estudo dos textos e partituras musicais.

Esse material foi elaborado para interagir com vídeos autorais e gravações previamente autorizados, disponibilizados em uma mídia de DVD, e com outros recursos disponibilizados em um *site*. Para aproximar esse material do foco da pesquisa, foram sugeridas variadas formas de criar, tocar, interpretar e estudar o violão. Foi preciso refletir sobre como o material didático poderia suscitar no aluno a percepção de haver escolhido suas próprias ações, típicas de ambientes promotores de flexibilidade, que promovem a autonomia

²⁹ Ver um modelo de *tablet*: http://www.youtube.com/watch?v=F_QxZJERPI8&feature=related

dos discentes. Para ajudar, de certa forma, a tornar o material impresso mais dinâmico, foram introduzidas, além dos vídeos autorais, sugestões de áudios e vídeos por meio de alguns termos fáceis de serem encontrados em *sites* de busca amplamente divulgados no formato de vídeos³⁰ na internet.

Essa etapa envolveu tomada de decisões acerca das ferramentas de interação empregadas na implantação das aulas, levando-se em conta as limitações daquelas principalmente em relação à natureza prática das atividades da execução musical. Como resultado desse processo, o conteúdo das aulas foi formatado em material impresso, DVD e também para publicação online, disponibilizado por meio de um *site*, que será descrito com mais detalhes nos próximos parágrafos. As aulas tanto podem ser encontradas no apêndice A, quanto no *site*: <https://sites.google.com/sites/violoesdauernonline/>.

As músicas trabalhadas nas lições, durante o estudo, foram escolhidas dentre as opções apresentadas e até mesmo a partir de outras sugeridas pelos próprios estudantes. Tentei selecionar músicas capazes de gerar desafios possíveis de serem realizados pelos estudantes, pois, quando os indivíduos participam de uma tarefa cujo grau de dificuldade e complexidade encontra-se precisamente no nível de suas habilidades atuais, eles experimentam um forte interesse e o maior envolvimento possível com a necessidade de competência (REEVE, 2006).

4.2.3. Ferramentas de interação

No presente estudo, as aulas tiveram como base lições elaboradas em material impresso, mídia de DVD e um *site* criado especificamente para ampliar as possibilidades de acesso aos materiais anteriormente citados. Para lidar com os possíveis problemas de interação e sensações de solidão ou de abandono entre professores e alunos e alunos entre si, optou-se por diversos recursos síncronos (videoconferência, *chats* de Messenger) e assíncronos (fórum via e-mail, rede social da internet).

A comunicação síncrona pode ser exemplificada pelos diversos sistemas de chat e videoconferências, que, inclusive, foram adotados pelas mais recentes redes sociais da internet, tornando-as uma ferramenta com características tanto síncronas quanto assíncronas. A interação síncrona em *chats* é caracterizada por um tipo de comunicação no qual os

³⁰ Esses vídeos são fáceis de ser copiados livremente, possibilitando aos estudantes estarem em contato com uma grande variedade de gravações de intérpretes de violão na atualidade.

participantes trocam mensagens em tempo real, ou seja: o que é digitado é visto simultaneamente por todos os participantes.

As videoconferências permitem que indivíduos se comuniquem por imagem e som proporcionados por telas e microfones, dando a sensação de estarem todos os indivíduos em um mesmo espaço físico. Assim, as videoconferências podem proporcionar situações de comunicação que não exigem a presença física. Pesquisas revelam que, nas videoconferências, as semelhanças da interação com uma situação presencial na EAD podem provocar comportamentos contraditórios entre os interagentes. Por serem tão semelhantes, primeiro há uma tendência de se menosprezarem as limitações e características particulares da videoconferência e, por esta se mostrar muito diferente da interação presencial, ela necessita de cuidados especiais, como, por exemplo, em relação à sensação de estar sendo filmado, de manipular variáveis, etc (KENSKI, 2010).

Nos dias atuais, é crescente a popularização da comunicação que envolve imagem e som, acompanhando a expansão do acesso à banda larga. Com a velocidade das conexões cada vez mais ampliada, os *softwares* livres, como o Windows Live Messenger³¹ ou o Skype, entre outros, há a possibilidade de encontros virtuais audiovisuais entre as pessoas, com relativa qualidade e sem muitas complicações, inclusive para as aulas de música. Na Educação Musical a distância, essas soluções de comunicação online têm sido utilizadas principalmente para as aulas de prática instrumental (BRAGA, 2009; GOHN, 2011; KANGASLUOMA, 2010) e para transmissão de palestras e eventos por webconferência.

Neste estudo, a comunicação assíncrona foi caracterizada pela participação de uma lista de discussão, que é uma ferramenta assíncrona, bastante utilizada em cursos a distância, a partir da qual eles puderam dirimir possíveis dúvidas referentes às lições ou ao próprio curso por meio de trocas de e-mail em um grupo fechado, podendo se estender por períodos de tempo mais prolongados que nos *chats* de discussão síncrona e com a flexibilidade do espaço geográfico para o envio das mensagens. As redes sociais da internet foram ferramentas assíncronas bastante utilizadas neste estudo. Apesar de ainda não se ter claramente uma sistematização quanto a sua utilidade no campo educacional, essa ferramenta de comunicação foi utilizada pela sua praticidade de envio de vídeos e, do mesmo modo, por estes serem comentados numa mesma interface. Desde que as redes sociais ganharam a notoriedade em diversos espaços da mídia, é crescente o número de professores interessados em novas tecnologias na educação, inclusive as redes sociais da internet. No momento, ainda se discute

³¹ Também conhecido como “MSN”.

o que elas podem representar para o campo teórico e prático da educação a distância (FRANCO, 2012). Apesar de esta pesquisa não ter como objetivo a análise do uso das redes sociais da internet, é possível perceber sua utilidade para os processos da aprendizagem instrumental (violão) no capítulo da análise e discussão dos dados da presente pesquisa.

Assim, diversos aspectos do planejamento, da transposição didática, bem como do material didático e das ferramentas de interação estiveram susceptíveis de ajustes durante as aulas. Uma lista de checagem foi utilizada para registrar a etapa de transposição, com informações sobre as limitações encontradas, bem como as ferramentas utilizadas e as razões para sua escolha e seu uso. Esses dados serão retomados no processo de avaliação da metodologia, a fim de averiguar os limites e possibilidades das ferramentas empregadas na promoção da satisfação das necessidades psicológicas básicas percebidas pelos estudantes.

4.3. INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

Em virtude de o estudo estar focado na motivação dos alunos para aprender em contextos online, foram utilizadas primordialmente as contribuições, experiências e interpretações dos próprios participantes. Para tanto, os múltiplos dados foram recolhidos mediante uma variedade de técnicas. Assim, os procedimentos de coleta de dados neste estudo foram os seguintes: 1) seleção dos participantes; 2) realização de entrevistas de caráter diagnóstico; 3) realização de entrevistas centralizadas na questão de pesquisa; 4) observações participante das interações síncronas (videoconferências) e não participante realizada na filmagem das aulas; 5) registro dos diálogos gerados nas interações assíncronas durante o processo investigativo.

4.3.1. Critérios para seleção dos estudantes

A pesquisa foi desenvolvida com estudantes do Curso de Licenciatura em Música da UERN, matriculados na disciplina de Prática Instrumental III (violão), uma vez que essa prática contempla o instrumento foco deste estudo. O único critério de seleção desta pesquisa foi o aluno aceitar participar voluntariamente e estar matriculado na Prática Instrumental III (violão). Todos os alunos foram esclarecidos, em uma apresentação formal, de que as aulas seriam ministradas a distância e de que se tratava de um trabalho³² de pesquisa acadêmica, cujo objetivo era investigar os processos motivacionais nas interações online, por meio de

³² Todos os alunos receberam a versão até então elaborada desse projeto de pesquisa em andamento.

aulas de violão na modalidade a distância no contexto universitário, especificamente no curso de licenciatura em música da UERN.

Assim, essa escolha se justificou por dois fatores: o primeiro foi que a ementa da disciplina apresentada neste projeto adequou-se ao perfil do currículo do Curso de Licenciatura em Música da UERN, uma vez que procura promover a diversidade musical por meio dos repertórios erudito e popular. O segundo foi o anseio do professor da disciplina de fomentar novas formas de ensinar e aprender música. Além do conhecimento instrumental (violão), objetivou-se promover, com o aluno envolvido neste estudo, a reflexão acerca das recentes tendências de ensino/aprendizagem e do uso das TIC em suas atividades como educadores musicais.

A partir dos critérios de seleção estabelecidos, participaram deste estudo, a princípio, sete estudantes, sendo seis do sexo masculino e um do sexo feminino. A distribuição por faixa etária constituiu-se de: três participantes com menos de vinte anos, dois de vinte e cinco anos e os outros dois com vinte e oito e trinta e três anos de idade. Apenas cinco desses estudantes foram até o fim do período. Os outros dois desistiram duas semanas após a implantação das aulas, por motivos particulares.

Apesar de não ter inicialmente alguma pretensão de comparar a modalidade a distância com a presencial, no contexto em questão, os dados permitem, de certa maneira, que isso possa ser feito, quando necessário, uma vez que as comparações entre as duas modalidades foram descritas nos dados, assim como o conteúdo que foi abordado.

4.3.2. Técnicas de coleta de dados

4.3.2.1. Entrevistas diagnósticas

Definidos os participantes, foram realizadas, em agosto 2010, período em que as atividades estavam sendo planejadas, entrevistas de caráter diagnóstico. O meu objetivo com essas entrevistas, era obter dados que pudessem ser considerados na construção do material didático sob o olhar discente, bem como me ajudar a conhecer a motivação dos estudantes para aprender em determinadas tarefas (Ver apêndice F).

4.3.2.2. Entrevistas centralizadas na questão de pesquisa

Na análise das entrevistas sobre os processos que motivaram os participantes, além da possibilidade de analisarmos o senso dos alunos quanto às suas percepções do suprimento das necessidades psicológicas básicas de competência, pertencimento e autonomia nas interações síncronas e assíncronas, emergiram, nessas entrevistas, dados que me permitem identificar possibilidades e limitações das ferramentas síncronas e assíncronas, por parte desses estudantes para a realização das atividades propostas.

Desse modo, foram realizadas entrevistas individuais com os estudantes, de caráter semiestruturado, acerca de suas percepções sobre os processos que os motivaram, principalmente o suprimento das necessidades psicológicas de competência, pertencimento e autonomia. Os dados obtidos durante este estudo, mediante os diferentes procedimentos de coleta apresentados, foram analisados com o propósito de identificar a motivação dos estudantes nas interações online a partir da percepção das necessidades psicológicas básicas dos estudantes em aulas de violão a distância.

4.3.2.3. Observação participante

A observação, nesta pesquisa, deu-se tanto no contato direto do pesquisador com o fenômeno observado, para recolher as ações dos atores em seu contexto natural, quanto por meio de gravações em vídeos das aulas para uma posterior análise de suas perspectivas e seus pontos de vista. Para tanto, o pesquisador tornou-se um membro do grupo, vivendo o vivenciado por todos. Esse tipo de relação pode causar dificuldades na manutenção da objetividade do pesquisador, que precisa ser cauteloso com as influências que pode provocar no grupo ou receber deste. Aqui, a objetividade está relacionada à integridade do pesquisador e com a honestidade dos dados revelados (MARCONI; LAKATOS, 2006).

A observação empregada na pesquisa-ação, em contextos educativos, geralmente vai além da praticada nos estudos etnográficos, porque, em educação, o pesquisador é um agente de mudança. Ele se implica no processo da solução do problema em questão (MORIN, 2004). Portanto, no presente estudo, foi empregada a observação para dar sentido à apreensão de determinados aspectos do estudo em foco, principalmente daqueles dos quais os estudantes não têm consciência, mas que influenciaram o comportamento destes. Para Bogdan e Biklen (1994), o principal instrumento da observação participante é o diário de campo. Esse termo

também pode se referir coletivamente a todos os dados recolhidos em um estudo, incluindo as anotações de campo, as transcrições de entrevistas, capturadas por meio da gravação, em áudio e vídeo, das sessões da investigação. Inclusive, neste estudo, estão acrescentados os diálogos realizados nos fóruns via e-mail e nas redes sociais da internet, utilizados durante a investigação. Nesta pesquisa, o termo foi utilizado no seu sentido mais amplo.

4.3.2.4. Diálogos das interações assíncronas

O advento da internet colocou à disposição de seus usuários uma ampla gama de recursos para a comunicação. Assim, surgiram novas possibilidades práticas discursivas denominadas de discurso eletrônico (JONSSON, 2011). Neste estudo, das variadas ferramentas de comunicação assíncrona, foram utilizados principalmente os fóruns de discussão via e-mail e as redes sociais da internet. Para que esses diálogos fossem mais inteligíveis, fiz adaptações para apresentá-los nas discussões dos dados. A comunicação nos fóruns de discussão via e-mail tanto permitiu a comunicação entre os participantes de maneira rápida quanto se estendeu por períodos de tempo bastante longos. Essa comunicação abriu um contínuo de possibilidades estilísticas, que variou de mensagens curtas e informais, muito próximas da conversação espontânea, até textos bastante elaborados, semelhantes aos da escrita formal. Esses diálogos foram analisados, sobretudo, para se entender os sentimentos dos estudantes em relação às manifestações das necessidades psicológicas básicas, que são o foco desta pesquisa.

4.3.3. Aulas na modalidade a distância

A fim de obter informações que pudessem orientar o desenvolvimento da presente pesquisa, foi planejado um curso com duração de doze semanas, no primeiro semestre de 2011, com sete estudantes matriculados na disciplina de Prática Instrumental III em Violão do curso e da universidade já citados anteriormente. As aulas foram ministradas do dia 07 de abril a 29 de junho 2011 e contaram com a participação de cinco estudantes convidados, que permaneceram durante todo o estudo e que atenderam aos critérios estabelecidos na seleção.

Foi adotada, na ação, a abordagem colaborativa, segundo a qual a aprendizagem é concebida como resultado da interação e da construção coletiva do conhecimento (COHEN; MANION; MORINSON, 2007). Em consonância com essa questão, foi focado, em termos de didática musical, o ensino coletivo, por sua característica colaborativa. As relações

proporcionadas entre o professor e os alunos, e entre os próprios alunos, a socialização, a colaboração, a motivação, o ambiente lúdico provocados por essa abordagem de ensino são aspectos relevantes apontados por educadores musicais para uma prática efetiva em grupo (BRAGA, 2010; CRUVINEL, 2005; BIGET, 2005; TOURINHO, 2003).

Apesar da possibilidade da aprendizagem, de maneira autoinstrucional, com a utilização do material didático dessa modalidade, este foi pensado apenas como um recurso didático, mas não suficiente para promover uma experiência genuinamente colaborativa. Decidi investir na relação entre as pessoas para que fosse criado um espaço fértil e apropriado para o aprendizado. A concretização deste foi pensada inicialmente para acontecer nos fóruns de discussão, bem como nos momentos das videoconferências.

As videoconferências foram planejadas para ocorrerem todas as semanas. Durante as aulas, os alunos ainda participaram de uma lista de discussão ou fórum, inserida em um *site*, especialmente criado para duplicar e complementar o material didático de maneira online. Os fóruns de discussão são ferramentas bastante utilizadas em cursos a distância. Os alunos ainda participaram de um grupo de afiliação em uma rede social³³ integrada ao *site* do curso. As redes sociais foram utilizadas, no presente estudo, como a expressão das redes sociais na internet utilizadas pelos atores desta pesquisa. Para Recuero (2009), as redes sociais na internet podem ser classificadas em dois tipos: as redes emergentes e as de afiliação ou de associação. Em termos gerais, as redes emergentes são as redes mais descentralizadas. Esse tipo de rede demanda muito investimento de interação e tempo entre as pessoas. Já as redes de filiação são as compostas por um conjunto de atores mais instável e exige menos esforços pelos atores para serem mantidas. São consideradas redes de dois modos, pois, além do indivíduo, são levados em consideração os eventos (RECUERO, 2009). A relação estabelecida nas redes de filiação é a de pertencimento, decorrente de qualquer tipo de interação. É o caso, por exemplo, dos grupos criados no facebook, ou das listas de pessoas que alguém segue no Twitter, dentre outros. Neste estudo, por meio desses canais de comunicação e informação, os alunos puderam dirimir suas dúvidas referentes às lições, até mesmo nos aspectos mais práticos, para dialogar a respeito de música.

Alguns aspectos foram considerados para o desenvolvimento deste estudo no contexto em questão. Em primeiro lugar, antes de decidir o campo de atuação da presente pesquisa, recebi um convite do professor em atuação da disciplina de Prática Instrumental em Violão da UERN para auxiliá-lo na reestruturação e adaptação do programa da disciplina,

³³ Os fóruns nas redes sociais foram utilizados para os participantes interagirem de maneira síncrona e assíncrona.

prevendo outras maneiras de ensinar e aprender violão. Também foi levada em consideração a falta de familiaridade dos estudantes com a modalidade de ensino a distância, uma vez que a presente pesquisa implicava a inserção dessa modalidade no contexto de um curso de graduação presencial. Nesse sentido, esperava-se a possibilidade de resistências e estranhamentos por parte dos estudantes. Mesmo assim, foi considerada a possibilidade de proporcionar uma experiência inicial com essa modalidade, buscando aproximar os alunos das possibilidades da aprendizagem instrumental (violão) mediadas pelas TIC.

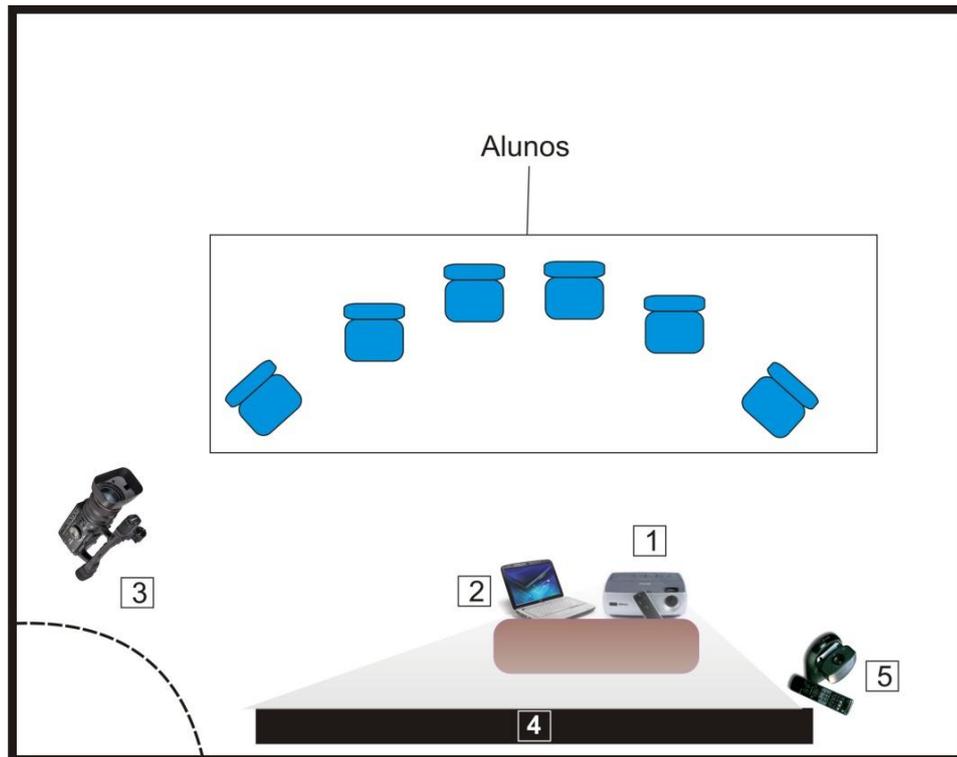
4.3.4. Infraestruturas física e tecnológica

Para a realização das videoconferências, foi planejada inicialmente a utilização do laboratório de música do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Câmpus Mossoró, uma vez que esse espaço atende à infraestrutura tecnológica necessária para a ação proposta. Além de proporcionar as interações, a videoconferência destinou-se também ao único encontro presencial planejado. O laboratório de música do IFRN dispunha de espaço necessário para a realização do curso. Nesse espaço, foi disponibilizada uma mesa com um computador *desktop* e um *data-show*, que foi utilizado para projetar a imagem do professor em uma tela branca.

O IFRN possui seis violões, banquinhos de pé, apoios ergonômicos, estantes para partitura e cadeiras adequadas para o estudo do violão. Essa instituição ainda disponibilizou um estagiário para me auxiliar, o qual chegava ao ambiente, pelo menos, trinta minutos antes do início de cada videoconferência. Isso porque cabia a ele a preparação do ambiente para a realização da atividade, ou seja, ligar os equipamentos eletrônicos: *data-show*, computador, câmera para transmitir a imagem dos alunos e filmadora para registrar a aula.

A figura abaixo representa uma ilustração da organização do espaço físico e dos alunos na sala de videoconferência.

Figura 3 - Disposição dos alunos e dos equipamentos na sala de videoconferência



1-Data Show. 2- Laptop. 3-Filmadora. 4- Tela. 5- Câmeras para transmitir a imagem dos alunos para o professor

No decorrer das aulas, foram utilizados, pelo menos, dois computadores. Um deles foi do tipo *desktop*, usado para receber a imagem na sala de videoconferência. O outro foi um laptop Toshiba Satélite U405, com memória de três *gigabytes*, utilizado no local de onde as aulas foram transmitidas. A disponibilidade da banda larga no IFRN era de seis Mbps³⁴. Já onde as aulas foram transmitidas, utilizei uma banda larga de cinco Mbps.

Para a transmissão entre o professor e alunos, foi utilizado o modelo Lifecam HD, da Microsoft. A câmera disponível no IFRN para transmitir a imagem dos alunos foi a EVID30 NTSC da Sony, uma câmera profissional para videoconferência, com alta definição. As videoconferências foram realizadas via Skype³⁵.

4.4. ESTRUTURA DA COLETA, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

As principais técnicas utilizadas para a obtenção dos dados, neste estudo, foram a entrevista semiestruturada e a observação participante. No entanto, a natureza dos aspectos

³⁴ Mbps – Megabytes por segundo.

³⁵ Skype é um software livre, que permite comunicação pela internet por meio de conexões audiovisuais.

pretendidos também requereu a adoção de diversos instrumentos de registros dos dados (nos fóruns de discussão online, redes sociais e *chats* de *Messengers*) para complementar as informações, conforme será explicado a seguir.

As entrevistas foram efetuadas tanto em caráter diagnóstico para a estruturação organizacional das aulas, totalizando sete entrevistas, quanto para avaliar o foco no processo deste estudo, resultando cinco entrevistas. Apesar de os relatos dos estudantes constituírem uma das possíveis maneiras para inferir a presença, a intensidade e a qualidade da motivação, pesquisadores têm problematizado muitas vezes a falta de correspondência entre o que os indivíduos dizem que fazem e o que elas de fato fazem (BORUCHOWITCH, 2008; REEVE, 2006). Portanto, os dados também foram coletados por meio da observação. Essa técnica de pesquisa é apresentada por alguns pesquisadores como uma das possíveis técnicas de coleta de dados tanto na pesquisa-ação (THIOLENT, 2008; BARBIER, 2007; BOGDAN; BIKLEN, 1994) quanto nas pesquisas sobre motivação (BORUCHOWITCH, 2008; REEVE, 2006).

Os dados obtidos mediante os instrumentos descritos foram registrados e classificados por ordem cronológica, com a finalidade de restabelecer todo o percurso histórico do processo da aprendizagem neste estudo. Devido à complexidade do fenômeno, a opção foi pela triangulação dos dados recolhidos por meio das diferentes técnicas utilizadas no presente estudo. A triangulação dos dados refere-se à relação de dados oriundos de diferentes fontes. Denzin (1989) propõe que, para triangular dados, é preciso que se estude o fenômeno em tempos (explorando as diferenças temporais), espaços (locais, tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes. Nesse sentido, os dados recolhidos em diferentes técnicas foram entrelaçados, prevendo a sequência temporal e espacial dos dados entre os distintos participantes.

Com essa forma inicial de organização, foram selecionadas descrições das manifestações das necessidades psicológicas básicas. Além disso, também foi levada em consideração a influência exercida pelas ferramentas de interação online para a aprendizagem. Assim, tentou-se compreender os processos motivacionais dos estudantes a partir da percepção das necessidades psicológicas básicas nas interações online, bem como a influência desses meios de interação na motivação dos estudantes. A macroteoria da Autodeterminação, especificamente a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas, apresentada por Ryan e Deci (2004) e Reeve (2006) constituíram o principal aporte teórico empregado para as análises dos dados. Dessa forma, foram utilizadas as três dimensões da Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas como categorias para a análise das informações obtidas por meio das

entrevistas, observações e dos diálogos em fóruns de discussão e redes sociais da internet. Essas dimensões são as seguintes:

a) Autonomia: interesse, vontade e preferência pelos processos de tomada de decisão para participar ou não numa determinada ação. Principalmente, sentir-se origem das próprias ações e não comando externo;

b) Competência: desejo que os alunos têm de colocar à prova suas capacidades e habilidades;

c) Pertencimento: relações de afeto e de preocupação mútua entre os professores e alunos e alunos entre si. Engajamento nas relações sociopessoais. A seguir, apresento um quadro com uma síntese da estrutura da coleta, análise e identificação dos dados:

Quadro 2 - Estrutura de coleta, análise e identificação dos dados

Coleta de dados	Detalhamento	Objetivo/Justificativa	Identificação
Entrevistas diagnósticas	Entrevistas semiestruturadas com todos os alunos matriculados na disciplina de Prática Instrumental em Violão 2011.1	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as experiências prévias e as preferências musicais; - Coletar as preferências dos alunos para realizar algumas na aprendizagem instrumental (Violão); - Compreender as percepções dos alunos de suas experiências com as TIC. 	Pseudônimo – CED, p. 10 (CED- Caderno de Entrevistas Diagnósticas; p - a página do caderno). Exemplo: (João, CED, p.02).
Entrevistas centralizadas na questão de pesquisa	Entrevistas semiestruturadas com os alunos participantes da pesquisa-ação	-Investigar, em maior profundidade, as experiências dos alunos e sua motivação para aprender no contexto de um ambiente online de aprendizagem musical a distância e os fatores sociais e contextuais que puderam influenciar na motivação.	Pseudônimo – CEC, p. 12 (CEC- Caderno de Entrevistas Centralizadas na questão de pesquisa; p - o número de página do caderno). Exemplo: (Pedro, CEC, p.02).
Observação das interações síncronas	Observação do comportamento nas videoconferências nas aulas via Skype.	- Observar e analisar o comportamento sobre as manifestações das necessidades psicológicas básicas dos estudantes ao longo dessas interações.	Descrição textual das notas de campo.
Diálogos nas interações assíncronas	Mensagens assíncronas relevantes, por meio de debate em fóruns de discussão via e-mail e redes sociais da internet. Para que esses diálogos fossem	Analisar os sentimentos dos alunos em relação à manifestação das necessidades psicológicas básicas foco deste	(Pseudônimo, fórum e/ou rede social, data e horário).

	mais inteligíveis, fiz adaptações para apresentá-los nas discussões dos dados.	estudo.	Exemplo: (Pedro, fórum em 16/04/2011, às 13h10min).
Observação do encontro presencial	Observação e análise do comportamento em um único encontro presencial.	-Dirimir as dúvidas relacionadas às lições até então estudadas, sobretudo as mais difíceis de serem sanadas virtualmente; - Discutir novas ferramentas para a interação online.	Descrição textual das notas de campo.
Dados agregados (triangulados)	Os dados das diferentes fontes foram triangulados, explorando-se as diferenças temporais e espaciais e com indivíduos diferentes.	Sistematizar os dados das diversas fontes, fazendo uma de linha do tempo de cada estudante nas interações síncronas e assíncronas, para verificar como as necessidades psicológicas básicas foram se manifestando ao longo dessas interações.	

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O principal objetivo desta pesquisa foi investigar os processos motivacionais dos estudantes nas interações online em aulas de violão a distância sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Para isso, foram consideradas, como categorias de análise, as necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento. Os dados de diferentes fontes foram triangulados, explorando-se as diferenças temporais e espaciais e com indivíduos diferentes, em uma espécie de linha do tempo de cada estudante nas interações síncronas e assíncronas, com o objetivo de verificar como as necessidades psicológicas básicas foram se manifestando ao longo das interações online.

Neste capítulo, serão apresentados os resultados e as discussões dos dados obtidos no presente estudo, com o emprego dos instrumentos de análise e coletas anteriormente descritos. As questões de pesquisa a serem abordadas ao longo dessas discussões são: 1) Quais as percepções de estudantes de uma licenciatura em música sobre as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento em aulas de violão a distância online? 2) Que interações online em aulas de violão a distância podem promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes em uma licenciatura em música?

Inicialmente, serão discutidos os dados sobre os primeiros contatos com os estudantes, suas experiências prévias e características, sobretudo as que motivam a participação para algumas atividades na prática instrumental (violão) no contexto universitário. Em seguida, serão apresentadas as percepções dos estudantes sobre as necessidades psicológicas básicas e a influência exercida pelo ambiente de aprendizagem online na promoção da motivação dos estudantes.

5.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES

Trazer as experiências e características dos participantes foi algo importante para a discussão dos dados, porque, entre as fases de planejamento e implementação das aulas, esses diferentes momentos mostraram-se complementares para a discussão. Esse perfil foi traçado considerando-se os seguintes aspectos: experiências prévias; preferências musicais; motivação para realizar algumas tarefas para a aprendizagem instrumental (violão); escolha pelo instrumento musical no ensino superior; e a relação com as TIC para aprender música.

Quando questionados sobre como aconteceu o primeiro contato com o violão, a influência da família teve destaque nas entrevistas com os estudantes: observando pais e avós tocarem violão ainda quando brincavam pelas calçadas; o contato intenso, em virtude de a mãe ser cantora na noite; além de ver o instrumento ser tocado por irmãs e primos. Esses foram os resultados mais recorrentes. Dois estudantes ainda apontaram a influência da Igreja na sua iniciação musical por meio do violão.

Entre os estudantes que revelaram haver recebido influência direta de seus familiares, Marcos³⁶ disse que já tocava clarinete na Banda Municipal do município de Grossos-RN, quando o seu avô lhe ofereceu a possibilidade de aprender a tocar violão: [...] *Meu avô me perguntou sobre a possibilidade de aprender tocar violão. Eu disse que poderia ser bom. Então, ele conseguiu um violão emprestado com um vizinho e começou me ensinando os acordes básicos* (Marcos, CED, p. 11).³⁷ Thiago relatou algumas memórias do seu avô quando ainda era criança:

bem, meu Avô tocava violão. Então eu, desde menino, correndo pelas calçadas, eu o via tocando de pernas passadas. Eu achava aquilo interessante. [...] O meu primeiro instrumento foi o violão, por influência de meu avô, onde eu o observava e outros cara (sic) na calçada de minha casa. Isso foi com uns 13 anos de idade (Thiago, CED, p. 03).

A educação musical iniciada na família foi um dado comum a todos os participantes. A aprendizagem informal pela observação direta e pela imitação for outro dado muito identificado nos relatos desses estudantes. Mesmo tratando-se de jovens estudantes, vale salientar que a institucionalização do ensino musical, na região em questão, é algo muito recente, tendo pouco mais que duas décadas.

Todos os alunos já possuíam o instrumento quando foram entrevistados. A aprendizagem antes de ingressar no curso superior ocorreu de várias formas. Alguns tiveram alguma orientação com parentes, amigos e por meio de revistas³⁸ de música. Outros deram continuidade a estudos iniciados entre seis meses e um ano e meio antes da graduação, com um professor de violão no Conservatório D'Alva Stella Nogueira Freire³⁹ da UERN.

³⁶ Marcos e os demais nomes citados para se referir aos estudantes são, na realidade, pseudônimos criados para este estudo.

³⁷ CED é uma abreviatura para Caderno de Entrevistas Diagnósticas, no qual está o depoimento dos entrevistados. As questões que geraram as respostas estão no apêndice F.

³⁸ Mais conhecidas como "revistinhas", elas contêm letra e cifra de músicas populares. Foi um meio muito utilizado para os iniciantes de violão, guitarra e teclado em todo no Brasil. Com o crescimento do uso da internet, assistimos a uma substituição dessas revistas pelos *sites* de cifra, como por exemplo, o CifraClub.

³⁹ O Conservatório D'Alva Stella Nogueira Freire da UERN, criado em 1988, através da Portaria nº 454/88 – GR/FURRN e da Resolução nº 12/89 – CONSUNI, marcou o início do ensino formal em música na cidade de

Os gostos musicais entre esses estudantes foram muito semelhantes, prevalecendo os estilos populares tais como rock, jazz e especialmente os brasileiros como: samba, choro, bossa nova, frevo e baião. O universo e a vivência musicais, para a maior parte desses estudantes, estão fortemente arraigados na tradição popular urbana, conforme pode ser constatado na fala de Thiago:

[...] *Como eu venho dessa linhagem cotidiana, eu gosto das músicas de mídia, música popular brasileira como Samba, Bossa Nova. Eu gosto de ouvir Roberto Carlos [...] Música erudita, eu vim conhecer mesmo aqui na universidade. Já tinha visto vídeos na internet. Hoje estou estudando peças clássicas e acho bonitas* (Thiago, CED, p. 04).

A música erudita é pouco conhecida entre os entrevistados, porém todos apreciam e demonstraram interesse em aprender a tocar esse repertório. Quando foi feito o questionamento sobre a motivação para tocar lendo partitura ou tirando músicas de ouvido, surgiu, nas entrevistas diagnósticas, um forte interesse em aprender a tocar lendo partitura. Em geral, existe, entre esses estudantes, um entendimento de que, para tornar-se um músico completo, eles precisam saber tocar das duas maneiras: *Pegar música de ouvido me deixa muito contente. Quando pego, sinto que realmente estou ficando com ouvido de musicista, e quando pego pela partitura, me sinto alfabetizada musicalmente* (Marta, CED, p. 14). O depoimento dessa estudante foi um dado que se assemelhou aos dos demais participantes desse estudo. Portanto, o trabalho com o ensino da escrita por partitura foi considerado tanto pela exigência do programa da disciplina, quanto pelo interesse desses estudantes. Um dos fatores significativos a favor do interesse pela leitura musical foi a imprecisão e as dúvidas que ficavam nesses estudantes quanto à aprendizagem aural. O termo aural é usado, aqui, como referência direta ao ato de apreender a “tocar de ouvido”, termo muito utilizado entre os estudantes nesta pesquisa.

Entre as atividades, nas aulas de violão, que mais motivaram esses estudantes estão as de desenvolver repertório, improvisar, arranjar e de técnica. A ordem em que foram apresentadas essas atividades indicou a sua relevância relativa, isto é, a frequência com que apareceram nos depoimentos dos estudantes. O estudo centrado no desenvolvimento de um repertório foi a atividade que mais despertou interesse: *Estudar repertório. Porque eu acho que é imprescindível a um bom instrumentista ter um bom repertório, principalmente*

Mossoró e na região oeste do estado do RN. Na década de 1990, recebeu o nome da maestrina D’Alva Stella Nogueira Freire, pela sua contribuição musical, em décadas passadas, à cidade de Mossoró, onde viveu boa parte de sua juventude.

bastante variado, explorando os diversos tipos de períodos (José, CED, p. 10). Para Marta, atividades centradas em repertório promovem a participação ativa e dinâmica dos participantes: *Eu gosto de estudar repertório, gosto de ver todo mundo tocando junto e a música fluindo, gosto quando estamos produzindo, colocando as coisas para andar* (Marta, CED, p. 14).

O interesse por mais de uma atividade foi evidenciado na fala de grande parte dos estudantes. A improvisação foi a segunda atividade destacada, seguida da atividade de arranjar: *Sobre a improvisação, acho muito importante, mas não me sinto muito capacitada ainda para isto. Por isso, esse ponto é uma coisa que quero me dedicar bastante* (Marta, CED, p. 14). Mesmo percebendo pouca ou nenhuma capacidade para algumas atividades como a de improvisar, os estudantes sentiram-se desafiados e interessados para adquirir tais habilidades:

Todas essas atividades me motivam. Mas o estudo da técnica e do repertório é que me chamam muita atenção. Outra coisa que me motiva muito é o improviso. Apesar de eu não improvisar, quando eu vejo os companheiros improvisando, eu me sinto motivado a estudar mais (Marcos, CED, p. 12).

Acho que é a improvisação, por que é uma deficiência da maior parte dos músicos. Muitos músicos possuem um grande repertório, mas não saiu disso, do que ele preparou, ele não tem mais nada para mostrar [...] Certo que existe posturas que são melhores para a execução e técnicas que facilitam o desempenho, mas não podemos desconsiderar as formas particulares de tocar ou pegar num instrumento [...] É muito bom para um aluno quando ele tem domínio do assunto, mas ele precisa aprender coisas novas e se aprofundar em outras que ele já realizou. Hoje essa é minha maior preocupação [...] Se ficar limitado a estudar o que eu já tenho certo domínio, eu não vou ter motivação para me aprofundar e vou continuar com as mesmas deficiências (Thiago, CED, p. 6).

Arranjo e improvisação. Eu acho muito interessante, na música, trabalharmos e explorarmos as questões da criatividade, entendeu? Então eu sou aquele que, quando pega uma partitura ou uma peça, de qualquer época, se eu ficar fazendo somente aquela peça, eu não vou ficar motivado, não vou achar muito interessante. Interessante é colocar alguma coisa ou então tirar e colocar mais alguma melodia, ou harmonia, fazer um arranjo daquela peça, criar uma nova introdução, um novo final. Eu me sinto motivado assim, hoje os meus estudos são direcionados para o arranjo e improvisação (Jorge, CED, p. 9).

Apesar de considerar que as experiências prévias para algumas atividades criaram condições para que os alunos se motivassem, os objetivos, interesses e desafios para adquirir habilidades em atividades que eles não dominavam foram destacados como importantes fontes para nutrir os recursos motivacionais desses estudantes. Improvisar e arranjar foram consideradas atividades interessantes, também, por estarem interrelacionadas com os processos criativos. No depoimento de Jorge, é possível perceber que suas orientações

motivacionais estão diretamente relacionadas às suas metas ou aspirações. Para a TAD, a busca por um objetivo intrínseco pode gerar uma orientação interna apropriada para satisfazer as necessidades psicológicas básicas (VANSTEENKISTE, NIEMIE E SOENENS, 2010). Apesar de estudos contemporâneos investigarem a interrelação entre os processos criativos e a motivação (FLEITH; ALENCAR, 2010), esta pesquisa não objetivou se aprofundar nesse campo do conhecimento, pois a atividade de improvisação foi considerada apenas uma atividade entre tantas outras a serem consideradas na presente investigação.

A atividade de técnica instrumental foi muito pouco apontada como um elemento motivador entre as atividades nas aulas de violão. Entre alguns alunos, essas atividades foram caracterizadas como desinteressantes, porém necessárias: *Estudar algumas coisas de técnica eu não gosto, acho chato, repetitivo. Por isso, creio que é a coisa que mais tenho que estudar* (Marta, CED, p. 14). Outras pesquisas apontaram, nas aulas de instrumentos, o estudo de escalas e de outras atividades técnicas como as menos interessantes. Para tanto, esses estudos consideram que as justificativas explicativas podem fornecer uma base racional satisfatória para os alunos sentirem que realmente vale a pena se esforçar para cumprir tais atividades (RENEWICK, 2008; RENEWICK; REEVE, 2012).

O fato de os estudantes terem escolhido o violão, no curso superior da UERN, deveu-se principalmente à ausência, na instituição, do instrumento da preferência deles no momento do ingresso, bem como a certo conhecimento prévio que a maioria tinha sobre esse instrumento. As escolhas realizadas por três dos sete estudantes inicialmente matriculados⁴⁰ deu-se pelo fato de o violão ser o instrumento que mais se aproximava dos instrumentos realmente almejados: *Eu optei pelo violão pela falta da prática em guitarra. Como o violão é o instrumento mais próximo da guitarra, eu fiz essa opção* (João, CED, p. 16). Para Thiago, o conhecimento prévio no instrumento foi determinante para sua escolha:

Na realidade, eu escolhi o violão dentre os instrumentos ofertados na prática instrumental por ter mais afinidade, contato e mais conhecimento. Então, dos instrumentos oferecidos na prática instrumental, o violão era o único que eu já tinha certo conhecimento (Thiago, CED, p. 4).

As falas desses entrevistados revelou a ausência de alguns instrumentos musicais no contexto do curso superior da UERN. Pesquisas realizadas por Araújo (2008, 2009, 2012) revelaram a preferência majoritária pelo violão e pela guitarra elétrica nos cursos de extensão

⁴⁰ Inicialmente, foram matriculados sete alunos para cursar a disciplina de Prática Instrumental III, sendo que apenas cinco deles participaram deste estudo. Os outros dois alunos acabaram desistindo do semestre em todas as disciplinas propostas, por motivos particulares.

da UERN. Apesar de a guitarra elétrica, ao lado do violão, liderar as preferências, esse instrumento não é oferecido pela instituição no ensino superior. No entanto, na prática instrumental em violão no curso superior de música na UERN, um considerável número de estudantes optou pelo violão, por esse instrumento se aproximar das características do instrumento realmente almejado, como, por exemplo, a guitarra elétrica, dentre outros.

Outros três estudantes fizeram a opção pelo violão por haverem iniciado seus estudos nesse instrumento ou por quererem aprofundar seus conhecimentos. Entre os cinco alunos que frequentaram as aulas de violão a distância, somente Marcos e Pedro revelaram que o violão era o instrumento realmente almejado no curso superior. Para Marcos, a escolha pelo violão no ensino superior se deu *por já ter iniciado os estudos no violão e querer me aprofundar nesse instrumento* (Marcos, CE, p. 11). Pedro revelou que sua escolha pelo violão no curso superior se deu por mais de um motivo:

Um dos motivos é que o violão já faz parte da minha vida musical. Então, o violão na prática instrumental no curso superior veio somar também essa continuidade e mais voltado para o ensino do instrumento. Aqui a prática instrumental é mais direcionada para o ensino (Pedro, CED, p. 18).

Os depoimentos de Marcos e Pedro diferenciam-se dos demais, pelo fato de esses estudantes perceberem que sua escolha pelo violão foi baseada em seus interesses e objetivos. O Locus de Causalidade Percebido (LCP) desses estudantes e o interesse em estudar o violão já eram internos desde o momento em que ingressaram na universidade. Diferentemente dos demais estudantes, que não tiveram a oportunidade de escolher estudar o instrumento de seu interesse, esses estudantes o fizeram por um LCP interno. Por fim, há um depoimento que apontou o desconhecimento da prática almejada no ato da matrícula entre as práticas instrumentais:

Quando eu ingressei no curso e fui efetuar a matrícula, eu ouvi apenas que seriam ofertadas práticas instrumentais como violão, piano... Como eu já toco o violão, eu acabei optando por ele. Eu não sabia que existia canto. Então, após alguns meses passados, é que realmente descobri a existência da prática instrumental em canto. Eu não me escrevi por falta de informação. Ainda hoje pouco se sabe sobre a existência da prática de canto (Marta, CED, p. 13).

Mesmo destacando o desconhecimento da existência da prática musical de seu interesse, a estudante, de certa maneira, acabou revelando sua opção por ter conhecimento prévio no violão. Portanto, neste estudo, a maioria dos alunos, no momento em que ingressou no curso superior, apresentou um LCP externo.

Apenas quando iniciei a análise desses dados é que realmente foi possível sentir o quão complexo seria investigar os processos motivacionais desses estudantes, bem como ministrar aulas a distância para um grupo um tanto heterogêneo. Cabe salientar o fato de que boa parte desses estudantes preferia realmente estudar outros instrumentos. Pareceu-me, ao mesmo tempo, arriscado e desafiador investigar a motivação de estudantes com as características traçadas para estudarem na modalidade a distância. Como poderão esses estudantes progredir, sentirem-se desafiados e interessados para estudar violão no contexto universitário?

Para tanto, ainda busquei entender como esses jovens se relacionavam com as TIC, sobretudo para aprender música. Descobri que todos possuíam um computador, mas apenas alguns utilizavam as mídias digitais e as demais TIC para aprender música. Os *softwares* de edição de partitura constituíram a ferramenta mais descrita entre os entrevistados. Apenas um aluno disse utilizar o *Youtube* para auxiliar na sua aprendizagem; dois outros conheciam o software *Band in a Box*⁴¹ e uma aluna utilizava o software *Sonar* para criar arranjos vocais.

Ao analisar esses dados, senti a necessidade de adicionar ao programa⁴² da disciplina uma ênfase na aprendizagem flexível, sobretudo no que diz respeito às atividades de interesse dos estudantes, respeitando-se as diferenças apresentadas nos depoimentos. Pesquisas têm revelado que a promoção da autonomia é uma estratégia motivacional de qualidade superior, quando comparada às promotoras de controle (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). Nesse sentido, promover a motivação autônoma para uma gama de material musical com precisão e respeito às diferenças individuais dos estudantes foi outro grande desafio para a realização deste estudo no contexto universitário.

Apesar de a maior parte desses alunos haver iniciado suas trajetórias musicais informalmente, sem a orientação sistemática de um professor, grande parte declarou que se sente mais motivada estudando com a orientação de um profissional. Ou seja, preferiam receber um *feedback* de um professor principalmente para as atividades de execução, interpretação e organização dos estudos e repertório. Preferiam ser guiados sob um planejamento de atividades aliadas a sistemáticas estratégias de aprendizagem. Esse comportamento, associado ao sentimento de assumir um compromisso com o outro, foram os aspectos relevantes apontados para os alunos sentirem-se motivados ao estudar com um

⁴¹ Software que gera acompanhamento musical.

⁴² A ementa oficial da disciplina busca o “desenvolvimento técnico básico da execução instrumental. Execução e interpretação de obras”. Na prática, a formação do professor é que acaba direcionando que aspectos técnicos, de execução, interpretação e repertório devem ser utilizados na disciplina.

professor. Apesar de serem os únicos a declararem sentir mais motivação estudando sozinhos em alguns momentos, Marta e Marcos atribuíram certa importância ao professor nos seus processos de aprendizagem:

Me sinto mais à vontade quando estudo em casa sozinha. Costumo dizer que não consigo fazer nada sob pressão. Não que eu ache que na aula tem pressão, mas eu tô falando assim, lá na aula temos que acompanhar os exercícios, pegar as coisas na hora, e eu não funciono muito bem assim... Quando chego em casa, olho melhor as coisas, aí as músicas fluem melhor... Mas por outro lado, tenho que ter também a orientação do professor, porque que quando o professor pega no pé, me motiva mais em estudar e aprender as peças, já para não ter essas dificuldades em sala de aula. Deu para entender? (Marta, CED, p. 14).

Mesmo preferindo, em alguns momentos, estudar sem a orientação de um professor, Marcos disse que:

Para estudar uma peça, eu prefiro estudar sozinho, mas depois que eu passei por ela, eu prefiro que tenha um professor para me orientar aonde eu posso melhorar. Mas quando eu estou em sala de aula com dois ou mais alunos, eu me sinto um pouco pressionado para estudar naquele momento (Marcos, CED, p. 12).

É perceptível, na fala desses dois estudantes, o sentimento de coação ao praticar atividades musicais em grupo. Em certa medida, eles se revelaram pressionados desde o primeiro contato, nas entrevistas diagnósticas, momento em que tocaram uns na frente dos outros. Mesmo que as aulas de violão, no curso de licenciatura em música da UERN, já fossem oferecidas na abordagem coletiva, antes de iniciar este estudo, considerei importante primeiramente saber se os alunos concordavam em estudar no ambiente online em grupo. Assim, estabeleci alguns procedimentos que serão apresentados posteriormente para tornar o ambiente mais propício à aprendizagem em grupo.

A influência do modelo centrado no professor, em que a aprendizagem não é associada à responsabilidade pessoal, foi outro fator bastante evidenciado nesses primeiros dados da pesquisa. Ao contrário dessa atitude, a literatura contemporânea da EAD diz que ambiente online requer alunos mais ativos e menos controlados pelos professores e que, para que o processo de aprendizagem ocorra com sucesso, é preciso um redimensionamento no modelo de ensinar/aprender (BELLONI, 2006; PETERS, 2004).

Os estudantes, na presente investigação, ainda declararam que nunca haviam participado de aulas de música na modalidade a distância. Alguns relataram experiências com vídeo-aulas ou realizando simulados apenas com a interação do computador. O uso de tecnologias digitais e as de comunicação e informação para aprender música foi relativamente pouco constatado entre esses estudantes. Os dados até então me apontavam que estava diante

de alguns alunos sem experiências prévias com a educação online, pelo menos em relação à aprendizagem musical. Algumas pesquisas já sinalizaram a importância que tem o papel do professor para lidar com situações de alunos como esses, ou seja, tipicamente não virtuais. Pesquisas mais recente em EAD defendem que esses alunos podem vir a ser muito bem sucedidos, apesar de precisarem de mais intervenções para torná-los mais autônomos. Essas pesquisas ainda destacam a importância das práticas em EAD que favoreçam a adaptação dos estudantes a essa modalidade de ensino (BELONI, 2006; PALLOFF; PRATT, 2005; MOORE; KEARSLEY, 2008).

5.1.1. Síntese dos primeiros contatos com os participantes

A partir desse contato com o campo, foi perceptível que a maior bagagem, bem como as preferências musicais desses estudantes, vinculavam-se ao universo da música popular, sobretudo a brasileira. Contudo, havia também um interesse significativo pelo estudo da música erudita. A característica heterogênea em relação aos conhecimentos prévios e à experiência dos participantes já ficou bem evidenciada nesse primeiro contato. Nas aulas de violão, as atividades que mais motivam, segundo esses estudantes, são as de desenvolver repertório, improvisar, arranjar e de técnica. A escolha pelo violão, no curso superior, deveu-se principalmente à ausência, na instituição, do instrumento da preferência dos estudantes no momento do ingresso, bem como a certo conhecimento prévio que a maioria já possuía sobre esse instrumento. Os dados dessa primeira análise também revelaram que os alunos preferiam estudar sob a orientação de um professor e que eles não tinham experiências prévias com a modalidade a distância para aprender um instrumento musical.

5.2. ASPECTOS INTRAINDIVIDUAIS E INFLUÊNCIAS SOCIOAMBIENTAIS NA MOTIVAÇÃO EM AULAS DE VIOLÃO A DISTÂNCIA ONLINE

As teorias contemporâneas da motivação enfatizam a relação mutuamente constitutiva do indivíduo e do ambiente da aprendizagem (HICKEY; GRANADE, 2004). Paris e Turner (1994) caracterizam a motivação como uma consequência das avaliações cognitivas que os indivíduos fazem em uma determinada situação. Desse modo, cada pessoa pode interpretar os mesmos acontecimentos de forma diferente e contextualizada, porque as pessoas fazem interpretações em situações únicas, em diferentes situações. Dessa forma, dada

a sua natureza constituída e contextualizada, a motivação é necessariamente instável (PARIS; TURNER, 1994).

Para a TAD, o desenvolvimento das formas mais autodeterminadas da motivação é um processo de internalização das regulações do comportamento, que acontece de maneira intraindividual e espontânea, pois as pessoas têm a tendência natural de realizá-las. A Teoria também afirma que o contexto social pode promover ou prejudicar o desenvolvimento saudável e a autorregulação do comportamento. A fim de desvendar as múltiplas influências sobre a motivação, que se apresentou de forma complexa no ambiente virtual de aprendizagem, foi explorada a TAD na sua estrutura organizacional. A premissa fundamental da TAD é de que as percepções de autonomia, competência e pertencimento contribuem para as autodeterminadas formas de motivação (DECI; RYAN, 1985) e de que os contextos sociais que envolvem e satisfazem as necessidades psicológicas básicas precisam oferecer oportunidades de os indivíduos experimentarem liberdade e escolha (autodirecionamento), desafios e *feedbacks* positivos, bem como interações frequentes em qualidade para as pessoas sentirem-se interessadas por aquilo que fazem (REEVE, 2006).

Em cada uma das necessidades psicológicas básicas, os principais fatores intraindividuais e sociocontextuais foram identificados e analisados com o objetivo de entender os sentimentos dos estudantes sobre autonomia, competência e pertencimento para aprender violão no ambiente online.

Nas discussões a seguir, serão apresentados fatores que promoveram ou prejudicaram a percepção dos estudantes sobre sua autonomia. Eles incluem: desejo, interesse, prazer, escolhas, liberdade, valorização da perspectiva discente sobre a escolha do repertório musical e de estilos individuais para a aprendizagem; flexibilidade; possibilidade de não realizar as tarefas; responsabilidade individual com a aprendizagem; cobranças intraindividuais para não atrasar o andamento das aulas e não se sentirem atrasados em relação aos pares. A ordem em que são apresentados os dados indica a frequência relativa em que aparecem nas discussões.

5.3. PERCEPÇÕES DA AUTONOMIA NAS AULAS DE VIOLÃO A DISTÂNCIA

Quando se é guiado pelos próprios interesses e preferências nas tomadas de decisões para se participar ou não de uma atividade em particular, experimentam-se as características do comportamento autônomo. Quando autônomas, as pessoas atribuem suas ações a um locus interno de causalidade percebido, sentem-se engajadas em determinadas atividades sem serem

pressionadas a desenvolvê-las e experimentam uma sensação de escolha sobre suas ações (REEVE et al., 2008).

5.3.1. Locus de Causalidade Percebido

Antes de iniciar as aulas, busquei compreender o motivo de os estudantes terem escolhido o violão entre os instrumentos ofertados no curso de música da UERN. Após o término deste estudo, retomei a questão, indagando sobre a continuação da prática com esse instrumento. Como já descrito anteriormente, inicialmente, as escolhas foram realizadas pela maioria dos estudantes matriculados pelo fato de o violão ser o instrumento que mais se aproximava daqueles realmente almejados, ou seja, inicialmente a maioria apresentou um LCP externo. Ainda emergiram elementos justificativos nos dados para aferir a natureza da motivação nas aulas de violão a distância online.

Embora a motivação intrínseca seja considerada um tipo importante de motivação, esta nem sempre foi encontrada nos alunos no contexto educacional investigado. Neste estudo, os alunos pareciam não ser intrinsecamente motivados. Porém, foi perceptível um significativo processo da internalização das regulações do comportamento autônomo entre os participantes que inicialmente apresentaram um LCP externo (controlado) para estudar violão, assim como um crescimento ainda maior da internalização em direção à motivação autônoma, entre os que já tinham apresentado o LCP interno:

[...] Antes do curso, eu estudava guitarra. Eu estudo guitarra, eu sou guitarrista, mas eu hoje me vejo um cara híbrido. [...] Eu aprendi a gostar do violão, porque a música popular brasileira é uma das riquezas que eu reconheço que temos. No nosso país, a cultura do violão é como se fosse parte dela. Eu senti o desejo de querer me aprofundar mais no violão, também tocar peças eruditas, que eu gosto muito de música erudita. Então, veio a calhar estudar violão. Por isso, eu tive esse desejo de estudar (João, CEC, p. 32)⁴³.

O depoimento acima, apesar de inicialmente reafirmar a percepção do estudante de que sua escolha para estudar violão se deu a partir de uma fonte ambiental (LCP externo), evidencia que a internalização do seu comportamento se deu por motivação extrínseca integrada. Aprender a gostar do violão movido pelo reconhecimento e pela importância atribuídos ao instrumento como representante da música brasileira popular, assim como sentir desejo de querer se aprofundar no estudo específico do violão demonstra que o processo de

⁴³ CEC é a abreviatura para caderno de entrevistas centralizadas nas questões da pesquisa. Esses questionamentos estão no apêndice G.

internalização ocorreu para além da adoção de uma determinada importância ou valor. Percebe-se, nesse sentido, uma transferência dos valores identificados para dentro do *self* desse estudante, ou seja, seu comportamento foi regulado no decorrer do processo, em uma relação adequada com o seu *self* (integração). Quanto mais os indivíduos integram ao seu *self* maneiras internalizadas de pensar e de se comportar, mais suas ações extrinsecamente motivadas tornam-se autodeterminadas (RYAN; DECI, 2008a). Pesquisas empíricas com o foco na Teoria da integração organísmica (representada pelo *continuum* de tipos de motivação) sustentam que quanto mais autodeterminada for a motivação extrínseca de uma pessoa, melhores serão seu desempenho em determinada atividade e seu bem-estar psicológico.

A participante que declarou, na entrevista diagnóstica, que havia se matriculado na disciplina de Prática Instrumental em Violão por desinformação da existência da prática de canto, após concluir as aulas, atribuiu valor e importância ao estudo do violão. Percebe-se que ocorreu um processo do comportamento intencional nessa estudante por regulação identificada:

[...] Meu interesse pelo violão foi para me acompanhar cantando, porque eu gosto muito de cantar, é umas das coisas que eu mais gosto. Então me interessei pelo violão porque o violão você pode se acompanhar cantando [...] Porque o que eu quero mesmo fazer, cantar, não impede de tocar certo? Então acho que valeu muito a pena mesmo (Marta, CEC, p. 47).

Na regulação identificada, há uma valorização pessoal e consciente das consequências externas. Marta aceitou voluntariamente a utilidade de tocar violão pela utilidade do instrumento (violão) para um cantor. A crença na importância de dedicar um esforço à prática do violão por ser útil a uma possível carreira de cantora revelou que a motivação para Marta estudar o violão foi extrínseca, mas livremente escolhida. Essa regulação também representa uma das formas da motivação autodeterminada. Neste estudo, foi possível perceber que os alunos com bom desempenho acadêmico podem, na verdade, ser aqueles que internalizam a importância e o valor das atividades, ou seja, os motivados extrinsecamente por regulação identificada.

Marcos e Pedro perceberam o LCP interno para estudar violão desde o ingresso no curso superior de música da UERN. Em depoimento posterior às aulas de violão na modalidade a distância, esses estudantes reafirmaram alguns fatores ambientais que os moveram a estudar violão desde outros tempos, porém demonstraram um maior grau de

internalização dos processos regulatórios do comportamento quando comparados com as razões iniciais que os levaram a optar pelo violão no curso superior:

Eu sempre quis tocar violão e comecei por incentivo de meu avô, na verdade. Eu tocava clarineta numa banda municipal. Então, meu avô me perguntou por que eu não tocava violão e aí eu resolvi tentar e acabei gostando. Mas eu comecei a gostar mesmo quando eu entrei no conservatório de música, quando eu tinha aula com Atmarama. Lá foi onde eu criei mais gosto pelo estudo do violão, principalmente o violão erudito. Depois de lá, eu não quis mais parar de estudar violão (Marcos, CEC, p. 25).

Foi o primeiro instrumento que eu tive contato na minha infância e também por influências. A gente sempre vê violonistas e, assim, comecei a estudar o instrumento, comecei a tocar por esse motivo, por verem as pessoas tocando e ter aquela vontade de tocar, e com o passar do tempo fui me apaixonando pelo instrumento (Pedro, CEC, p. 39).

Apesar de os depoimentos acima trazerem à tona influências externas na iniciação musical por meio do violão, o gosto e a vontade de tocar aliados à paixão expressa pelo estudo do instrumento já foram integrados ao *self* desses jovens. A motivação pela qual Marcos e Pedro continuam estudando violão é regulada por comando interno, ou seja, eles perceberam que a origem para a continuação dos seus estudos no instrumento foram guiadas por seus interesses e satisfação natural. Embora a motivação intrínseca seja considerada um tipo importante de motivação, essa nem sempre se aplica a todos em contextos educacionais.

A motivação que leva ao comportamento autodeterminado depende, para a TAD, do grau em que as necessidades psicológicas são satisfeitas. Além das diferenças situacionais, os indivíduos podem apresentar maior ou menor tendência para agir de maneira autodeterminada ou mais controlada pelo ambiente (RYAN; DECI, 2000). As mais recentes pesquisas sobre a TAD têm realçado que os tipos de motivação autodeterminada são encontrados na motivação intrínseca e nas regulações identificada e integrada. Essas formas são igualmente denominadas de motivação autônoma. As formas de motivação extrínseca, por regulação externa e introjetada, formam a motivação controlada (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010; DECI; RYAN, 2008b).

5.3.2. Volição percebida

A vontade de engajar-se em atividades, sem ser pressionado por fatores externos evidencia o sentimento de liberdade quando se experimenta o comportamento autônomo. Essa sensação está diretamente ligada a quanto de liberdade *versus* o impedimento a pessoa

sente enquanto está realizando determinada tarefa que quer fazer (REEVE, 2006). A característica desse comportamento é geralmente percebida em ambientes favorecedores de flexibilidade. No presente estudo, mesmo o professor sendo o responsável pela programação das aulas, alguns estudantes sentiram-se com liberdade para realizarem as atividades: *A modalidade a distância de certa forma nos deu essa liberdade, apesar de ter um cronograma a seguir, ter sugestões do professor no caso de organizar os estudos. Eu creio que deu liberdade sim* (Thiago, CEC, p. 57).

Eu gostei da responsabilidade de fazer os meus horários, ter a liberdade de estudar na hora que eu queria, sempre com responsabilidade, sempre tendo aquilo na mente que eu tinha que estudar todos os dias, porque eu não tinha desculpas para não estudar, eu tinha tudo em minhas mãos (Marta, CEC, p. 48).

Eu não senti nenhum tipo de cobrança rígida entre o professor, e o professor chegar e exigir assim, ah você tem que? Ah, era uma coisa que o professor estava interessado na aprendizagem da gente, e se a gente tivesse a preocupação necessária com a aprendizagem, a gente é que procurava. Não teve nenhum tipo de coisa forçada, alguma coisa rígida. Era bem normal, bem natural livre, livre, é... livre (Pedro, CEC, p. 40).

Apesar de esses estudantes declararem a sensação de liberdade psicológica para realizar algumas atividades alinhadas com seus interesses, necessidades pessoais e não pelo sentimento de obrigação ou alguma forma de pressão, demonstraram, em outras situações, de certa forma, sentimentos de ansiedade e/ou pressão: *Não, eu acho que não, era tipo não ficar atrás dos colegas, ficar no mesmo patamar, tipo eu tenho, quero pegar a lição para que eu não possa ficar atrasando tudo, aquela coisa, não senti muita ansiedade* (João, CEC, p. 34).

Em nenhum momento, eu me senti pressionada, foi bem livre, a única é..., não sei se posso chamar de pressão, acho que não é pressão, mas vou botar esse nome. A única pressão que tinha era que eu não queria chegar na aula não sabendo, certo? Eu sempre queria treinar, como eu já falei desde o início, para não atrapalhar o ritmo da aula. Então, eu tentava pegar tudo que era para ser feito naquela aula, porque sempre você passava o material uma semana, duas semanas antes. Então, a gente já sabia o que iria acontecer na aula. Eu sempre tentava pegar e estudar para chegar aqui, já tipo, aquele sentimento de missão cumprida estou completa, vamos fazer a aula (Marta, CEC, p. 48).

A cobrança pessoal foi um fator notório entre alguns dos participantes deste estudo. Não querer atrasar o andamento das aulas, como também não querer ficar atrasado em relação aos demais colegas, acabaram gerando, em determinadas situações, de certa forma, um tipo de pressão interna capaz de prejudicar a motivação autônoma desses estudantes. Essa pressão pode ser relacionada com a regulação extrínseca introjetada. Nessa regulação, já ocorre um processo de internalização do comportamento intencional, que é mantida a certa

distância, não sendo integralmente aceita como própria, e sim por um sentimento de dever ou de obrigação. Essa regulação é estudada na Teoria da Integração Organísmica. Apesar de esses estudantes expressarem inicialmente um senso de liberdade na maior parte do tempo durante as aulas, percebeu-se o sentimento de dever e de obrigação para não atrasar o andamento das aulas.

As atividades práticas musicais, sobretudo as de *performance* instrumental, típicas deste estudo, são em si propícias para os indivíduos sentirem-se ansiosos por causa da exposição de terem de tocar em público. Apesar de a abordagem utilizada (coletiva) minimizar, de certa forma, a cobrança individual, muitas vezes, foi necessária a intervenção individual para que o processo de ensino/aprendizagem pudesse fluir no grupo. A ansiedade foi percebida principalmente quando foi utilizado o modelo *Master Class* durante algumas aulas, sobretudo as preparatórias para o recital de final de curso:

Eu sempre tive muita ansiedade, nervosismo, mas pelo fato de tocar em público, e também como eu comecei com os meninos, eu também sentia aquela pressão, aquela ansiedade para tocar na frente deles. Sempre que tinha aquela aula que você dizia vamos um por um, eu quero ver, então eu sempre fica por penúltima e então eu estava esperando minha vez. Ai, depois dele sou eu, e aquilo o coração apertado..., mas eu acho que eu estou melhorando, pelo menos aqui com eles. Com o tempo, acho que melhora, mas para o recital, eu já estou me preparando psicologicamente (Marta, CEC, p. 49).

Para Hartnett (2010), a ansiedade e a preocupação, quando interpretadas como falta de habilidade ou capacidade, podem prejudicar o senso de competência dos indivíduos. O depoimento acima demonstra, de múltiplas formas, os aspectos peculiares da ansiedade dessa estudante. Tocar em público e com indivíduos considerados mais experientes foram motivos suficientes para a estudante sentir-se pressionada. Aliada a essas questões, o formato *Master Class*, utilizado em algumas aulas, intensificou sua ansiedade. Na videoconferência realizada no dia 14 de abril de 2011, em formato de *Master Class*, na execução da música *Romance de Amor*, de origem desconhecida, logo nos primeiros compassos, a estudante Marta interrompeu a execução da peça e expressou verbalmente que tinha esquecido a música e que estava muito nervosa. Era perceptível sua ansiedade para tocar naquele momento. Provavelmente, a ansiedade acabou minando sua memorização da música. Ela retomou a execução da peça e foi lembrando as partes, porém com muita dificuldade. A estudante não estava à vontade para tocar diante dos colegas. Ao finalizar a execução com muita dificuldade, ela expressou, com uma forte respiração, certo alívio por ter chegado ao final da música. Além disso, a estudante ficou um tanto constrangida após a execução da música. A

mudança de coloração de sua pele branca para um tom avermelhado na região peitoral reforça a ideia de que a estudante estava realmente sob pressão no momento da execução musical. Como o objetivo naquele momento da aula era apenas verificar se fora possível executar as peças escolhidas para a lição, dei um *feedback* positivo para a estudante rapidamente, por ela já ter anunciado anteriormente que não funcionava muito bem quando tocava em público. Nesse sentido, lembrei-a de que, na entrevista diagnóstica, ela tinha tentado tocar a mesma peça e não conseguira. Então, parabeneizei-a pelo progresso em relação ao seu desempenho anterior e pelo desafio vencido de tocar diante dos colegas.

5.3.3. Influências socioambientais na motivação em aulas de violão a distância online

Para a TAD, o desenvolvimento da motivação autônoma é um processo para além da internalização das regulações do comportamento de maneira intraindividual e espontânea dos indivíduos. Pesquisadores destacam que as influências socioambientais podem tanto promover quanto contrariar os processos regulatórios autônomos do comportamento humano (REEVE, 2006; RYAN; DECI, 2000a, 2000b). O depoimento a seguir apresenta o sentimento que os recursos interativos síncronos e assíncronos provocaram para esse estudante:

Não senti não. É, era tipo assim, a gente por está sempre interagindo ali, tanto pela internet, MSN, facebook, e-mail, nesses encontros via Skype, a gente quase que automaticamente acordava assim: a gente têm que estudar, eu tenho que me esforçar para essas aulas. Não, era tipo assim, assim influenciado, levado a estudar, não por pressão, mas sim por está ali cercado, quase, eu não digo 24 horas, porque ninguém vai viver 24 horas no computador, mas a maior parte do tempo sim, influenciado a estar estudando, estar tocando (Pedro, CEC, p. 41).

Apesar de, no depoimento, o educando revelar que não sentiu pressão externa durante as aulas, as interações virtuais acabaram gerando um sentimento de dever ou obrigação no processo da aprendizagem. Mesmo não sentindo que foi pressionado, o estudante acaba revelando que foi muito influenciado por estar cercado pelos meios de comunicação utilizados nas aulas. Vale salientar que as redes sociais da internet, bastante utilizadas para o entretenimento das pessoas, foram transpostas, neste estudo, para fins educativo-musicais. Nessas redes, pude perceber que a música comumente faz parte do universo cultural desses jovens. As sugestões dos vídeos, digitações entre outras atividades propostas para as aulas, nesse ambiente, acabaram se misturando com outras fontes de informações musicais habitualmente utilizadas pelos estudantes. Inicialmente, a utilização dessas redes tinha a finalidade de complementar os fóruns textuais com envio de arquivos em

vídeo de maneira mais dinâmica do que nos fóruns via e-mail. Porém, não demorei muito para perceber que esses estudantes passavam boa parte do dia navegando por esses canais de comunicação. Nesse sentido, os estudantes concebem a integração das redes sociais, bem como as mídias digitais utilizadas nas aulas, como um fator de significativa influência no reforço para realizar as atividades. A motivação para aprender no ambiente online foi relacionada como a regulação introjetada, principalmente nas interações assíncronas, quando o educando se sente cercado quase que em todos os horários durante o dia. Apesar de não ser considerado um tipo de regulação autodeterminada, percebe-se que já ocorre uma internalização, porém não aceita integralmente como própria, e sim por um sentimento de dever ou obrigação. Portanto o LCP é considerado pouco externo.

Neste estudo, percebe-se, de certa maneira, que as interações no ambiente online também foram significativas para promover a autonomia dos alunos. Quando questionados sobre a valorização das características particulares de cada estudante, percebe-se a satisfação pelo respeito conferido ao estilo individual do aprendiz. Para o estudante João: *Não era algo passado, imposto, nem para alguns, e nem para um, e sim para todos com a peculiaridade de cada um* (João, CEC, p.34). O sentimento de valorização no modo próprio que cada indivíduo tinha para realizar suas tarefas acabou revelando estratégias de aprendizagem online utilizadas pelos estudantes deste estudo. Foi percebido entre os estudantes que eles não seguiram regras e nem caminhos pré-definidos, mas, sim, uma combinação de elementos valorizados por experiências e crenças individuais. Mesmo recebendo orientações de como estudar, foi percebido que prevaleceram, entre os estudantes, caminhos próprios, traçados por eles mesmos.

Alguns estudantes confessaram que nunca tinham determinado hora, peças para estudar e também nenhuma forma sistemática para isso. Eles simplesmente tocavam quando tinham vontade, sem a preocupação de serem cobrados. Apesar de sentirem a necessidade de sistematizar seus estudos para as aulas a distância, alguns alunos declararam que pouco fizeram isso, que estudaram pouco em casa e, mesmo assim, sentiram que as aulas oportunizaram o aprendizado no seu próprio ritmo. O depoimento abaixo resume, de certa forma, a percepção da valorização das peculiaridades dos estudantes nas interações online:

Eu percebo que cada um nas atividades tinha sua forma de estudar e de aprender as músicas, as lições. Alguns alunos, alguns colegas meus diziam que viam os vídeos e depois viam a partitura ou então uns viam a partitura primeiro e depois o vídeo, e depois ainda até tirava uma dúvida uns com os outros a respeito do que estava escrito, o que era tocado. Então houve isso, houve essa liberdade, da gente estar trocando informações de várias formas de aprender. A individualidade está aí, na sua forma de aprender, na sua forma de buscar informação, antes do que usar

primeiro as regras. Acho que, nesse sentido, a gente tinha nossas particularidades, as nossas formas de aprender, que foi respeitado pelo professor e não foi rejeitado, deixado de lado como não se levasse nada, mas foi aproveitado aquela forma que a gente usava para poder aprender (Pedro, CEC, p. 41-42).

Os estudantes, nesta pesquisa, buscaram aprimorar-se na leitura da escrita musical por partitura no violão. Mesmo sendo bons leitores da escrita tradicional por partitura em outros instrumentos, Thiago, Marta e João tinham pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita de partitura para o violão. Todos conheciam bem a escrita de cifras e apenas Pedro e Marcos conheciam bem o repertório histórico e a escrita por partitura nesse instrumento. Pedro relatou que alguns colegas de curso preferiram não ver os vídeos com os exemplos musicais até conseguirem ler primeiro a partitura. O grande desafio para esses alunos era não usar a ferramenta que eles tinham muito desenvolvida, ou seja, tirar as músicas de ouvido. Por outro lado, percebi que os alunos que já tinham uma maior experiência em leitura musical não tinham treinamento auditivo bem desenvolvido. Aconteceu de uma peça ter sido impressa com notas e digitações erradas e, dessa forma, houve mudanças significativas na música. Os alunos que tinham mais prática de tirar música de ouvido logo perceberam o erro na partitura, enquanto os alunos que tinham uma maior experiência na leitura de partitura não perceberam os erros das notas, mesmo assistindo aos vídeos como referência. Os alunos que buscavam equilibrar mais as duas ferramentas (ouvir/ler) tiveram menos dificuldade nesse aspecto da aprendizagem.

O interesse, a preferência e a liberdade nos processos de tomada de decisão foram de suma importância para a autonomia ou autodeterminação desses alunos. Em seus depoimentos, os alunos expressaram a importância do papel do professor em flexibilizar horários, datas-limite para o envio ou realização das atividades propostas e, inclusive, a possibilidade de não fazer as atividades sugeridas. A flexibilidade também foi percebida nas escolhas dos repertórios valorizadas pelos alunos, nas diferentes possibilidades individuais para realização das tarefas, bem como na estrutura aberta do material didático utilizado durante as aulas. Na entrevista abaixo, esses estudantes contemplam, em parte, as sensações dos participantes:

Houve, houve sim, tanto na escolha do que eu queria estudar, nesse sentido o repertório, quanto à escolha de horários, de dias para estudar as atividades, houve essa liberdade, de poder estar escolhendo [...] No estudo dos ligados, o colega da gente Marcos tocou uma música que os ligados até mais difícil do que a gente estava estudando, e o professor considerou aquilo como beleza. Não fez essa música de oito compassos, mas fez uma que queria atingir o objetivo da aula, que era fazer os ligados e foi atingindo com outro repertório sugerido pelo aluno. Então, essa liberdade acontecia. As lições tinham bastante, nos estudos das músicas, sempre

tinham duas opções, três opções de músicas para você escolher. No estudo dos ritmos, tinha sugestões de algumas músicas. Só que, no meu caso, eu fiz outra. Eu toquei Garota de Ipanema e outras, houve essa liberdade, porque na verdade o que mais importava ali era o ritmo. A liberdade acontecia normalmente (Pedro, CEC, p. 42-43).

[...] Lá no site, estava tudo para você. Você podia pegar e estudar da forma que você dava as orientações. Mas dependia da gente, de como a gente iria estudar. Você deu liberdade para a gente escolher as digitações que quisesse apesar de você colocar, eu acredito sim, que a gente teve liberdade para estudar as atividades. Como eu já falei, você deu liberdade para fazer os exercícios, ou se preferisse fazer outro que a gente achasse melhor. Até na aula passada, você deu essa liberdade, porque, como eu poderia dizer? Era uma sugestão sua, mas a gente procura outras coisas também (Marcos, CEC, p. 26).

Mesmo percebendo certa sistematização e instruções no material didático, os estudantes sentiram abertura para escolher tanto outros repertórios quanto outras tarefas. Dentre algumas dessas escolhas percebidas, foram destacadas suas próprias digitações, mesmo quando as peças estavam previamente digitadas pelo professor, bem como outros repertórios, apesar de o material impresso sugerir um repertório.

A percepção de escolha constatada entre opções possíveis já foram utilizadas em outros estudos como critérios para medir a motivação intrínseca (RYAN; DECI, 2000a; FIGUEIREDO, 2010). O exemplo da lição sobre os ligados, destacado no depoimento acima, foi um fato marcado nos depoimentos de todos os participantes deste estudo. Realmente, o estudante Marcos não conseguiu tocar o estudo de ligados programados para a terceira lição (ver apêndice A). No primeiro e único encontro presencial, não questionei se ele teria estudado a lição integral, mas, sim, se ele gostaria de tocar qualquer outra música do seu interesse. Marcos afirmou que sim e, naquele momento, surpreendeu a todos com uma execução que envolvia ligados (Valsa de Dionísio Aguado), que exigiu muito mais conhecimento de ligados do que o simples estudo nº 15 de Isaias Sávio, sugerido na lição. O objetivo da lição em questão era de realizar os ligados ascendentes e descendentes. Acredito que o que ocorreu, de certa maneira, foi a flexibilidade na tarefa diante de uma situação em que o aluno não conseguiu executar o estudo sugerido para aquela lição. Minha intenção foi a de livrar o aluno da possível pressão a que ele estava sendo exposto diante dos colegas. De fato, eu não esperava que ele fosse tocar outro estudo de ligado. A partir desse fato, sugeri ao estudante que ele não era obrigado a estudar o simples estudo proposto na lição. Marcos resolveu substituir o estudo de ligados da referida lição e optou por me enviar a outra peça realizada no momento da aula presencial, como ele mesmo revelou nesse depoimento:

Por que você deu essa liberdade para a gente fazer os exercícios, ou se preferisse fazer outro, outro que a gente achasse melhor. Um exemplo foi o que aconteceu no IFRN. Eu não estava conseguindo fazer o estudo de ligados, você sugeriu eu tocar outra música, e eu toquei a valsa que tem ligados, e você me deu a liberdade para eu gravar ela e enviar para você que seria a mesma coisa (Marcos, CEC, p. 27).

Apesar de a mudança do repertório ter sido uma sugestão do professor, Marcos considerou a possibilidade de substituir o repertório da lição por outro como uma liberdade percebida. A valsa escolhida pelo estudante acabou sendo apresentada no recital de encerramento das atividades. Nesse sentido, o que pode ter levado esse estudante a ter percebido a ação como uma escolha livre, foi proporcionado, na realidade, pela flexibilidade de realizar ou não a tarefa, que, na ocasião, foi modificada com base nos seus próprios interesses. Nessas situações, a literatura tem revelado que não é somente a escolha o aspecto decisivo para o envolvimento nas atividades, além da percepção de sentir-se origem da ação, o lócus de causalidade interno também move os indivíduos (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010).

O ambiente promotor de autonomia incentiva os indivíduos a buscar suas próprias metas, direcionar seus próprios comportamentos, escolher maneiras próprias de resolver seus problemas e, principalmente, ir ao encontro dos seus próprios interesses. Nos próximos depoimentos, estão presentes algumas descrições da influência que o ambiente online exerceu para promover a autonomia desses estudantes:

Eu mesmo fiz meus horários para estudar, e eu achei bacana isso, ter a responsabilidade, porque quando a gente vai pra uma escola, a gente espera muito o professor passar, o professor ensinar... (Marta, CEC, p. 47)

Eu acho que é uma modalidade muito interessante. Além de inovadora, é muita prática e objetiva. Eu acho que sim, porque você tem como se organizar melhor em relação a sua vida, pessoal, particular. Eu já tinha uma experiência assim de cursos, mas não dessa forma, a distância, mais interativa, e sim através de simulados em computadores, e elas simulam um ambiente ou como se você estivesse num ambiente real do curso ou na sua vida mesmo, e só o contato da pessoa com o computador (Thiago, CEC, p. 56).

A característica flexível, principalmente quando se fala nos ajustes de tempo, tão necessários no mundo contemporâneo, tem sido apontada como uma das vantagens do ambiente virtual, assim como o excesso de informação tem sido considerado como uma desvantagem para esse ambiente. Nos dias atuais, é possível encontrar, na internet, uma significativa diversidade de recursos educacionais abertos, que incluem *freewares*, periódicos online, entre outros. No entanto, para promover a autonomia, segundo a TAD, o ambiente não pode ser indiferente ou proponente de um fazer permissivo qualquer. Neste estudo, os

estudantes trabalharam em prol de um ambiente favorável ao suprimento da autonomia coletiva. Isso pode ser notado quando os alunos dedicaram tempo para identificar e apoiar os interesses, as necessidades e os esforços dos colegas durante as aulas:

Era dada uma autonomia... como é que se diz? Uma autonomia em equipe. A gente sempre se comunicava, aquilo que eu falei, aquela afinidade, aquela harmonia que ficou entre nós, então a gente sempre consultava os outros. Olhem o que vocês acham? Eu pensei em tal arranjo, a gente ficava discutindo, e assim com o professor e sempre... E aí cara, massa, então junte minha ideia com a sua. E essa autonomia não ficava uma coisa, não só minha característica, mas com as dos demais alunos, ficou bem mais interessante (João, CEC, p. 33).

Novamente, o envolvimento e a qualidade nas relações interpessoais (pertencimento) foram determinantes para apoiar o senso de autonomia para esse estudo. Outros estudos também revelam a importância dessa combinação (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). Para a TAD, é importante que haja a integração entre as três necessidades psicológicas básicas, porque o fortalecimento de cada uma dessas necessidades ocorre a partir da associação com as demais (DECI; RYAN, 2000). Na entrevista acima, foi possível notar, entre os estudantes, uma relação calorosa, uma escuta atenta entre esses indivíduos, a troca de informações e a percepção de terem trabalhado em um modo próprio, mesmo em um contexto coletivo. A autonomia coletiva percebida favoreceu a possibilidade da construção colaborativa do conhecimento na prática musical a distância, pois, quando eram trabalhadas peças para serem tocadas em grupo, as decisões musicais aconteciam nas interações online e no momento das videoconferências. Quando não foi possível estabelecer a conexão da internet no momento das videoconferências, prevaleceram as decisões dos estudantes para o andamento das atividades, que posteriormente eram postadas numa rede social da internet para serem analisadas por todos os participantes da pesquisa.

Na pesquisa de Hartnett (2010) sobre a motivação em ambiente de ensino e aprendizagem online, foi revelado que o fato de os indivíduos perceberem que suas contribuições tiveram pouca ou nenhuma influência nas ações gerais do grupo causou um sentimento de controle limitado sobre o processo e o resultado. Nesse sentido, as limitações nos processos de decisões em grupo para realização de determinadas tarefas online nesse estudo foram associadas com as formas menos autodeterminadas da motivação. Na presente pesquisa, foi observado que, tanto nas interações assíncronas quanto nas síncronas, os alunos expressavam necessidades de escolher suas próprias estratégias de estudo para executar o repertório sugerido nas lições e outros de suas preferências, bem como suas próprias digitações e interpretações e tarefas para executar as músicas: *Vou tocar Bourré em Mi menor*

de J.S Bach e talvez Como Eu Quero de Kid Abelha, arranjo para violão (Pedro, fórum, 23/06/2011). Bom, gostaria de fazer a melodia normal, sem oitavar e no divisi, estou fazendo a voz de cima (Marta, fórum, 15/06/2011).

A literatura tem apontado que, quando os ambientes, as relações e os contextos socioculturais são bem sucedidos em suprir a necessidade de autonomia, esses ambientes são conhecidos como apoiadores ou promotores de autonomia, enquanto que os ambientes, as relações e os contextos que, ao contrário, ignoram, frustram a satisfação da necessidade que os indivíduos têm de autonomia e até interferem nela, esses elementos são considerados controladores (RYAN; DECI, 2004). Neste estudo, as atividades que mais foram relacionadas com as escolhas percebidas são as de: criar arranjos para as músicas; decidir suas próprias digitações, repertório e interpretações. Embora houvesse sugestões de repertório, digitação e arranjos planejados, eles perceberam abertura para expressarem decisões próprias para essas atividades, ou até mesmo a possibilidade de sugerir outras de seus próprios interesses como mostram os depoimentos a seguir: *Eu acho que a liberdade existia na forma da interpretação da música, porque a gente já tinha as lições, sabíamos o que era para estudar, mas também sabíamos que se quiséssemos sugerir outra coisa, com certeza você abriria o espaço (Marta, CEC, p. 48).* Nas *performances* dessa estudante, ela sempre manifestava o desejo de modificar as interpretações das músicas. Pedro sempre argumentava, nas videoconferências, antes de tocar, que as interpretações da dinâmica musical tinham sido planejadas diferentemente da escrita sugerida. Thiago e João manifestavam, com frequência, a necessidade de modificar as digitações nas linhas melódicas. Mesmo considerando adequadas as digitações sugeridas pelo professor, esses estudantes explicitavam a necessidade de usar uma digitação que melhor se adaptasse às suas peculiaridades. A flexibilidade nas tomadas de decisão para realizar as atividades e até a possibilidade de sugerir outras foram fatores importantes apontados por esses estudantes para apoiar a percepção de escolha:

Principalmente em repertório. No recital que realizamos como resultado do curso, tem até composições nossas. Fez parte de uma das lições dos módulos que a gente estava estudando, eu acho que sim, como composições nossas fez parte do curso e também sugestões. Assim, a gente sugeriu outras músicas, montamos um repertório, eu acho que sim (Thiago, CEC, p. 57).

O espaço promovido pelo professor para diálogo nas tomadas de decisões foi apontado como importante estímulo à autonomia desses alunos. Estudos baseados na TAD demonstram que os professores que apoiam a autonomia dos estudantes em oposição ao estilo controlador favorecem as formas mais autodeterminadas de motivação entre os alunos. Esses

tipos de motivação associam-se à persistência contínua, a um melhor desempenho escolar e a uma menor propensão às desistências (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010; PELLETIER; PATRY, 2011).

5.3.4. Síntese das percepções sobre a autonomia

A análise dos dados da necessidade de autonomia apontou a ocorrência de múltiplos fatores para os estudantes fortalecerem a motivação autônoma para aprender violão na modalidade a distância, online. Embora a motivação intrínseca seja considerada um tipo importante de motivação, nem sempre se aplica a todos nos contextos educacionais. Neste estudo, foi possível perceber que os alunos com maior desempenho acadêmico podem, na verdade, ser aqueles que internalizaram a importância e o valor das atividades, ou seja, os motivados extrinsecamente por regulação autodeterminada (identificada e integrada). Neste estudo, os alunos não foram considerados principalmente intrinsecamente motivados. Em vez disso, foi percebido um processo complexo e multifacetado (estudantes orientados por múltiplos tipos de motivação) da internalização do comportamento e sensível às condições situacionais. Dentre os fatores intraindividuais que mais prejudicaram a percepção de autonomia, estão: as cobranças intraindividuais para não atrasar o andamento das aulas, como também para ficar atrasados em relação aos pares. Em geral, o ambiente, o contexto sociocultural e o relacionamento afetivo nas interações online promoveram a satisfação da necessidade de autonomia entre os estudantes. Portanto, entre as influências socioambientais que mais foram relacionadas contrárias à satisfação dessa necessidade psicológica estão: a influência exercida pelo modelo educacional adotado nesta pesquisa, que, às vezes, foi relacionada a sentimentos de obrigação e reforço gerados pela dispersão das diversas ferramentas de interação online no processo da aprendizagem; o formato *Master Class* adotado em determinadas situações nas aulas, levando os alunos à exposição pública capaz de pressioná-los e causar mal-estar psicológico.

Os alunos que perceberam seu locus de causalidade interno e, portanto, mais autônomo, tenderam também a apresentar um maior nível de autorregulação do comportamento. Entre os alunos que iniciaram as atividades com o LCP externo ocorreu, em geral, o processo de integração da importância e do valor das atividades com seu *self*, ou seja, estavam principalmente motivados extrinsecamente por regulação integrada.

5.4. COMPETÊNCIA PERCEBIDA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

A necessidade de competência, para a TAD, reflete o desejo que as pessoas têm de colocar à prova suas capacidades e de buscar desafios. Neste estudo, alguns fatores se destacaram como facilitadores para percepção de competência dos estudantes. São eles: atividades adequadas ao nível dos alunos; orientação e *feedback* contínuo entre os participantes; utilidade dos recursos online; eficácia das atividades em grupo; comparação das habilidades prévias com as atuais; utilidade da opinião dos outros indivíduos. Entre os fatores que prejudicaram a percepção de competência, destacam-se baixa crença de autoeficácia; pouca dedicação para realizar as tarefas; exposição e pouca experiência anterior para realizar as tarefas em público e a baixa habilidade em algumas tarefas. Na discussão que se segue, a ordem na qual eles são apresentados não necessariamente indica a sua importância.

5.4.1. Desafio originado nas tarefas

Do ponto de vista ambiental, a necessidade de competência fornece uma fonte de motivação capaz de gerar esforços para se dominarem os desafios em nível ótimo. Esses desafios são os adequados do ponto de vista do desenvolvimento particular de um indivíduo, ou seja, eles nem podem ser demasiadamente além de nossas capacidades, nem também demasiadamente facilitados, pois, quando participamos de uma tarefa cujo grau de dificuldade e complexidade encontra-se precisamente no nível de nossas habilidades atuais, experimentamos maior interesse e envolvimento com a nossa necessidade de competência (REEVE, 2006).

Em algumas tarefas, o senso de competência é inerente ao próprio desempenho da tarefa em si. De modo geral, as pessoas desejam desafios que não tenham um nível de dificuldade desprezível, por ser tão baixo, ou desanimador, por ser tão elevado. Neste estudo, a maior parte dos alunos sentiu que as tarefas durante as aulas foram moderadas, pois, em geral, elas nem foram consideradas fáceis nem muito difíceis. Porém, a maneira como as atividades foram trabalhadas e os esforços foram empreendidos para a aprendizagem determinaram a complexidade para a realização dessas tarefas, segundo atestam o depoimento desses alunos:

Eu classifico como moderada. Porque entre todos assim, eu tenho uma maior experiência com o violão, tocava o instrumento, algumas músicas já tinha escutado.

A forma que era abordada a música já era diferente. A gente procurava aperfeiçoar com algumas coisas que a gente tinha dificuldade. Por isso que eu classifico como moderadas (Pedro, CEC, p. 35).

Bom, eu classificaria moderada, certo? Porque algumas coisas eu já tinha visto e fui me qualificando naquilo que eu já sabia, e já conhecia, e outras coisas, eu fui buscar, fui atrás, como uma composição que eu nunca tinha feito, certo? (Marta, CEC, p. 43).

Acho que moderadas, e também depende muito do nível de cada um, assim, quando é instrumentista. Podia ser que algum tivesse alguma dificuldade em alguma coisa ou mais facilidade, mas eu não considero que uma lição foi difícil ou outra que foi fácil. Eu considero moderadas, e se tratando de alunos da graduação, da prática instrumental, eu considero moderadas mesmo (Thiago, CEC, p. 51).

Apesar de os estudantes assumirem certo conhecimento nas tarefas propostas, eles buscaram aperfeiçoá-lo, bem como sanar suas limitações. Mesmo considerando determinados conhecimentos prévios sobre as atividades, Pedro e Marta sentiram-se desafiados pelo fato de a abordagem das aulas colocá-los um passo além do nível de desenvolvimento em que se encontravam anteriormente. A estrutura aberta e a metodologia adotada neste estudo, de certa forma, contribuíram para lidar com as necessidades de competência desses estudantes. Apesar de considerar as atividades moderadas, Thiago levou em consideração os diferentes níveis de habilidade peculiares referentes à realização das tarefas. Apenas o estudante João percebeu que as tarefas ficaram entre fácil e moderada. Mesmo declarando uma diferente percepção dos demais participantes, as fronteiras dessa nova percepção assemelharam-se às demais:

[...] As peças e técnicas não eram tão difíceis para nós como alunos, mas também não era tão fáceis. Fico algo entre fácil para moderado, está entendendo? Ficava algo estimulante que a gente conseguia solucionar a questão, mas também não ficava algo tão fácil, que a gente fazia com tanta facilidade assim. Então foi bem proveitoso, estimulava a gente obter uma resolução (João, CEC, p. 28-29).

O nível da habilidade, quando comparado com o nível das tarefas, não ameaçou a sensação de competência desse estudante. A ausência tanto de excesso de desafios quanto de excesso de habilidades foi percebida. Mesmo considerando as tarefas em um nível moderadamente baixo, os desafios foram, ao mesmo tempo, provocadores e tangíveis para uma possível realização. Com o propósito de investigar as características e condições complexas dos desafios, estudos revelaram que, quando o nível do desafio se equipara ao da habilidade, e tanto o desafio quanto a habilidade são elevados ou pelo menos moderadamente elevados, surgem a concentração, o envolvimento e a satisfação, também denominada de estado de fluir (*Flow*) (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, 1993, 1997). Portanto, essa perspectiva

é constituída de formas mais complexas de desafios do que o equilíbrio entre o desafio e a habilidade, abordado nesta investigação.

Observando a execução de algumas atividades nas videoconferências, foram percebidas outras manifestações da competência *versus* incompetência nas tarefas em si, além das descritas nas entrevistas. Alguns desses estudantes demonstravam a satisfação para realizar determinadas tarefas, expressando sorrisos e/ou expressões verbais sobre a satisfação com suas *performances*. Outras vezes era demonstrada a insatisfação com a realização das tarefas com gestos negativos, como por exemplo, balançar a cabeça para os lados, entre outros. Apesar de essas manifestações terem emergido neste estudo, os relatos dos estudantes durante as diferentes etapas que o constituíram foram mais significativos para expressar os sentimentos sobre suas competências. Depoimentos de natureza assíncrona também informaram como os desafios foram proporcionados nas tarefas em si:

Essa música foi de fácil execução, duas vezes apenas, mas o trabalho que deu nos ensaios foi de tocar no andamento correto. No meu caso, não tenho o costume de tocar com metrônomo e alguns integrantes do grupo também. Quando começamos a utilizá-lo, sentimos dificuldades em acompanhá-lo (Pedro, rede social, 10/07/2011).

Essa peça, por ser nova em nosso repertório, me deixou um pouco inseguro. Ela trabalhou o quesito de estar em harmonia com os demais colegas, já que tinha muitas partes intercaladas, foi um grande desafio executá-la (João, rede social, 12/07/2011).

Pedro considerou fácil a execução da música, porém, quanto a tocá-la em grupo, pareceu-lhe um desafio acima de suas habilidades, assim como dos demais colegas do grupo. Para Reeve (2006), ser desafiado acima de nossas capacidades é algo que ameaça a sensação de competência. No entanto, se o excesso do desafio se apresentar de maneira moderada, a manifestação é de preocupação. Contudo, se o excesso do desafio se apresentar muito acentuado, surge a ansiedade. Para Reeve (2006), extremos produzem problemas emocionais e experiências abaixo de um nível ótimo. De fato, houve pouco interesse na música *Pedra Verde* em relação às demais músicas sugeridas. Mesmo não sendo percebida pelos alunos com um alto grau de dificuldade, ela causou uma preocupação por exigir as habilidades de tocar em grupo e com auxílio de um metrônomo, duas habilidades pouco experimentadas por esses estudantes até então. Para Reeve (2006), o pior perfil de experiência se verifica quando reunidos um baixo desafio e uma baixa habilidade, porque, assim, as pessoas não se envolvem muito com as tarefas.

O desafio nas partes intercaladas, descrito por João, na verdade, é uma técnica de composição (contraponto) em que duas ou mais linhas melódicas são tecidas

simultaneamente. A complexidade para a execução do arranjo dessa música⁴⁴ atraiu o interesse do grupo, porém foi percebido que era preciso mais estudo em grupo para equilibrar as habilidades deste com o desafio da execução naquele momento, como reforça a ideia de Pedro: *A polirritmia desse arranjo dificultou o nosso entendimento sobre o andamento. Como não tínhamos ensaiado anteriormente, de forma necessária para a execução da peça, o grupo acabou errando* (Pedro, rede social, 10/07/2011).

A literatura aponta que, em geral, as pessoas desejam desafios em níveis ótimos. Porém, elas também podem apresentar orientações motivacionais complexas e, às vezes, apreciarem tanto um excesso quanto níveis bastante baixos de desafio. Receber um *feedback* da tarefa que confirme que o nível de habilidade encontra-se para além do desafio gerado nas atividades em geral agrada as pessoas. Da mesma forma, o sucesso fácil também pode gerar certo nível de prazer, especialmente quando os indivíduos se encontram nos primeiros estágios de uma determinada tarefa. Já os tipos de satisfação baseados no alívio podem até ajudar a manter afastada a ansiedade, mas pouco satisfarão a necessidade de competência. Portanto, é o sucesso diante de um desafio em nível ótimo que garantirá o envolvimento e os nutrientes necessários para satisfazer a necessidade de competência (REEVE, 2006).

Vale salientar que, apesar de os estudantes perceberem as atividades em geral como equilibradas, algumas excederam suas capacidades atuais de realização, como ressaltou Pedro: *Nesta peça, meu trabalho foi basicamente o de acompanhamento, e algumas linhas de baixo, que exigiu bastante o trabalho do polegar. O professor sugeriu a dedeira, mas não consegui utilizá-la, pois exigia técnica* (Pedro, rede social, 23/06/2011). Percebi que esse estudante não tinha experiência prévia com o uso da dedeira. Como ele mesmo disse, o acompanhamento estava adequado para suas habilidades, porém o desafio maior estava na “baixaria”. As baixarias são melodias independentes que geralmente são executadas na região grave do instrumento. No caso do violão, essa “baixaria” é executada pelo polegar da mão direita, mediante um recurso técnico violonístico denominado apoio. Como ele era o único responsável pelas linhas melódicas do baixo, era necessária uma grande projeção sonora, além do desgaste natural da sua unha do polegar. Nesse sentido, o uso da dedeira teria uma dupla função: melhorar a projeção sonora e poupar o desgaste de unha do polegar do estudante. Porém, a dedeira exige uma técnica particular que estava além das habilidades atuais de Pedro.

⁴⁴ Bicho de sete cabeças, composição de Zé Ramalho e arranjo de Weber dos Anjos.

A dedicação, o comprometimento e o investimento de tempo para os estudos individuais foram outras variáveis consideradas para alguns estudantes perceberem como os desafios gerados nas tarefas em si foram prejudicados:

Eu acredito que foram fáceis as tarefas, eu achei muito bom. O único problema foi a maneira como foram passadas as tarefas, mas o problema foi em mim mesmo, pois eu não me dediquei muito, assim a estudar em casa. Eu não dediquei muito tempo, sabe? Assim, para estudar em casa, estudar as peças, sozinho em casa, mas eu gostei sim, não era complicado e difícil não, só faltou mais da minha parte, me dedicar mais em casa. Em todas as atividades, em geral, eu acredito que foram moderadas. Têm umas peças fáceis e outras que eu considero mais complicadas para meu nível, ou pode ser tornar fácil dependendo dos meus estudos e da dedicação que eu der, ao tempo que eu tirar para estudar aquela peça (Marcos, CEC, p. 22).

No depoimento acima, o entrevistado declara, inicialmente, que os desafios provocados pelas atividades foram fáceis, apesar de ele não haver se identificado muito com o modelo planejado para realizar as tarefas das aulas. O estudante confessou que pouco estudava sozinho, porém, quando ele percebeu que estávamos tratando das atividades em geral, mudou sua percepção com relação aos desafios do repertório. A partir de então, as atividades já não eram tão fáceis em relação às tarefas em geral e, sim, moderadas. Ele reafirmou que algumas tarefas eram fáceis para seu nível e outras mais difíceis. Mesmo assim, reconheceu que, se tivesse havido mais dedicação da sua parte, as atividades poderiam ter sido mais bem realizadas. Para Marcos, sua habilidade poderia ser alterada e, para manipulá-la, ele disse que poderia aumentá-la com mais treinamento ou dedicação aos estudos em casa. Assim, algumas atividades poderiam ter sido mais bem resolvidas. O que Marcos descreveu são, na verdade, estratégias que os indivíduos podem adotar para aumentar ou diminuir a dificuldade da tarefa ou da habilidade pessoal. Em geral, as pessoas desejam que sua participação em uma determinada tarefa concilie a satisfação com sua necessidade de competência (REEVE, 2006).

A modalidade a distância requer, de certa forma, uma maior responsabilidade dos alunos na condução das atividades educacionais para que possa acontecer o processo da aprendizagem (MOORE; KEARSLEY, 2008). Portanto, quando questionado se eram reconhecidas as individualidades dos alunos para realizar as atividades, Marcos disse:

Na verdade, elas serviram mais como uma disciplina, porque eu nunca tinha parado para estudar, eu sempre pegava o instrumento e tocava qualquer coisa, mas eu nunca tinha determinado um tempo específico para estudar o violão. Essas aulas serviram mais como uma disciplina para mim. Porque depois dessas aulas, eu passei a dedicar algum tempo, nem que seja pouco, mas eu parava para estudar alguma coisa (Marcos, CEC, p. 27).

O estranhamento com a modalidade de ensino a distância, sobretudo com uma maior responsabilidade para sua aprendizagem, pode ter, de certa forma, prejudicado esse estudante quanto a um maior envolvimento nas tarefas das aulas. Além da pouca experiência com a aprendizagem a distância, ele informou que manteve uma interação pouco frequente com os demais participantes: *Todos os dias, eu visito o fórum, eu só não poste nada ainda* (Marcos, chat de Messenger, 08/05/2011). Esse depoimento surgiu após um mês de as atividades de sala de aula terem iniciado, quando se questionava a eficácia do fórum via e-mail. Apesar de Marcos admitir não estar participando das discussões, ele verificava o que estava sendo debatido nos fóruns. Para Sutton (2001), esse tipo de interação silenciosa é denominado de vicária, porque o interagente apenas observa as discussões e os debates. O estranhamento em relação às características da aprendizagem a distância e a baixa participação nas interações online podem haver comprometido, nesse estudante, a necessidade de pertencimento e um maior envolvimento nas atividades. Para a TAD, é importante que haja a integração entre as três necessidades psicológicas básicas, porque o fortalecimento de cada uma dessas necessidades ocorre a partir da associação com as demais (DECI; RYAN, 2000).

Os dados até então evidenciam que, quando as atividades não são planejadas demasiadamente além das capacidades dos alunos, nem também demasiadamente facilitadas, estes se sentem motivados para vencer os desafios. A partir dos dados que envolveram a complexidade das tarefas, foi possível estabelecer uma relação entre o envolvimento musical do aluno e a satisfação percebida de competência desses estudantes. Porém, é preciso esclarecer que as análises, nesta investigação, estarão sujeitas ao sentimento de autodeterminação e não exclusivamente aos resultados performáticos em si.

5.4.2 Feedback positivo

Promover a competência facilita a motivação autônoma, porque os eventos externos podem transmitir informações sobre a competência ou o nível de habilidade das pessoas se eles são percebidos de maneira informativa (DECI et al., 1991). Quando as informações estão vinculadas ao progresso realmente alcançado, pode-se, então, aumentar a percepção de competência e, portanto, apoiar as formas autodeterminadas de motivação. Um exemplo disso é o *feedback* positivo, condição necessária para apoiar o senso de competência dos indivíduos. Para Reeve e colaboradores (2004), o *feedback* positivo foi relacionado com o aumento da competência. O *feedback* negativo ou insuficiente, por outro lado, foi encontrado para reduzir a competência percebida, resultando em amotivação e sentimentos de impotência. No

entanto, o *feedback* positivo pode ser fornecido para além do sucesso na realização de uma tarefa em si, pois há outras maneiras de inferir a competência *versus* a incompetência, tais como: comparações que uma pessoa faz de seu desempenho atual com o desempenho de outras pessoas (comparação social); comparações que uma pessoa faz de seu desempenho atual em relação aos seus próprios desempenhos anteriores (na pessoa em si); ou na opinião de outros indivíduos (REEVE, 2006).

Em algumas tarefas, o *feedback* de competência está diretamente ligado ao próprio desempenho da tarefa, como, por exemplo, quando alguém é bem sucedido ao tocar ou não uma música: *Acredito que, no geral, essa peça ficou boa, apesar de alguns deslizes cometidos que não foram tão visíveis. Mas poderia ter me dedicado mais, ter colocado mais expressão e dinâmica, explorado melhor a questão do timbre* (Marcos, rede social, 13/07/2011). Neste estudo, o *feedback* da tarefa em si apontou o quanto os estudantes progrediram ou não em uma determinada tarefa.

O fato interessante da minha performance nessa peça, é que eu como guitarrista tinha uma dificuldade enorme em executar com os dedos, e devido a essa peça, eu consegui uma fluência melhor nos meus dedos da mão direita, já que só usava palheta nessa mão. Isso mudou minha forma de tocar. Hoje, às vezes me vejo guardando a palheta entre os dedos, para que eu possa executar com eles (João, fórum, 15/05/2011).

Estou com muita dificuldade na segunda voz da peça Pedra Verde. Como muda bastante do grave para o agudo, não sei qual a digitação mais indicada. Não sei se uso apenas o polegar ou se uso somente o indicador e médio, ou ainda se fico trocando dependendo de onde as notas estão localizadas (indicador e médio nas três primeiras cordas e polegar nas três últimas). Neste último caso, acho muito complicado, já que este tipo de mudança na peça é constante (Marta, fórum, 26/04/2011).

Na autoavaliação de João, nota-se que, antes de receber o *feedback* da tarefa em si, ele justificou sua dificuldade de tocar com os dedos, devido a sua experiência de tocar guitarra elétrica com palheta. Percebe-se que a avaliação realizada pelos estudantes é menos dicotômica que um resultado do tipo certo ou errado. Portanto, quando exercemos nossas habilidades e ou outras tarefas, são também os desempenhos dos nossos pares, nossos próprios desempenhos anteriores e as avaliações feitas por outras pessoas e não somente a tarefa em si que fornecem as informações necessárias para inferirmos o senso de competência.

Comparando-se o desempenho atual dos alunos em relação ao dos seus pares, perceberam-se algumas distinções em relação a outras pesquisas que apontaram que, quando os indivíduos se saem melhor que seus pares, é um sinal de competência; conseqüentemente,

se não se saírem melhor, é sinal de incompetência (REEVE; DECI, 1996; REEVE; OLSON; COLE, 1985). Esses estudos abordam a necessidade de competência como um componente motivacional de primeira ordem e revelaram que a concorrência entre os participantes aumentou a percepção da motivação intrínseca e que, inversamente, a percepção de incompetência a reduziu. Vale salientar que esses estudos foram realizados em situações de *performance* e competição. Os contextos que envolvem concursos e enfatizam atividades performáticas são mais propícios para os estudantes estabelecerem a relação comparativa de competência *versus* incompetência (REEVE; DECI, 1996). No entanto, quando questionei os estudantes como eles se saíram em relação aos seus colegas, emergiu principalmente a responsabilidade pessoal para o sucesso dos estudos, não havendo julgamento de se sair melhor ou pior nas tarefas entre os pares e, sim, um entendimento de crescimento peculiar inserido em uma aprendizagem em grupo, respeitando o crescimento devido às diferenças individuais: *Eu creio que me desenvolvi um bocado assim, meus colegas se desenvolveram muito, teve uma grande evolução, mas eu me desenvolvi também* (João, CE, p. 29).

Eu acredito que me saí bem. Não classificando assim, aqui é o melhor, aqui é o mais ou menos. Eu não classificaria assim, eu acho que o desenvolvimento foi em grupo. Cada um tinha um nível de experiência no instrumento, e quando foi passando as aulas, a gente foi crescendo gradativamente, cada aluno no seu nível (Pedro, CEC, p. 36).

É possível que a abordagem colaborativa adotada nas aulas haja influenciado a percepção do desenvolvimento em grupo, bem como a aceitação das peculiaridades individuais. Nesse sentido, quando os alunos foram colocados como modelos, capazes de auxiliar os colegas e de compartilharem com o professor a responsabilidade pela aprendizagem do grupo, sentiram-se mais motivados e incorporaram o espírito de equipe. A experiência de observar outras pessoas executando as tarefas pode se tornar relevante principalmente em contextos em que os indivíduos não estão convictos de suas próprias capacidades ou quando tiveram poucas experiências anteriores com as atividades. Portanto, a aprendizagem vicária pode influenciar significativamente os aprendizes observadores quando estes enxergam semelhanças em alguns atributos e acreditam que o desempenho do modelo é diagnóstico de sua própria capacidade (PAJARES; OLAZ, 2008).

A característica heterogênea, no ensino coletivo, muitas vezes, é encarada como uma limitação e até uma provável impossibilidade para o sucesso da aprendizagem de um instrumento musical nessa abordagem de ensino (CRUVINEL, 2005). Neste estudo, mesmo percebendo-se competentes, alguns alunos apresentaram-se extremamente inseguros devido à

heterogeneidade da turma, principalmente em relação a seus conhecimentos prévios quando comparados aos dos colegas. Mesmo diante dessa realidade, esses estudantes dizem ter se saído bem nas aulas. Para Marta, dentre todos os estudantes, ela era a que possuía menos conhecimento para estudar o violão. Eis o depoimento que me levou a esse entendimento:

Os meninos são mais avançados, mais evoluídos. Mas eu não acho que fiquei muito para trás não. Eu corri atrás daquilo que achava que podia ficar para trás. Então, pra não ficar para trás, pra não quebrar o ritmo das aulas e chegar aqui e ficarem me ensinando, então eu estudava todos os dias. Eu nunca deixava para pegar as tarefas na hora da aula, porque já que eu sei que os meninos já sabiam disso, eu não queria ficar para trás e nem diminuir o ritmo das aulas, para as pessoas não voltarem por minha causa. Eu sempre me preocupei com isso, para aula não ficar abaixo por minha causa. Então, eu achei que eu não fiquei muito atrás não, achei pelo menos o que foi passado, eu acho que acompanhei (Marta, CEC, p. 43).

Essa estudante percebeu que os colegas eram mais adiantados que ela e, para superar esse possível obstáculo, ela dedicou-se bastante, principalmente na superação das limitações reconhecidas por ela mesma. Dessa forma, a estudante buscou mecanismos para se motivar, mesmo que movida por sentimentos de dever ou obrigação (regulação introjetada) como também, de certa maneira, por um senso de competição com seus colegas. Percebe-se que os custos da competição acabaram reforçando o senso de competência dessa estudante. Para Renwick (2008), um aspecto relevante para o desenvolvimento de crenças de competências nos alunos é ajudá-los a definir metas de aprendizagem que são capazes de alcançar de forma suficiente. As ideias que as pessoas têm sobre suas capacidades influencia a realização de suas tarefas, metas, planejamento, esforço e persistência para alcançar objetivos pretendidos. Nesse sentido, o papel que dá o sentido de competição é considerado secundário para a autodeterminação (DECI; RYAN, 1985). A percepção de competência é um fator motivacional importante, mas está sujeito ao sentimento de autodeterminação, porque, mesmo quando uma pessoa é capaz de realizar uma tarefa, mas tem que trabalhar sob pressão, ameaças ou promessas, o desejo de realização é muito reduzido (REEVE, 2006).

Semelhantemente à estudante Marta, Marcos revelou que se encontrava em um nível de conhecimento inferior, principalmente quando as aulas eram relacionadas ao repertório popular e à improvisação. Mesmo assim, o estudante se sentiu competente quando comparou seu desempenho geral aos seus colegas de curso, como mostra seu depoimento abaixo:

Eu acredito que eles estão um pouco acima de mim, certo? Na verdade, mesmo antes da gente fazer esse curso, eles eram de um nível na minha frente, porque, assim, não em questão de música erudita assim, porque se eu pegar uma peça e estudar mesmo, eu consigo dominar a questão, mas agora com essa parte que estamos estudando agora no final, que é a questão da música popular, e essa questão de improviso, eu não tenho facilidade para improviso e na hora pegar a

harmonia, eu preciso de mais tempo para fazer isso. A minha maior dificuldade está sendo nessa parte do curso, que são essas peças populares que estou com uma dificuldade maior. E também se você me observou, também tenho um pouco de dificuldade quando estamos tocando em grupo, de eu conseguir entrar no tempo. Eu me saí bem sim. Agora se eu tivesse me dedicado mais, eu teria me saído melhor (Marcos, CEC, p. 22).

A falta de dedicação aos estudos foi uma das causas apontadas por Marcos para este perceber um sucesso menor do que o esperado, o que de certa maneira prejudicou seu senso de competência. Mesmo assim, quando comparada com o desempenho dos seus colegas, a competência foi percebida pelo fato de que se tratava apenas das tarefas das músicas populares. É preciso considerar o fato de que esse estudante, dentre os demais, era um dos que menos tinha tempo para o estudo do violão. Na entrevista diagnóstica realizada antes de iniciar as aulas, o estudante revelou que tinha estudado violão erudito durante três semestres antes de ingressar na graduação. Ainda nos informou que sua primeira experiência musical se dera nas bandas de música, tocando clarinete. Nesse sentido, as dificuldades demonstradas em relação ao estudo da música popular e ao fato de algumas músicas serem tocadas em grupo, podem ser atribuídos à pouca experiência comum entre os estudantes que só tiveram a experiência com o ensino tutorial, focando o repertório histórico. O modelo tutorial, principalmente o que é baseado em avaliações para preparar alunos para situações de exames e competições, pode levar a um foco muito estreito para aprender música de notação clássica, com pouca ênfase na improvisação, bem como para tocar de ouvido e ainda no estudo de estilos musicais populares e não ocidentais e no trabalho em equipe musical (MCPHERSON, 1998).

Algumas pesquisas brasileiras na subárea de educação musical já têm demonstrado a possibilidade do trabalho colaborativo baseado nas aulas de instrumento, inclusive nas aulas de instrumento mediadas pelo computador (BRAGA, 2009; NARITA, 2009; GOHN, 2011; VIANA JÚNIOR, 2010; TOURINHO, 2003). Narita (2009) concluiu que a abordagem colaborativa explorada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) entre os alunos de uma disciplina do curso de música na modalidade a distância da UAB/UnB indicou existirem relações entre o nível de engajamento e a motivação com a atividade (NARITA, 2009). Para Tourinho (2003), uma aula coletiva requer um professor competente para organizar situações de aprendizagem, de modo a propiciar que todos participem das atividades realmente em conjunto. A abordagem colaborativa é uma característica fundamental nas aulas de instrumento em grupo, nas quais todos aprendem com todos e referências anteriores são valorizadas para integrar os interesses dos alunos.

De modo semelhante ao que ocorre neste estudo, a pesquisa de Braga (2009) revelou que promoção do trabalho colaborativo diminui, muitas vezes, a necessidade de os professores interferirem no processo da aprendizagem dos estudantes, principalmente nas videoconferências. Porém, esse estudo esclareceu que, para os alunos aprenderem a trabalhar colaborativamente, é preciso estimulá-los constantemente, e o exemplo do professor nesse processo é de suma importância, pois esse modelo deve ser fomentado a partir do exemplo deste, incluindo nas atividades os alunos que apresentam alguma dificuldade.

Embora o contexto da presente investigação não priorize a *performance* nem ela haja sido realizada em situação de competição, quase sempre as atividades de prática instrumental geram uma certa rivalidade entre os estudantes. No entanto, apenas o estudante Thiago avaliou seus desempenhos como melhores ou piores na relação competência/incompetência quando comparado aos dos seus pares:

Bem, eu acho que meu desempenho no curso foi bom. Tendo em vista o que eu tinha falado no início, que o violão erudito, e essa forma de tocar o violão é tanto nova para mim. Mas em relação aos outros colegas no decorrer do curso, deu pra perceber que algumas lições, algumas peças, algumas coisas deu pra tocar tranquilo, e até bem tranquilo em relação aos outros (Thiago, CEC, p. 51).

Nos depoimentos das entrevistas, esse foi o único relato que pôde ser relacionado diretamente à comparação aos outros no que se refere à competência percebida. Apesar de as atividades de *performance* musical proporcionarem um ambiente de competição entre os estudantes, nesta pesquisa, os participantes se detiveram sobretudo no senso de competência em vez de o fazerem na competição em si. No entanto, momentos de conflitos surgiram, principalmente quando o grupo precisou tomar decisões musicais nos arranjos para o recital de encerramento das atividades. Os últimos ensaios provocaram, de certa maneira, uma competição entre alguns participantes sobre as decisões a serem tomadas em relação aos arranjos e às interpretações das músicas populares a serem executadas em grupo.

Para Durkin (1995), a importância da influência recíproca na vida social envolve a harmonia entre as pessoas. Entretanto, divergência e conflito podem também levar à mudança no desenvolvimento, e essa segunda forma de reciprocidade não deve ser negligenciada. Neste estudo, foi levada em conta a vivência desses dois momentos, da harmonia e do conflito, pois foi por meio desse processo dialógico e favorável à reflexão que o aprendizado pôde se tornar mais efetivo:

Achei muito proveitoso o que os colegas falaram. Parabéns para nós. Resta melhorar, com certeza, principalmente da minha parte, e acho interessante entre nós colegas haver mais harmonia, porque está ficando um clima meio tenso. Então,

gostaria de propor uma linguagem mais calma, passar o que o grupo precisa. Realmente teve discordância e ideias confusas entre nós, mas o que acho importante é que aprendemos com nossos erros e vamos melhorar (João, fórum, 10/07/2011).

Avaliando os momentos de divergências nas aulas, o estudante João, apesar do conflito de opiniões, considerou esses momentos importantes para o crescimento do grupo. No depoimento, emerge uma visão tolerante ao erro, ou seja, em relação ao seu desempenho e ao dos demais participantes. Ele acreditou que o grupo também aprendeu com os erros. Para Deci e colaboradores (1981), os ambientes que apoiam a autonomia e são tolerantes ao fracasso ajudam as pessoas a se sentirem mais competentes do que em ambientes controladores e que não toleram o fracasso.

Para Swanwick (2003), o ensino musical em grupos abre espaço para que os alunos explorem a música e se apropriem dela de maneira autônoma.

Existe alguma razão especial para que bons grupos musicais trabalhem sempre de forma coletiva? Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se “apropriar” da música por eles mesmos. (2003, p. 67)

As características acima descritas não devem ser equivocadamente confundidas com o estilo *laissez-faire* (deixe como está), que remete a um estilo interpessoal distante e permissivo. Portanto, para que as atividades em grupo constituam um espaço de experimentação, descobertas, interesse, devem ser flexibilizadas situações em que os alunos interajam e procurem uma forma de expressão mais adequada a um determinado estilo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, às suas habilidades musicais atuais. Vale salientar a importância da formação do professor, que se apresenta como peça fundamental em trabalhos dessa natureza, porque a atitude dialógica com e entre os estudantes deve partir dele (TOURINHO, 2006).

Na presente investigação, a abordagem colaborativa foi considerada um espaço fecundo para as possibilidades de interação e de aprendizagem, porque, no espaço virtual, essa abordagem tem demonstrado ser extremamente rica no sentido de favorecer a construção do conhecimento em grupo (SANTOS, 2010; SILVA, 2010; LÉVY, 1999). Se, por um lado, o trabalho autoinstrucional apresentado na literatura da EAD tradicional tem seu peso no estabelecimento da autonomia pessoal do estudante (BELLONI, 2006), por outro lado, a aprendizagem colaborativa pode ser decisiva ainda para que alguém se torne autônomo.

Para além da comparação social, a competência foi fortalecida neste estudo, quando os estudantes foram levados a comparar-se consigo mesmos, ou seja, as suas habilidades

prévias comparadas às atuais. Em geral, os dados desta pesquisa revelaram que o senso de competência *versus* incompetência não foi muito percebido em relação a fazer melhor ou pior do que seus pares, mas em se sentirem tão competentes quanto os demais. Contudo, em relação aos próprios desempenhos anteriores, todos os entrevistados afirmaram ter progredido no instrumento (violão) com as aulas a distância. Esse crescimento foi apontado pelos estudantes, principalmente em razão da utilidade dos recursos online, do crescimento técnico instrumental e da ampliação do repertório diversificado (popular e erudito) adquirido.

A diversidade de recursos de comunicação e informação agregada no curso, sobretudo as redes sociais, foi percebida pelos alunos como um elemento facilitador para o crescimento da aprendizagem em relação aos desempenhos anteriores, como demonstra o depoimento abaixo:

Olha assim, por incrível que pareça, eu progredi mais no instrumento a distância do que presencial, não sei se foram as aulas que você deu, ou se foi assim o professor, não sei. Mas a progressão foi maior, porque a gente tanto aprendia aqui nas videoconferências, quanto na questão de outras formas, a gente assistia vídeos na internet, tinha também as lições lá no site, estava uma interação, sabe? E assim, enquanto eu estava nas redes sociais, MSN, ou estava no Orkut, estava no computador, quando estava ligado, sempre aparecia um e-mail da oficina de violão que levava eu a buscar o conhecimento, a buscar ali, a fazer o exercício. Era, tipo assim, um, é como se você tivesse o professor direto ali com você: Pedro, você tem que estudar aqui, você tem que estudar essa hora. Quando os e-mails apareciam, até mesmo quando o professor estava online, já despertava para estudar o instrumento. Dava para assistir os vídeos e tal. Isso acontecia assim naturalmente, não era uma coisa assim forçada sabe, foi bem natural (Pedro, CEC, p. 36).

A comparação realizada por Pedro entre as modalidades presencial e a distância não era, na verdade, o foco desta pesquisa. No entanto, quando Pedro avaliou seus desempenhos anteriores em relação aos obtidos durante as aulas a distância, esse fator se tornou inevitável. Todavia, levando em consideração as duas modalidades de ensino, o próprio estudante apontou algumas possíveis variáveis para seu melhor desempenho atual em relação aos desempenhos anteriores. O modelo de aulas planejadas pelo professor ou a própria qualidade docente foi percebida como fator a ser considerado. Porém, para além da qualidade docente, o depoimento de Pedro também destacou a integração das mídias digitais como um recurso que aproximou os estudantes em benefício da aprendizagem musical a distância. A abordagem “Estar Junto Virtual” foi percebida por Pedro como um apoio didático capaz de afastá-lo do sentimento de isolamento ou abandono, como ele mesmo disse: *estava uma interação sabe?* (Pedro, CE, p.36). Porém, a mesma diversidade de recursos digitais que facilitou o aprendizado musical desse estudante, de certa forma, afetou a sua liberdade psicológica. Em certa medida, os e-mails e a presença virtual do professor no ambiente online acabaram

exercendo uma influência para a realização das tarefas. Nessa situação, Pedro estava motivado por regulação introjetada. E o sentimento do dever ou obrigação de participar das discussões online aliado à presença virtual do professor, em certa medida, afetou o interesse intrínseco para o estudante buscar realizar suas atividades. Para alguns pontos de vista, a tecnologia digital é considerada de natureza motivadora, porque fornece uma série de qualidades que são reconhecidas como importantes na promoção da motivação intrínseca: desafio, curiosidade, novidade e fantasia. No entanto, pesquisas já têm demonstrado que o fator novidade tende a se desgastar quando os usuários se acostumam com essa tecnologia, podendo até diminuir a motivação intrínseca (KELLER; SUZUKI, 2004).

Apesar do bom funcionamento dos fóruns de discussão, os participantes deste estudo sentiram a necessidade de agregar os *sites* de rede sociais e outras ferramentas online que lhes permitissem, de forma mais dinâmica, trocar o envio de áudios e vídeos das músicas. Para este estudo, inicialmente, foi solicitado aos alunos o envio de vídeos das peças estudadas para o *4shared*⁴⁵. Porém, os participantes sentiram a necessidade de agregar os *sites* de rede sociais pela praticidade de gravar e enviar os vídeos para uma posterior discussão coletiva ou até mesmo uma conversação imediata (síncrona). Nesse estudo, o Windows Live Messenger também foi bastante utilizado quando os alunos necessitavam do *feedback* imediato. A frustração com problemas técnicos foi considerada um fator que afetou a motivação dos alunos, principalmente quando a conexão com a internet comprometeu algumas videoconferências.

Em relação ao desenvolvimento técnico no instrumento (violão), os depoimentos revelaram que houve um crescimento considerável em relação aos conhecimentos obtidos nas experiências presenciais anteriores às aulas a distância: *melhorei a postura, pegar no instrumento, é a questão do formato da unha, e tratando-se do curso em geral, deu para dar melhorada, faltou eu treinar mais, me aprimorar mais [...]* (Tiago, CEC, p. 51). É preciso considerar que a maioria desses alunos ingressou no curso superior de música com uma bagagem maior em instrumentos diferentes do escolhido no ato do ingresso. Portanto, algumas atividades básicas, principalmente as de técnica instrumental, foram consideradas significativas para eles:

Sim, com certeza, aprendi bastante. Eu já falei, uma vez, que não conhecia, eu vim de outro instrumento e achava que o violão tocava somente aquela maneira, alguns acordes, dedilhados e tal. Mas com essas aulas, eu achei muito interessante, porque eu aprendi a extrair o verdadeiro som do instrumento, do violão. A sua técnica e

⁴⁵ Ferramenta de armazenamento e compartilhamento de arquivos online (<http://www.4shared.com/>).

tudo. Foi bem prazeroso e proveitoso para mim, achei muito interessante, assim me ajudou no desenvolvimento do instrumento (João, CEC, p. 28).

O desenvolvimento musical foi notório entre os próprios alunos, como demonstrou o depoimento de João. A comparação com seus conhecimentos e desempenhos anteriores fortaleceram suas crenças de competência a partir da associação com o desempenho obtido no violão a partir das aulas a distância, ou seja, a percepção de competência desse estudante foi fortalecida quando ele comparou suas habilidades técnicas prévias no violão com as atuais. Até mesmo quanto às limitações em determinados estilos musicais populares, Marcos comparou suas habilidades prévias com as adquiridas durante as aulas a distância. Ele reconheceu que algumas limitações rítmicas foram diminuindo em relação aos seus desempenhos anteriores, a partir da vivência com o repertório popular:

Depois desse curso, eu também passei a estudar mais, assim peça popular, eu melhorei mais na questão rítmica, que eu tenho muita dificuldade. Eu fiquei estudando outras músicas assim, não as que você pediu, mas porque questão do ritmo do baião, eu não sabia tocar baião, eu não sabia e agora eu já sei como é o ritmo. Bossa Nova, eu melhorei mais, já estou dominando mais. Eu ainda tenho certa dificuldade porque eu nunca tinha parado para estudar essas coisas, aí eu melhorei mais (Marcos, CEC, p. 22).

No depoimento de Marcos, percebe-se que a promoção da autonomia fortaleceu a sua competência. A liberdade que ele teve para trabalhar com outras músicas além das sugeridas nas aulas ajudou-o a sanar suas limitações rítmicas e a complementar sua formação em relação ao repertório popular. Nesse sentido, a promoção da autonomia foi fundamental para esse estudante ter a liberdade de fazer escolhas musicais que estavam ao alcance de suas capacidades atuais e de realizá-las em um nível satisfatório. É possível notar o estranhamento com o repertório popular, até mesmo o característico da sua região (baião). De certa maneira, seu depoimento revelou que ele tem pouco ou quase nenhum conhecimento prévio com o repertório popular. De certa forma, essa ausência retrata sua formação inicial, que privilegiou o repertório histórico do violão durante três semestres antes de iniciar a graduação.

Por fim, em relação ao *Feedback* de outros indivíduos ligados direta e indiretamente ao processo investigativo, foi sugerido que, após assistir aos vídeos postados em uma determinada rede social da internet, todos fizessem uma crítica às tarefas postadas nas redes sociais. Foi estabelecido que a crítica não era uma maneira de atacar ou qualquer tipo de comentário desfavorável, como também não era para ser um elogio apenas para agradar ao colega. A crítica proposta visava efetuar um exame, tendo em vista a necessidade de conduzir a uma apreciação coletiva das músicas estudadas durante as lições. Assim, eles perceberam as

críticas como importantes, mesmo quando foram consideradas, de certa maneira, corretivas. Quando foi relatada a ocorrência dessas críticas corretivas, elas foram encaradas como construtivas no sentido de amadurecer e corrigir o que era necessário para fortalecer a aprendizagem:

Muitas vezes, eu não percebia meu erro e os meus colegas, com a crítica construtiva, apontavam assim como o meu professor, você, o que estava faltando, o que precisava melhorar. Foi bastante estimulante pra mim também, eu acredito que é bastante estimulante, eu acho bem interessante criticar algo que realmente estou pecando nessa parte aqui, e que posso melhorar, enfim (João, CEC, p. 29).

[...] Às vezes, uma simples ajeitada na mão, uma simples mudança de região que você executando aqui a melodia, ajuda a você de uma forma que se você fosse procurar sozinho, lendo o livro, você não iria perceber, e um olhar de fora, de outra pessoa que possa lhe dizer: ah, eu acredito que você está errado nessa parte aqui, eu acredito que você está acertando nessa aqui, fica até melhor, porque você já fica mais estimulado quando uma pessoa elogia você ou então quando a crítica era a respeito a algo que você está errando, onde você está com problemas. Você quase que totalmente procura buscar consertar aquele erro que você está cometendo (Pedro, CEC, p. 36).

Os *feedbacks* corretivos tiveram uma função didática complementar para o processo de aprendizagem, conforme esses entrevistados. Para eles, o estudo individual com o material impresso não seria tão eficiente sem os *feedbacks* dos colegas. Tanto o elogio quanto a observação, sem o julgamento desfavorável, foram capazes de estimular e tornar o processo de aprendizagem mais interessante, conseqüentemente, nutrindo suas necessidades de competência.

Apesar de a presente investigação ter como foco principal investigar os processos motivacionais dos estudantes nas interações online em aulas de violão a distância, outras interações emergiram nas entrevistas. Não menos importante, aborda-se a opinião de outros indivíduos que indiretamente participaram desse processo investigativo:

Até que eu já tinha comentado com você e com João, que eu estava estudando e o meu pai me elogiou, que é muito difícil. Então, outras pessoas também, quando eu toquei as peças clássicas. Porque eu chamei meus amigos e disse que iria tocar para eles, porque eu tinha um recital para me apresentar, e eu não sabia a música que eu iria tocar. Então, eu toquei duas peças para eles, o pessoal da calçada e tudo. Eles gostaram muito, e eles mesmo disseram que eu evolui no violão (Marta, CEC, p. 43-44).

O comentário do pai de Marta pode ser considerado um *feedback* positivo, seguido de elogio. Segundo a TAD, o *feedback* positivo é um evento informativo que pode promover a satisfação da necessidade de competência. Ressalta-se que, o *feedback* positivo, oferecido por outra pessoa, de forma inesperada, após a realização de

uma atividade, ainda seguido de elogio, tem uma força motivacional importante. A baixa frequência do elogio torna a situação afetivamente importante, evidenciando o alcance de um objetivo, da melhoria do desempenho ou da aquisição de uma habilidade. Ainda destaco que dados sobre a influência da família neste estudo começaram a emergir desde o primeiro contato com os estudantes, quando foram questionados sobre os primeiros contatos com o violão. O *feedback* positivo gerado pelos amigos de Marta também teve certa importância para a estudante, pois seus vizinhos ou “colegas da calçada”, como ela mesmo descreveu, vinham acompanhando sua formação musical desde outros tempos, inclusive no período desta investigação, para ajudá-la a decidir o repertório para a etapa final das aulas a distância, online.

5.4.3. Síntese da percepção de competência

Neste estudo, houve diversificadas fontes de *feedbacks* para ajudar os alunos a obterem informações necessárias para fortalecer o senso de competência. Eles perceberam que suas tarefas estavam sendo bem realizadas, a partir de múltiplos fatores. Quando comparados os conhecimentos prévios com os atuais, percebi que houve progresso, porque também existiam outras possibilidades interativas a serviço da aprendizagem, por terem acumulado outros conhecimentos, bem como reforçado os conhecimentos prévios. As interações a distância, online, apresentaram inovações educacionais e tecnológicas em benefício da experiência na aprendizagem, buscando minimizar, de certa forma, os possíveis problemas de comunicação em um curso de violão a distância. Com o presente estudo, identificaram-se diversificadas ferramentas tecnológicas para ampliar as possibilidades interativas entre os participantes.

Em relação aos desafios originados na tarefa em si, os estudantes perceberam, em geral, que as atividades foram moderadas, pois as atividades foram consideradas desafiadoras e adequadas ao nível dos alunos. Alguns destes reconheceram que, com uma maior dedicação, eles poderiam manipular o nível dos desafios. Dessa forma, a dedicação, juntamente com as habilidades alinhadas aos desafios propostos nas tarefas fizeram com que os alunos percebessem, de imediato, as tarefas como moderadas. Quando comparados os conhecimentos prévios com os atuais, percebeu-se que houve progresso, porque existiam outras possibilidades interativas a serviço da aprendizagem, que permitiram aos alunos acumular outros conhecimentos, bem como reforçar os conhecimentos prévios. Na

comparação social, percebeu-se principalmente o crescimento pessoal de acordo com o nível individual de cada integrante do grupo. O sentimento de tocar melhor ou pior em relação aos colegas não foi muito realçado.

A opinião dos outros indivíduos estimulou o aprimoramento das tarefas, principalmente quando os estudantes não percebiam suas próprias limitações. Essas opiniões foram úteis e capazes de gerar reflexões, bem como contribuíram para dirimir dúvidas relativas às lições. O elogio dos colegas como os de outras pessoas (família e amigos) apoiaram o sentimento de competência dos participantes desta pesquisa. Os principais fatores que minaram a percepção de competência desses alunos foram: juízos de baixa crença na autoeficácia; pouca dedicação para realizar as tarefas; exposição e falta de experiência anterior para realizar as tarefas em público e percepção de que algumas tarefas foram excessivamente desafiadoras. Portanto, considero que as interações síncronas e assíncronas propostas neste estudo puderam, em parte, satisfazer a necessidade psicológica básica de competência dos estudantes, bem como possibilitar uma alternativa viável e efetiva para a formação musical desses estudantes de violão.

5.5. PERTENCIMENTO PERCEBIDO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Para a TAD, as relações que satisfazem a necessidade de pertencimento precisam envolver afeto e apoio emocional entre os indivíduos, ou seja, não é qualquer relação que garantirá o suprimento dessa necessidade. A interação é a condição primeira para que ocorra a satisfação da necessidade de pertencimento entre os indivíduos. Portanto, é nas interações que envolvem relações de preocupação mútua, afeto e apoio emocional que os indivíduos experimentam o senso de vínculo social ou pertencimento (REEVE, 2006). Nesse sentido, independentemente da modalidade de ensino, é a qualidade das interações que garantirá a satisfação dessa necessidade. Apesar de grande parte da literatura em motivação estar pautada nas interações face a face, é crescente o número de estudos que vêm investigando a complexidade motivacional que ocorre nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A interação social, neste estudo, aconteceu principalmente no âmbito virtual, por meio de atividades síncronas e assíncronas. Em relação ao aproveitamento dessas interações para a aprendizagem na modalidade a distância, os alunos foram unânimes em afirmar que foi possível interagir de certa forma nessa modalidade de ensino. Para os entrevistados, essas interações foram possíveis quanto à colaboração entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, nos momentos das videoconferências, nos encontros informais entre eles e,

sobretudo, nas redes sociais agregadas para estreitar o canal de comunicação entre os participantes. Os depoimentos a seguir explicitam bem como as interações online foram percebidas nas maneiras síncronas e assíncronas utilizadas neste estudo:

Eu achei muito interessante a atenção, as redes sociais que usávamos para interagir, mandava o vídeo, tirar as dúvidas e aí você respondia com um vídeo ou então até nos fóruns online também. Acho que foi bastante, muito mais atencioso que nas aulas presenciais, eu achei [...] Apesar de nos encontramos uma vez por semana nas videoconferências, existia um contato cotidianamente pelas redes sociais, pelos e-mails, pelo fórum que tem no site, pelo facebook. Isso foi de suma importância para mim (João, CEC, p. 36).

De repente, vi Marta lá no MSN e ela fazia um comentário do que estava estudando, e a gente se ajudava naquele momento. Então, acho que, nesses momentos, eram os momentos que a gente interagia mais e acabava um dando uma atenção daquela necessidade que a gente estava tentando suprir (Pedro, CEC, p. 37).

Diferentemente das interações presenciais dos modelos de aulas de instrumento, que ocorrem muitas vezes uma vez por semana e por um determinado período de tempo, os participantes desta pesquisa perceberam que o contato cotidiano entre o professor e os colegas durante o estudo foram mais eficientes para suprir suas necessidades relacionais. Os fóruns de discussão nas redes sociais da internet conquistaram os maiores destaques nos depoimentos dos estudantes. Com o uso cotidiano dessas redes, eles perceberam uma maior aproximação do grupo, até quando comparadas com as aulas presenciais. A diversidade de recursos de comunicação e informação agregados pelas redes sociais estão cada vez mais atraindo os indivíduos e causando modificações nas relações comunicativas na internet. Uma dessas modificações diz respeito ao abandono do uso do e-mail, principalmente pelos mais jovens. Na pesquisa de Braga (2009), foi revelada entre os adolescentes investigados uma resistência muito acentuada ao uso de fóruns via e-mail nas aulas de violão a distância. No entanto, quando o pesquisador recorreu à rede social Orkut, foi percebida uma significativa adesão dos jovens para se relacionarem dessa outra forma.

Nesta pesquisa, apesar de os participantes terem usado, com uma boa frequência, os e-mails, nos fóruns de discussão, houve uma forte adesão às redes sociais, porque, além de essas redes proporcionarem uma discussão semelhante às dos fóruns via e-mail, elas permitem, de maneira prática, o envio de arquivos de vídeos necessários, pelo caráter prático do estudo instrumental:

Tratando do que não gostei, acredito ser os e-mails, por vezes preguiçoso de se abrir. Acho necessário a leitura de informes e avaliações por meio desse mecanismo, mas não gosto de tirar dúvidas por meio dele, é muito difícil de se expressar, sem contar que leva tempo para articular melhor as ideias que por vezes

tornam-se incompreensíveis se não conseguir transmitir essas ideias por texto. Vejo o facebook como uma ferramenta que consegue sozinha suprir as dificuldades encontradas na minha leitura e expressão de dúvidas por e-mail. Vejo a necessidade de mandar um vídeo com a dúvida ou tirá-la na videoconferência e sugiro também que todos adotem ao facebook como meio de avaliar e dar informes também, pois quando mandamos mensagens por ele, automaticamente ele avisa em todas as suas caixas de e-mail. Dessa forma, estamos fazendo fórum também (Pedro, fórum, 07/06/2011).

Percebe-se que, quando as interações assíncronas poderiam reunir a expressão verbal com recursos audiovisuais, elas eram consideradas mais significativas para o aprendizado prático do instrumento. Vale salientar que, no presente estudo, as diversificadas ferramentas (síncronas e assíncronas) foram utilizadas para ampliar as possibilidades interativas entre os participantes, porém algumas maneiras assíncronas de comunicação não foram bem avaliadas, como resalta Marta: *Acho que todos entram mais nas redes sociais que no e-mail. Pelo menos, é isso que dá para entender. Porque às vezes os e-mails demoram em ser respondido (sic). Eu tiro por mim, todos os dias, eu entro no Orkut (chat de Mensseger, 08/05/2011).*

De fato, as redes sociais da internet, nos últimos anos, acabaram incorporando em suas interfaces diversificadas maneiras comunicativas no ciberespaço. Quando é enviada uma mensagem pela rede social facebook, imediatamente essa rede envia um e-mail para as caixas de entrada dos usuários, como disse Pedro. Nos dias atuais, a rede social da internet mais utilizada nesse estudo (o facebook) adicionou na sua estrutura o recurso síncrono de videoconferência. Outra rede social mais recente (Google *Plus* ou Google+) utiliza um novo aplicativo no serviço *Hangouts*⁴⁶, que gera transcrições em tempo real no bate-papo dos usuários. O *Hangouts Captions* ainda permite que pessoas com problemas de audição possam participar dos *chats* em vídeo. Porém, a transcrição não é feita automaticamente. Os usuários da rede com problema de audição só poderão visualizar o painel de transcrição lateral no *Hangouts* se alguém estiver fazendo o trabalho de digitação. Além de proporcionar a videoconferência de maneira particular, é possível transmiti-la para qualquer pessoa assistir ao vivo via *Youtube* e deixá-la gravado lá para outros verem a qualquer momento.

Especificamente quando questionados sobre como aconteciam as interações a distância com o professor, percebe-se que o estudante, além de descrever como ocorriam as interações, mais uma vez acabou comparando-as com suas experiências anteriores na modalidade presencial:

⁴⁶ *Hangouts* são lugares usados para facilitar grupos de bate-papo de vídeo.

Embora você estivesse longe como professor, eu acho que o contato e a interação superaram até o contato presencial de sala de aula. Pelo fato do grupo ser um pouco compacto e pelo fato de você estar nos olhando, já conversando. Então, a atenção em outras experiências de ensino, essa foi uma das mais proveitosas que eu tive, porque era como se fosse a atenção dobrada, tinha como se fosse o professor na sala de aula e o professor de reforço em casa, nos e-mails. Enfim, achei interessante (João, CEC, p. 30).

Outro fato notório nos depoimentos dos estudantes foram as ocorrentes percepções de pouca sensação de distância entre eles e o professor. Mesmo estando fisicamente distantes do professor, os alunos sentiram que as interações online poderiam tanto apoiar a aprendizagem quanto suas necessidades de relacionamento, e até serem mais eficientes quando comparadas com suas experiências anteriores na modalidade presencial. No entanto, é preciso destacar uma variável muito importante apresentada pelo estudante para não se sentir isolado ou abandonado. Esse fator diz respeito à quantidade de estudantes envolvidos nas atividades. João complementou que, nos fóruns: *Se fosse um grupo maior, talvez tivesse algumas limitações, mas com uma quantidade de cinco ou seis alunos, as aulas ficaram bem confortáveis* (João, fórum 16/04/2011).

No campo da educação musical, não existe unanimidade acerca do número ideal de alunos para aulas de instrumento em grupo. Porém, nos modelos online que preveem uma interação intensa, as condições necessárias para o professor vivenciar e auxiliar os alunos a resolverem seus problemas são limitadas, se comparadas com outras abordagens. Alguns pesquisadores defendem que, para esses modelos manterem um nível da interação desejável, o professor não pode atender a mais que 20 alunos. No entanto, algumas medidas podem ser adotadas para melhorar essa limitação. Para tanto, é preciso uma equipe que auxilie o professor a ficar inteirado de tudo que está acontecendo, bem como a monitorar as atividades dos alunos e ainda auxiliar o professor a desenvolver materiais, sob demanda, para ser enviado aos alunos (VALENTE, 2010; HARASIM et al., 1995).

O advento da internet trouxe diversas mudanças para a sociedade. Para este estudo, algumas foram fundamentais. Porém, a mais significativa foi a possibilidade de expressão e sociabilização através das TIC. Nesse sentido, buscou-se explorar as potencialidades dessas tecnologias como um recurso facilitador no processo de mudanças na educação musical a distância. Percebe-se, no depoimento de João, a influência que o modelo educacional online (*Estar Junto Virtual*) adotado exerceu. O sentimento de companheirismo diário mediado pelas TIC foi capaz de estabelecer o vínculo necessário para o estudante não se sentir isolado. Alguns pesquisadores em EAD defendem que os alunos virtuais precisam de todos os serviços que, em geral, são oferecidos ao aluno presencial e ainda advertem que também é preciso

tomar cuidados com outras necessidades, como as questões relacionadas à falta de interação, à sensação de isolamento e aos problemas potenciais de acesso aos recursos necessários nos modelos online (PALLOFF; PRATT, 2005).

Na presente investigação, a diversidade de recursos de comunicação de que o professor e os alunos puderam dispor tiveram o propósito de tornar as interações mais ricas e efetivas entre os participantes. Nesse sentido, a colaboração nas redes sociais e nos fóruns de discussão entre professor e alunos e alunos entre si receberam destaque como ferramentas assíncronas importantes para apoiar os alunos nas suas necessidades de pertencimento. Para João, ficou claro que, mesmo não tendo a oportunidade de exercer uma interação face a face, foi possível criar uma relação significativa entre ele e o professor. A palavra “atenção dobrada” revelou, de certa forma, a causa da superação em outras experiências de ensino/aprendizado.

Ao tratar de algumas inovações trazidas pela cultura escolar da EAD, Kenski (2010) aponta o potencial de alguns recursos tecnológicos de interação e comunicação para o modelo online.

Os mais novos recursos de interação, as redes sociais, as possibilidades de uso de bases de dados ampliados, a ampliação da velocidade do acesso, as inúmeras condições para realização de *multiálogos* (conversas com todos), a convergência de mídias e suas inúmeras possibilidades de construção coletiva mostram a diversidade de projetos educacionais diferenciados e dinâmicos possíveis de serem desenvolvidos online, a distância. (2010, p. 61)

Nos dias atuais, os recursos descritos acima não são mais uma exclusividade da EAD, online. É crescente o número de pesquisas que demonstram que as práticas pedagógicas têm utilizado cada vez mais os recursos tecnológicos nos processos de aprendizagem, determinando, dessa forma, um redimensionamento na ação do ensinar (BEHAR et al., 2009; KENSKI, 2008). No entanto, para Longhi e colaboradores (2009), o processo educativo não existe sem a interação entre pessoas. Neste estudo, apesar de se considerar, de certa forma, que aconteceu o aprendizado autoinstrucional, gerado pelas diversas mídias proporcionadas durante as aulas (*sites, blogs, DVD, material impresso*), essas ferramentas foram entendidas como um recurso didático muito importante, mas não suficiente por si só para promover uma experiência genuinamente colaborativa. Foi, de fato, na relação entre os estudantes que se criaram espaços férteis e apropriados para o aprendizado.

As pesquisas que exploraram os ambientes e situações presenciais sob a perspectiva sociocognitiva demonstram que, quando é possível exercer interações face a face com os outros, geralmente, as pessoas se esforçam para criar relações (REEVE, 2006). Porém, para

que essas relações se configurem em laços de amizade, de apoio emocional e de preocupação mútua, é preciso mais que o sentimento de proximidade entre as pessoas e o fato de passarem um determinado tempo juntas. No entanto, os estudos que investigam as interações em ambiente online, sobretudo a sua qualidade relacionada aos tipos de motivação presentes nesses ambientes, são poucos. Apesar de as pesquisas que tratam da motivação em ambientes virtuais ainda constituírem temática academicamente minorizada, é crescente o número de pesquisas que têm destacado como o avanço das TIC vem transformando, de maneira exponencial, as relações comunicativas entre os indivíduos nos últimos anos (RECUERO, 2009).

Neste estudo, optou-se por uma descentralização nos recursos de comunicação online em vez de elencar apenas uma única plataforma educacional virtual, como, por exemplo, o Moodle ou a plataforma ROODA. Sobre o uso do Moodle para atividades musicais, a pesquisa de Oliveira (2012, p. 250) revelou que alguns alunos se sentiram “limitados e recuados” por se sentirem avaliados em tempo integral nas mensagens comunicadas online. Nesse sentido, em diversos momentos, os alunos recorriam individualmente ao chat do Windows Live Messenger ou de outras redes sociais na internet para fugir do controle nos fóruns da plataforma utilizada e para evitar o sentimento de isolamento. Percebendo-se que grande parte das ferramentas de comunicação era predominantemente escrita e que a aprendizagem a distância na área de Exatas necessitava de meios de interação e comunicação com simbologia própria, foi desenvolvida, em 2005, a Rede Cooperativa de Aprendizagem (ROODA) no Núcleo de Tecnologia Educacional (NUTED) da UFRGS. Esse AVA já foi concebido com diversos meios de comunicação e interação online, como os chat de bate-papo, e-mail, fóruns de discussão e mensagens instantâneas (BEHAR; NOTARE, 2009). No entanto, somente nos últimos anos é que os recursos audiovisuais foram incorporados a esse ambiente virtual.

Neste estudo, apesar de existir um fórum de discussão em um ambiente virtual específico de aprendizagem violonística, foram integradas a esse ambiente outras mídias sociais possíveis de comunicação online entre os participantes da pesquisa. Assim, muitos recorreram às redes sociais ou ao chat do Windows Live Messenger para dialogar de maneira individual ou coletiva. Apesar de as plataformas Moodle e ROODA, nos dias atuais, haverem integrado as mídias sociais e outros recursos propícios para a aprendizagem musical nos últimos anos e de esses recursos serem adotados nos cursos de música a distância no país, acredito que são necessárias mais pesquisas sobre as potencialidades desses ambientes virtuais

para a aprendizagem musical, sobretudo das atividades mais práticas, como as do ensino de um instrumento musical. Na presente pesquisa, os dados revelaram que somente os diálogos verbais ou o envio de vídeos não seriam suficientes para sanar a complexidade da aprendizagem instrumental. Para os participantes, quando era possível reunir em uma mesma ferramenta a mensagem verbal com o recurso audiovisual, o entendimento das discussões era mais significativo.

Quando se compara a evolução das mudanças comunicativas online com o número de pesquisas sobre o impacto dessas transformações para os processos educativos, percebe-se que ainda é pequeno o número de estudos sobre a temática (FRANCO, 2012). E ainda é comum, nos dias atuais, encontrar resistências e preconceitos quanto às possibilidades da aprendizagem online. Além disso, ainda se está aprendendo a gerenciar processos complexos de Educação Online (EO), principalmente quando se trata do aprendizado de um instrumento musical na área de música, por constituir uma atividade extremamente prática e, quando se refere à aprendizagem mediada pelo computador na infância (ARMSTRONG; CASEMENT, 2001).

A pesquisa de Oliveira (2012) sobre as sociabilidades pedagógico-musicais constituídas em ambientes virtuais de aprendizagem musical revelou, sob o ponto de vista dos participantes, quatro fatores interligados com preconceito da sociedade acerca dessa modalidade para o ensino de música: 1) Noção de que o curso de música a distância é mais fácil que os cursos na modalidade presencial; 2) Desconhecimento da modalidade a distância e suas possibilidades educativo-musicais por parte dos professores de música que atuam na modalidade presencial e da sociedade em geral; 3) Não credibilidade nos processos de ensino e aprendizagem musical a distância; 4) Impossibilidade de aprender música pela internet.

Mesmo com todas essas adversidades, a popularização da internet tem motivado discussões sobre outras maneiras de ensinar e aprender música (DAMMERS, 2009), inclusive as presenciais, que utilizam cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos (VALENTE; MORAN; ARANTES, 2011). Portanto, com o acesso à internet, é possível integrar os momentos presenciais da sala de aula com outros momentos a distância, de maneira virtual, extraclasse, permitindo que os estudantes ampliem o processo de aprendizagem.

Nesta pesquisa, mesmo sendo as atividades planejadas virtualmente, a internet possibilitou certa flexibilização e evolução das aulas por videoconferências. No entanto, foi observado, nas duas primeiras semanas de aula, que os alunos estavam interagindo pouco nas

ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, bem como que as videoconferências estavam sendo entendidas como uma substituição das aulas presenciais. Nesse sentido, pautando-se em reflexões do próprio grupo, percebeu-se que as redes sociais estavam sendo pouco potencializadas para o aprendizado musical a distância. A partir do uso mais intenso de tais meios, criaram-se espaços para o compartilhamento, a construção de ideias e a informação entre os participantes. Assim, os alunos iniciaram as interações mútuas, o que implicou compromisso social e cognitivo para promover a aprendizagem ativa entre esses estudantes. Nesses momentos, eles participaram opinando, respondendo aos colegas e compartilhando ideias. Dali em diante, eles estavam socialmente online, contexto no qual eles puderam perceber significativo apoio para suas necessidades de pertencimento.

5.5.1. Vínculo social

Nesse segmento, trato das percepções com maiores destaques para a noção de pertencimento. Neste estudo, elas foram associadas ao sentimento de amizade e carinho entre alguns membros do grupo e às percepções de apoio e contribuição do grupo para realizar as atividades. Os estudantes perceberam que as interações a distância foram capazes de estabelecer vínculos sociais de apoio e preocupação entre eles, até mesmo quando a ferramenta utilizada era assíncrona. Esse meio também foi utilizado para minimizar a distância entre os participantes, como é mencionado nos depoimentos a seguir:

Como eu falei na questão dos fóruns, estava sempre o professor postando uma coisa, textos ou uma referência ou um vídeo e alguma coisa, e até os próprios colegas também. No caso, acho que Pedro também participou muito bem dos fóruns, relatando algumas experiências de estudos dele [...] Então, eu acho que sim, os colegas estavam postando também, não somente o professor, como também os colegas de curso postando algumas experiências, apoiando um ao outro. Essa troca de experiências, particular de cada um para o grupo, através do fórum (Thiago, CEC, p. 55).

[...] Agora isso acontecia mais com Marta do que com Thiago e Marcos, porque eles mal entravam no MSN, até mesmo pela distância também, por não morarem próximos e tal. Acredito que essa dedicação de tempo, apoio emocional, ela ocorreu, só que de forma pontual, em algumas pessoas, sobre algumas pessoas e não do grupo todo (Pedro, CEC, p. 38).

Percebe-se que, além da possibilidade interativa no ambiente virtual, foi possível estabelecer relações que apoiaram o engajamento e a preocupação mútua entre os participantes do estudo. Porém, além do destaque para a participação de Pedro nos fóruns, o depoimento deste revelou que algumas interações online não aconteciam com todos. Neste

estudo, alguns alunos exibiram um comportamento excelente de comunicação no ambiente virtual, enquanto outros, em alguns momentos, permaneceram apenas como observadores. Mesmo os estudantes que deixaram claro que não dedicaram muito tempo para comunicar apoio a seus colegas acreditam que receberam muito apoio emocional durante as aulas, principalmente nas videoconferências. O depoimento de Pedro reforça a análise de que alunos que usaram com maior frequência os recursos online acabaram tendo um maior sentimento de pertencimento no grupo durante as aulas. Pedro ressaltou que as interações não aconteceram com muita intensidade entre todo o grupo, porque, segundo ele, pouco encontrava alguns colegas online cotidianamente, bem como pelo fato de eles morarem mais afastados.

Os dados até então já tinham revelado que Marcos, até as quatro primeiras semanas das aulas, não havia participado ativamente das discussões nos fóruns e, em outro depoimento, ele revelou que recebeu mais apoio emocional do que proporcionou a seus colegas. Pedro também considerou a distância das localidades em que seus colegas moravam. Na realidade, Marcos e Thiago moravam em um município vizinho ao dos demais participantes. Em alguns depoimentos, esses estudantes salientaram que o desgaste das idas e vindas, ocasionado principalmente pela escassez dos horários do transporte universitário, somado com outras atividades profissionais, prejudicaram seus horários de estudo. Mesmo com as dificuldades percebidas, em geral, esses estudantes tiveram uma boa frequência nas interações online, porém menor que a dos demais participantes.

Percebe-se até então que o vínculo afetivo, nas interações online, foi identificado pelos alunos em vários momentos e situações, tais como: nas redes sociais, fóruns e nos encontros informais que aconteciam na internet. No entanto, não menos importante, alguns padrões de interação foram destacados quando eles se reuniram para realizar as videoconferências com o professor. O depoimento a seguir mostra que o estudante confessou que, em uma determinada videoconferência, sentiu-se pressionado a ponto de querer desistir da tarefa, por não estar conseguindo acompanhar a turma naquele momento. Porém o senso de solidariedade de seus colegas ajudou-o a realizar a atividade. Eis o depoimento:

[...] A questão de apoio emocional quem me deu muito foi Thiago. Hoje aconteceu isso aqui. Eu não estava conseguindo pegar essa peça, aí eu fiquei meio aborrecido sabe? Deu vontade de desistir, só que Marta veio aqui e me ajudou e cifrou e colocou direitinho. Daí eu consegui pegar a peça todinha "Ai que saudade d'ocê" [...] Eu fiquei me sentido sobre pressão e não estava mais conseguindo raciocinar. Resolvi desistir, mas aí Marta chegou e me deu uma ajuda e eu consegui. Então, isso aí é um apoio emocional que ela me deu. Porque eu fiquei sobre pressão mesmo, eu não ia conseguir não (Marcos, CEC, p. 25).

O depoimento de Marcos revelou o quanto foi importante para ele o senso de solidariedade de sua colega Marta. Sentir-se apoiado fez com que esse estudante persistisse na tarefa, mesmo com a pressão imposta naquele momento. Essa atitude revelou uma relação social capaz de satisfazer a necessidade de pertencimento. Para a TAD, nem todas as maneiras de se relacionar são suficientes para estabelecer vínculos sociais capazes de satisfazer a necessidade de pertencimento (REEVE, 2006). No entanto, a promoção dessa necessidade facilita a motivação, principalmente em contextos que apoiam a necessidade de autonomia dos indivíduos. Para promover o pertencimento, os contextos sociais precisam criar um clima baseado em confiança, carinho, respeito e em um senso de comunidade, de preocupação mútua com os outros (DECI et al., 1991).

Algumas pesquisas em EAD, inclusive na área de Educação Musical, investigaram os padrões mais frequentes em aulas em grupo nessa modalidade de ensino. Na pesquisa de Braga (2009), o senso de solidariedade foi o padrão mais frequente nas interações síncronas (videoconferências), enquanto o padrão mais complexo, o da síntese de vários pontos de vista, foi o menos frequente. Apesar de esse padrão não ter sido frequente, o pesquisador ressalta que ele mostrou-se relevante para o senso crítico musical dos estudantes. Outro aspecto que mereceu ser destacado é que o padrão de facilidade de expressão envolveu o trabalho em grupo. Porém, não promoveu um trabalho colaborativo, uma vez que este só ocorreu quando foi percebido o senso de solidariedade (BRAGA, 2009).

De fato, incluir todos os alunos efetivamente em uma aula em grupo é um constante desafio para qualquer professor que trabalha com o ensino coletivo de instrumento, principalmente com alunos de nível intermediário, típicos deste estudo, que normalmente se encontram em estágios de aprendizagem diferentes. Quando alguns alunos estavam com maior dificuldade que outros, era preciso incluir, estimular, intervir, dobrar a atenção para que eles pudessem acompanhar o ritmo dos demais. O senso de solidariedade evidenciado com frequência durante as aulas foi um elemento motivador muito importante para os alunos se sentirem apoiados durante este estudo, como demonstram os exemplos apresentados nos depoimentos a seguir:

Um exemplo, uma música que a gente está tocando, alguém não está conseguindo tocar, pegar, a gente sempre diz: vamos parar, vamos tentar ajudar para todos tocarmos juntos, certo? Porque o que eu acho mais importante é caminharmos e todo mundo ir igual, certo? Nunca gostei se estou num grupo e uma pessoa sabe mais do que os outros, sai na frente e não sabe esperar, porque se é um grupo, ninguém pode sobressair, tem que tocar em grupo. Então, não gostei de tocar quando uma pessoa não pegou os acordes. Uma pessoa que não está conseguindo o solo, sempre pensei: vamos parar e esperar todo mundo pegar, aí todo mundo toca

juntos. Porque o grupo, eu acho que é para passar isso. Peças individuais, todo mundo faz como quer, faz sua interpretação, mas o fato de tocar em grupo, eu sempre prezei isso, a ajuda. Tanto eu fui ajudada muito pelos meus colegas, como eu acho que ajudei a eles no que eu pude e no que eu sabia (Marta, CEC, p. 46).

Olhe, eu acredito que sim, porque isso era demonstrado na questão da preocupação da postura, quando um colega chegava para mim e dizia: olhe, essa postura aí não está legal, não seria melhor você ficar mais assim? Esse tipo de preocupação acontecia com a gente. Então, eu acredito que isso demonstra afetividade, essa interação entre a gente, acho que isso demonstra (Pedro, CEC, p. 39).

Para mim, a maior vantagem de se estudar em grupo é poder contar também com a ajuda e as experiências dos colegas. Várias pessoas juntas procurando atingir um mesmo objetivo, além de proporcionar interação, também é bastante estimulante. Apesar das minhas limitações, que é o nervosismo de estar/tocar em público, que todo mundo já sabe e que eu estou tentando superar, realmente tenho gostado das aulas (Marta, fórum, 10/07/2011).

Aqui os entrevistados revelaram uma preocupação com o outro, capaz de reintegrar os estudantes ao grupo, bem como de sentir-se parte dele. O aspecto colaborativo proporcionado, quando se estuda em grupo, acaba sendo um espaço fecundo para um maior envolvimento social, interativo, motivador e cooperativo entre os alunos (TOURINHO, 2003; CRUVINEL, 2005). A busca pela construção social do conhecimento foi destacada, sobretudo no modelo das interações mútuas frequentemente relatadas. Essas interações foram reconhecidas nesta pesquisa, principalmente, na colaboração dos participantes reunidos em torno de contínuas questões que emergiram durante todo o processo investigativo. Portanto, acredito que a abordagem do ensino em grupo foi fundamental para promover a colaboração, o pertencimento e o senso de inclusão dos estudantes durante as atividades presenciais e a distância. Os dados a seguir reforçam como aconteceram a colaboração, a preocupação mútua e o senso de inclusão entre os alunos:

[...] Geralmente quando estamos em sala de aula e algum colega está com dificuldade, e se um colega chegar até a gente, a gente se preocupa se ele está dando de conta e tal, das lições, enfim como um todo. Aqui a gente era um grupo de informação. Então, assim, se três estavam bem e os outros dois estavam faltando, a gente parava e tinha a preocupação de que todos ficassem num patamar só (João, CEC, p. 21).

[...] Teve momentos que o grupo tinha um aluno, por exemplo, Marcos estava com dificuldades em alguma parte da música, ou então em alguma questão, a gente se respeitava, esperava o tempo de cada um [...] João, que estava às vezes do lado dele, ajudava, eu estava do lado de Marta às vezes ajudava e assim por diante. Thiago também, que estava ao meu lado, também me ajudava: olhe, Pedro, sua mão está desse jeito, o apoio ergonômico como é que eu posso usar aqui, dessa forma? Colocava direitinho: olhe, eu uso dessa forma e tal. Já ajudava. Foi assim, a gente se deu bem nesse tipo (Pedro, CEC, p. 38-39).

Os depoimentos acima demonstram que a preocupação mútua também pode ser trabalhada colaborativamente. A inclusão não precisa partir apenas do professor, como foi descrito quando os alunos sentiam a necessidade de incluir os colegas que estavam com alguma dificuldade, ou mesmo quando não estavam conseguindo realizar as tarefas em grupo. Porém, algumas pesquisas destacam que o trabalho colaborativo deve ser promovido, estimulado, para que os alunos possam também aprender a trabalhar dessa forma (BRAGA, 2009; TOURINHO, 2003). O envolvimento interpessoal, neste estudo, foi identificado em diversas maneiras de se relacionar com o outro, inclusive nas relações de comunhão. Para Reeve (2006), as relações de comunhão são aquelas que envolvem a preocupação com o bem-estar do outro, tipicamente notórias nas relações de amizade, amor e parentesco. Nessas relações, os indivíduos são vigilantes para as necessidades do outro, independentemente de qualquer recompensa ou reciprocidade futura (REEVE, 2006). A relação de comunhão foi principalmente percebida quando os estudantes compararam essa forma intensa de envolvimento com o vínculo paterno, em virtude do monitoramento, da preocupação com o outro e das atitudes assistencialistas entre os participantes:

[...] Na verdade, Thiago sempre me deu força. Sempre parecia com meu pai, sabe? Olhe está estudando? Não sei o que? Olha, é tal dia? Vamos marcar uma hora? Vamos fazer isso? Você vá estudar! (Marcos, CEC, p. 21).

[...] Sempre que necessitava de alguma coisa, tava ali para ajudar. Muitas vezes, as cordas da gente estavam velhas e o professor ajudava a gente, apoiava para colocar algumas cordas. O colega às vezes precisa ir para tal canto, ia lá um e levava para o local. Aconteceu dessa forma. Está precisando de ajuda para ir às aulas? A gente ajudava e sempre se dava um jeito (Pedro, CEC, p. 39).

Apesar de, nesse depoimento, o estudante Marcos haver referenciado apenas Thiago nas relações de comunhão, é notório, em outros depoimentos, que existiu uma relação de comunhão entre os demais estudantes, inclusive de outros para com o estudante Marcos, como ele sempre demonstrou nos seus depoimentos. O assistencialismo expresso no depoimento de Pedro, na realidade, é uma característica da cultura local do contexto em questão. Dessa forma, é preciso levar em conta que os contextos sociais e os culturais influenciam as pessoas em seus modos de se relacionar com o outro.

Os momentos de conflitos sociais durante este estudo foram pouco percebidos nos depoimentos dos estudantes. Porém, observando essas ocasiões, acredito que eles, de certa maneira, prejudicaram o relacionamento saudável entre os estudantes. Esses momentos foram observados principalmente na etapa final do curso, momento em que estava sendo preparado

o recital do final do semestre. Esses encontros foram carregados de *stress* entre os alunos, principalmente quando era preciso decidir que músicas seriam executadas em grupo.

Entre os poucos depoimentos sobre as tensões ocorridas antes e durante o recital que finalizou as atividades, destacam-se alguns debates realizados nos fóruns do grupo após o encerramento do recital: *E inevitável perceber que o entrosamento do grupo estava debilitado desde o último encontro e isso, com certeza, atrapalhou o nosso desempenho enquanto grupo na apresentação.* (Pedro, fórum, 10/07/2011). Marta respondeu assim: *É justamente isso que o grupo está precisando: compromisso uns com os outros, responsabilidade, solidariedade uns com os outros, união e compreensão [...]* (Marta, fórum, 11/07/2011). João disse que: *[...] acho interessante entre nós colegas haver mais harmonia porque está ficando um clima meio tenso. Então, gostaria de propor uma linguagem mais calma, passar o que o grupo precisa [...]* (João, fórum, 13/07/2011). Para esses estudantes, foi percebido que desentendimentos ocorridos principalmente nos últimos encontros prejudicaram a *performance* do repertório em grupo no recital. Assim, diante de tal situação, esses indivíduos foram capazes de perceber que a falta de compreensão, solidariedade, paz e comunhão prejudicaram suas necessidades de pertencimento, necessidade que se mostrou necessária para o rendimento do grupo em outras atividades durante esse processo investigativo.

Com relação ao ambiente virtual *lócus* dessa investigação, percebe-se que, mesmo sendo grande parte das atividades realizadas a distância, os alunos demonstraram que se sentiram apoiados e vinculados ao grupo nessa modalidade de ensino. Quando questionados sobre ter recebido apoio no ambiente online, alguns responderam: *Com certeza, não estávamos juntos todos os dias presencialmente, corporalmente, mas estávamos sempre ali, viajando juntos no mundo online. Então, isso foi de suma importância. Para mim, foi muito importante* (João, CEC, p. 32), e outro respondeu: *Sim, com certeza. Senti aquela coisa de grupo, aquela coisa que você não está só, senti bastante* (Marta, CEC, p. 46). Percebe-se que o sentimento até então apresentado por esses estudantes demonstra que, mesmo não estando sempre diante de uma interação face a face, os alunos sentiram-se apoiados e pertencendo ao um grupo nas interações a distância, online.

Para Recuero (2009) uma diferença importante gerada pela internet foi o advento dos laços sociais mantidos a distância. O desenvolvimento das TIC proporcionou, neste estudo, uma certa flexibilidade na manutenção dos vínculos sociais dos participantes, uma vez que permitiu que eles fossem possíveis em diversos canais. Para Recuero (2009), como consequência, esses novos ambientes interativos promovem certa desterritorialização, gerada

pelas diversas ferramentas de comunicação tais como: o Skype, os *messengers*, *e-mails* e *chats*. Além dos aspectos relacionados às modificações comunicativas surgidas com os ambientes virtuais, vale salientar que a abordagem coletiva, o modelo educacional online (*Estar Junto Virtual*), caracterizada por relações interdependentes para construção social do conhecimento, e as estratégias utilizadas pelo professor constituíram uma valiosa ferramenta para sustentar esses processos, principalmente conforme os elementos motivadores provocados pelos participantes no processo educacional.

5.5.2 Síntese da percepção de Pertencimento

Neste estudo, a interação ocorreu nas diversas ferramentas de interação online (redes sociais, *chats* de *Messengers*, videoconferências). As interações online foram percebidas como uma maneira mais efetiva de interação quando comparadas com as presenciais. Comparando suas experiências nas interações presenciais adotadas nas aulas de instrumento, que ocorreram em grande parte uma vez por semana e por um determinado período de tempo, os participantes da pesquisa perceberam que o contato cotidiano entre o professor e os colegas durante esta investigação foi mais eficiente para suprir suas necessidades de interação. Os fóruns de discussão nas redes sociais da internet ganharam os maiores destaques nos depoimentos dos estudantes. A análise dos dados revelou que, quando as interações assíncronas podiam reunir a expressão verbal aos recursos audiovisuais, elas eram consideradas mais significativas para o aprendizado prático do instrumento. Na presente investigação, a diversidade de recursos de comunicação que o professor e os alunos tiveram à disposição visava tornar as interações mais ricas e efetivas entre os participantes. Nesse sentido, a colaboração das redes sociais e dos fóruns de discussão entre professor e alunos e alunos entre si receberam destaque como ferramentas assíncronas importantes para apoiar os alunos nas suas necessidades de pertencimento. Assim, as interações síncronas e assíncronas, de forma complexa e complementar, foram capazes de auxiliar em geral as necessidades de vínculo social entre os participantes.

Aspectos colaborativos e cooperativos foram percebidos nas interações online. Os colaborativos foram principalmente percebidos nos momentos das videoconferências, nos quais todos estavam envolvidos para resolver os mesmos problemas em grupo. Os cooperativos foram percebidos, sobretudo, nas interações síncronas informais, que aconteciam nos *chats* de *Messenger*, quando os estudantes se encontravam online e se ajudavam nas suas

dificuldades. O pertencimento foi mais percebido quando foi externada a preocupação mútua nos fóruns, nas redes sociais e nos momentos das videoconferências. Essas interações foram relacionadas com o sentimento de pertencer a um grupo. Entre os principais fatores que prejudicaram a necessidade de pertencimento dos estudantes nas interações online, estão: a interação limitada com alguns pares, uso do e-mail para tirar dúvidas relacionadas às atividades práticas e os desentendimentos ocorridos em algumas atividades. Em geral, os participantes que manifestaram formas mais autodeterminadas de motivação ressaltaram a necessidade de estarem conectados aos pares e se reuniam com mais frequência para estudarem no ambiente virtual. Os estudantes que apresentaram formas menos autodeterminadas de motivação perceberam-se pouco eficazes na prática musical em grupo, prejudicando tanto o seu vínculo social quanto suas necessidades de autonomia.

Para este estudo, as estratégias motivacionais, aliadas às práticas didáticas online, foram os grandes desafios lançados para o processo da aprendizagem autodeterminada. O processo coletivo da construção do conhecimento foi significativo para a percepção de pertencimento, somado ao contexto cultural e à utilização das ferramentas digitais online para manter os participantes vinculados mesmo quando eles estavam separados a uma grande distância durante o estudo.

No próximo capítulo, serão avaliados a metodologia empregada, o uso de algumas técnicas de coleta, recursos e materiais didáticos empregados no presente estudo.

6. AVALIAÇÃO

Planejamento, ação e avaliação são processos constantes numa pesquisa-ação. A avaliação pode acontecer em diferentes momentos para situar o problema em questão e possíveis retroações deste (BARBIER, 2007). Avaliação geralmente é feita em uma etapa posterior à da realização do curso. Mesmo tendo sido planejada uma avaliação para o momento posterior ao da realização deste estudo, ela já teve início no decorrer da ação, promovendo reflexões que permitiram a retroação sobre os problemas identificados. Mesmo assim, a avaliação também foi considerada em uma etapa posterior à da implantação da ação, principalmente para que pudesse ser avaliada cada etapa (SCHÖN, 2000).

A reflexão e a avaliação foram constantes e levaram à manutenção ou à modificação das ações. Cada fase da pesquisa exigiu a reflexão e a avaliação antes e depois da ação. Nesse sentido, ajudaram a tecer considerações sobre a satisfação das necessidades psicológicas e a flexibilidade da pedagogia de ensino. Com a metodologia utilizada, também foi possível reestudar o método em função das informações recebidas e dos acontecimentos imprevisíveis, inclusive no âmbito da estrutura de ensino e dos diversos recursos tecnológicos empregados durante o estudo.

Com essa análise, pretendeu-se, mesmo durante a ação, refletir sobre novas ferramentas de interação que pudessem auxiliar nas questões desta pesquisa. O processo de análise reflexiva primeiramente se baseou nas discussões realizadas em um fórum de discussão entre os participantes e na intuição do pesquisador para avaliar os caminhos do fenômeno estudado. Em seguida, essas análises aconteceram em diferentes etapas emergentes explicadas a seguir.

6.1. AVALIAÇÃO DOS DIÁLOGOS E FERRAMENTAS DE INTERAÇÃO

Inicialmente, as videoconferências e os fóruns de discussão seriam os meios de comunicação que dariam conta das demandas interativas nas aulas a distância. Mesmo assim, foi criado um *site*, que viabilizou uma versão online do material impresso e do DVD do curso, bem como, no decorrer das atividades, serviu para ampliar as possibilidades com outros recursos disponibilizados na internet gratuitamente (vídeos do Youtube, *sites*, *blogs*, afinadores e metrônimos online entre outros).

No decorrer das aulas, utilizei ainda um MacBook Pro, porque essa máquina possui um processador com melhor desempenho que os computadores utilizados. A banda larga

disponibilizada inicialmente no IFRN era de seis Mbps⁴⁷. Porém, fomos⁴⁸ surpreendidos, no início das aulas, com a danificação da rede lógica da instituição, no mês de abril de 2011, o que comprometeu significativamente o áudio nas videoconferências. Já onde as aulas foram transmitidas, a banda larga disponível era de cinco Mbps.

Nas videoconferências, utilizei uma WebCam HD na transmissão do professor para a turma. Já a câmera utilizada no IFRN foi a EVID30 NTSC da Sony, uma câmera profissional para videoconferência com alta definição. A WebCam HD mostrou-se eficiente na qualidade do som, mas, por outro lado, apresentou limitações quanto ao número de pessoas que permitiu visualizar. Apesar dessa limitação, ela mostrou-se eficiente por ser utilizada apenas para transmitir as imagens do professor, o que exigiu apenas a visualização deste e do violão. Já a câmera da Sony, que filmava todos os alunos ao mesmo tempo, possibilitou captar imagens da sala em quase toda a sua amplitude. Além do mais, o seu recurso de zoom aproximava os detalhes de que o professor precisava para observar melhor no transcorrer da aula. A operação da filmadora para a gravação das aulas, inclusive do recurso do zoom, foi realizada, por controle remoto, pelo estagiário do curso.

As videoconferências por meio do *freeware* Skype ofereceu uma boa resposta de áudio e vídeo. Nos dias atuais, essa ferramenta apresenta a visualização simultânea de dois ou mais ambientes. Além de ver quem estava do outro lado da conferência, o Skype permitiu também visualizar como minha própria imagem estava sendo transmitida.

As interações online ocorreram de maneiras síncronas e assíncronas. A comunicação síncrona, por meio das videoconferências, buscou priorizar principalmente os aspectos técnicos inerentes à natureza prática da disciplina. Ainda realizamos a comunicação por meio de *chats* coletivos e individuais. Essas atividades aconteceram principalmente quando não foi possível realizar a videoconferência programada durante a semana, devido a problemas técnicos citados anteriormente.

Nesse sentido, buscou-se realizar discussões em grupo/e ou individual a fim de sanar dúvidas relacionadas às atividades práticas. Antes da realização coletiva dos *chats* síncronos, foi enviado e-mail para os fóruns de discussão, contendo orientações, data e programação dessas atividades. As disponibilidades, individualmente, eram informadas de maneira assíncrona por e-mail ou síncronas, via chat de Messenger⁴⁹. Os conteúdos dos *chats* foram

⁴⁷ Mbps – Megabytes por segundo.

⁴⁸ Nessa etapa avaliativa, utilizo por vezes a primeira pessoa do plural para indicar as decisões que foram tomadas em conjunto.

⁴⁹ Esses encontros aconteceram principalmente no Windows Live Messenger, por esse *chat* possibilitar o envio de vídeos capturados pela webcam, facilitando as dúvidas dos estudantes.

armazenados na íntegra em um arquivo de texto. Esse arquivo foi posteriormente analisado, buscando priorizar os aspectos relacionados às manifestações das necessidades psicológicas básicas, à aprendizagem dos conteúdos e à influência das ferramentas de interação no processo motivacionais.

O fórum de discussão caracterizou as atividades assíncronas neste estudo. Por meio desse canal, foi possível promover discussões acerca do material didático, das dúvidas nas lições, do curso, da metodologia empregada, bem como estabelecer um fórum com críticas/sugestões da execução entre os participantes. Também foram propostas atividades pelos próprios alunos, tais como: elaboração de arranjos em grupo e apreciação de vídeos livres disponíveis na internet.

Todas as atividades no fórum foram guardadas para análise, na qual se buscou observar as manifestações das necessidades psicológicas básicas, o nível de participação dos estudantes, suas percepções sobre o curso e sobre as ferramentas de interação online, bem como sobre a discussão acerca dos conteúdos musicais estudados em cada lição. Esse foi um importante meio utilizado para os professores e os alunos refletirem e avaliarem os diversos aspectos para a manutenção e a modificação das tomadas de decisões neste estudo, principalmente os sentimentos dos alunos para o suprimento das necessidades psicológicas básicas foco desse estudo. Dessa maneira, foi estabelecido um contrato aberto, que possibilitou a participação ativa de todos os estudantes.

Entre as discussões levantadas para a reflexão nesse canal, estão: o plano de curso; a possibilidade de adaptação da abordagem coletiva na modalidade a distância no contexto universitário; o papel desempenhado pelo material didático; as possíveis soluções das lições; a execução gravada em vídeo para posterior avaliação crítica, dentre outras.

Para proceder a essa análise-reflexiva em conjunto, dialogávamos principalmente no fórum de grupo fechado do google grupos, denominado “Oficina de violão a distância.” Foi também utilizado o chat Windows Live Messenger para algumas reflexões em conjunto. Uma vantagem importante dessa forma de reflexão é que todas as considerações, seja nas ferramentas síncronas (Windows Live Messenger), seja nas assíncronas (fóruns), puderam ser armazenadas, servindo, assim, a uma dupla maneira de reflexão, quer durante a ação, quer após ela.

Esse exercício foi também importante porque serviu tanto para a reflexão sobre a ação dos docentes, quanto para reflexão-avaliação dos sentimentos dos próprios estudantes em relação ao foco deste estudo. Esses diálogos foram fundamentais para se criar um espaço

de reflexão e construção colaborativas do conhecimento. Nessa pesquisa, a participação se configurou como colaborativa, pois todos os participantes se envolveram tanto na ação quanto nas reflexões para a manutenção das tarefas a serem cumpridas.

Para que esses diálogos fossem mais inteligíveis, fiz adaptações para apresentá-los tanto aqui quanto nas discussões dos dados posteriormente. Com base nesses diálogos, em diferentes momentos e espaços, foi produzida uma síntese de tudo o que havia sido fruto de nossa reflexão.

Apesar do bom funcionamento dos fóruns de discussão realizados em um grupo fechado no *googlegroups*, sentimos a necessidade de usar uma rede social da internet, por meio da qual pudéssemos, de maneira mais dinâmica, trocar o envio de áudios e vídeos das músicas, sobretudo em virtude dos problemas técnicos ocorridos com a rede lógica do IFRN, o que dificultou, em algumas videoconferências, a qualidade do áudio.

Para a pesquisa, o grande desafio tecnológico nas videoconferências foi a qualidade do áudio. Nesse momento, decidimos integrar uma rede social da internet ao *site* do curso para envio de arquivos de vídeos. Nesse sentido, optamos por usar a rede social facebook, pelo fato de ela oferecer os recursos de que precisávamos naquele momento. Também foi percebido que os participantes desta pesquisa já estavam se relacionando por essa rede, até mesmo para obter informações acerca do curso.

Inicialmente, foram utilizados recursos digitais dos próprios estudantes (câmeras de celulares, MP3 player, câmeras digitais). Então, percebendo que a qualidade dos áudios desses recursos não era suficiente para as análises, decidi então disponibilizar algumas WebCams, com boa definição de vídeo HD e boa qualidade de captação sonora, bem como uma Handycam (3CCD) de alta definição para que os estudantes pudessem enviar os vídeos em arquivos com extensão FLV⁵⁰ para o grupo⁵¹ do facebook denominado “Oficina de Violão a Distância”

Nossa dificuldade, nas primeiras videoconferências, ficou muito bem evidenciada nas considerações deste estudante: *Acho que aula por videoconferência exige uma conexão muito boa e equipamentos de ponta. Já o material (impresso e DVD) com o suporte via MSN e facebook dá para orientar bem aos alunos* (Thiago, fórum, 02/06/2011). Após o restabelecimento com a mudança do local das aulas, pudemos notar uma melhora significativa na conexão. Todavia, mesmo com essa mudança, o depoimento do estudante abaixo mostrou

⁵⁰ Abreviação de Flash Vídeo. Esse formato é muito utilizado nos vídeos do Youtube.

⁵¹ Esse grupo era fechado, a fim de que somente os membros podiam interagir e visualizar os vídeos.

que as redes sociais, dentre todas as formas de comunicação, foram as que mais despertaram sua atenção:

A respeito das formas de comunicação (FÓRUM, FACEBOOK, MSN e videoconferência), gosto bastante de todas as formas, mas estou percebendo a maior utilidade da Rede social FACEBOOK. Ela consegue reunir um bate-papo estilo MSN, uma discussão estilo fórum e ainda viabilizar um vídeo-mensagem similar às videoconferências, diferenciando apenas da realidade temporal, pois as conferências são em tempo real. Mas com a opção de envio de vídeo no FACEBOOK, posso tirar as dúvidas que não tirei nas videoconferências e ainda demonstrar ao professor meu rendimento e etc. Creio que apenas a videoconferência não seria suficiente, da mesma forma em que ela não pode ser abolida, por enquanto, de uma modalidade de ensino a distância, pois é ela que aproxima de certa forma o professor do aluno e consegue diminuir a lacuna temporal da não presença corporal, olho no olho, necessária a qualquer processo de ensino e aprendizagem. Por essa ótica, é imprescindível, de acordo com as minhas experiências vividas durante o curso, que a rede social FACEBOOK, unida às videoconferências, são meios imprescindíveis para a comunicação e a relação professor e aluno, sendo as que mais gosto e as que mais me agradam (Pedro, fórum, 07/06/2001).

Percebe-se, no depoimento desse estudante, que a rede social facebook poderia substituir os fóruns via e-mail, pois, além de possibilitar a mensagem textual, essa rede permitiu, com mais praticidade, a troca de arquivos de vídeo. O estudante ainda fez uma consideração significativa sobre a utilização das videoconferências. Para ele, a videoconferência sozinha não garantiria uma boa comunicação. Acredito que a danificação da rede lógica induziu o depoimento desse estudante, porque essa discussão no fórum aconteceu devido ao transtorno causado pelos problemas técnicos operacionais. Assim, foi preciso buscar, em conjunto, uma solução para o transtorno. Para isso, mesmo com alunos universitários, para os quais, inicialmente, pensei que apenas a comunicação via e-mail seria suficiente, as redes sociais da internet se mostraram atraentes. É importante considerar que, neste estudo, as redes sociais, em relação a outros contextos, tiveram destaque, devido ao caráter prático do estudo instrumental.

Notou-se que os participantes da presente pesquisa foram fundamentais tanto nos processos, na ação, quanto na reflexão para a definição dos problemas em questão. A participação ativa dos estudantes, o diálogo com seus pares e a valorização dos discursos comuns desses atores garantiram um maior engajamento nesta pesquisa. Apesar de a ação estar próxima da realidade de grande parte dos jovens na atualidade, esta pesquisa contribuiu para um maior conhecimento de outras maneiras de aprender e solucionar os problemas enfrentados nesse modelo de pesquisa.

6.2. AVALIAÇÃO DO ENCONTRO PRESENCIAL

A atividade presencial constou de um encontro, com duração de duas horas, correspondendo a 6,6 % da carga horária total da disciplina. Esse encontro deu-se na metade do número das aulas ministradas, com os seguintes objetivos: tentar dirimir as dúvidas relacionadas às lições até então estudadas, sobretudo as mais difíceis de serem sanadas virtualmente; refletir sobre a metodologia utilizada nas aulas; discutir e implementar novas ferramentas para a interação online. Todas as demais atividades aconteceram online, por meio de recursos síncronos (videoconferências, *chats*) e assíncronos, como os fóruns de discussão e redes sociais da internet. Os dados desse encontro, como das demais atividades síncronas, foram registrados em um diário de campo, complementado com gravações em vídeo, para posterior análise.

Esse encontro foi importante, principalmente, para confrontar alguns aspectos que só foram possíveis de ser aferidos presencialmente. A sonoridade digital extraída do violão é um desses aspectos. Apesar de os arquivos de vídeos enviados terem sido satisfatórios para as análises, a reprodução acústica do som só foi possível, nesta pesquisa, no encontro presencial. Desse modo, estabelecer encontros presenciais mesmo para a modalidade a distância no ensino de instrumento musical, no formato desta pesquisa, ainda se faz necessário. É preciso esclarecer que o *design* deste estudo foi pensado para funcionar com a tecnologia disponível nas instituições envolvidas. No entanto, em relação à possibilidade da reprodução acústica do som, outros projetos, como, por exemplo, o projeto *MusicPath*, desenvolvido no Canadá desde 2003, abriu o caminho para as pesquisas no ensino de piano, satisfazendo esse requisito tão importante para os estudos do piano nessa modalidade de ensino. A partir dessa iniciativa, outras instituições no mundo vêm aderindo e aprimorando essa tecnologia nos seus cursos de música a distância.

Outros aspectos considerados nesse encontro foram os ligados à técnica e à postura instrumental. Algumas situações, quando se ensina um instrumento como o violão, é preciso vivenciar junto com o aluno, tocando-o para que ele possa realizar o que não estava sendo possível, servindo de modelo. Nesse sentido, o encontro presencial foi importante para verificar e dirimir algumas dúvidas cuja solução online não havia sido possível, como, por exemplo, a colocação do dedo polegar da mão esquerda no braço do violão. Por fim, não menos importante do que os demais aspectos, algumas estratégias nesse encontro foram de suma importância para a percepção de autonomia no presente estudo. Essa percepção foi experimentada quando o aluno Marcos tentava executar um estudo de ligados e ficou muito

tenso. Então, o professor o interrompeu e o pediu que ele executasse qualquer música de sua preferência. No mesmo instante, Marcos surpreendeu a turma com uma música de ligados bem mais complexa que a exigida na lição. Assim, foi percebido que o professor estava interessado realmente na aprendizagem dos ligados e não na exigência do cumprimento da tarefa. Apesar de os alunos terem ficado mais tensos com minha presença física, foi possível estabelecer um ambiente propício à aprendizagem durante esse único encontro presencial.

6.3. AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Mesmo com todas as transformações tecnológicas pela quais a EAD passou, o material impresso ainda se faz presente na maioria dos programas dessa modalidade nos dias atuais (PALHARES, 2009; FERNANDEZ, 2009). Atualmente, é possível dispensar a tradicional estante de partituras e o livro impresso para estudar com *tablet PC's* para músicos⁵². Porém, dentre os recursos utilizados na escolha do material didático, optei também pelo material impresso, em função das dificuldades de acesso à internet por parte de alguns estudantes que não moram na mesma cidade onde eles estudam e onde estão sendo realizadas as videoconferências. Outro problema considerado foi o fato de nem todos os estudantes possuírem um computador pessoal para organizar os seus horários de estudos, não sendo possível, portanto, somente usar o computador como ferramenta para o estudo dos textos e partituras musicais. Para alguns dos participantes do curso, o material impresso e o DVD foram recursos bastante aproveitados, como indicam os depoimentos a seguir:

Acho bastante interessante um vídeo seguido duma apostila (ou vice-versa). Tá sendo muito proveitoso para mim (Marcos, fórum 23/05/2011).

Acho muito proveitoso sempre ter um vídeo da peça estudada. Assim podemos ter uma noção geral da música e observar várias interpretações (Marta, fórum 19/05/2011).

Se tratando do material didático percebo a importância do kit (DVD, Apostila) [...] Consegui, através dos materiais, organizar meus conhecimentos prévios sobre o instrumento e com certeza me ajuda a pensar como devo sistematizar as minhas aulas de violão (Pedro, fórum 20/05/2011).

Gostei muito do material impresso, o site, o suporte via MSN e Facebook... Mas o DVD está muito bom, muito bom mesmo! (Thiago, 21/05/2011).

⁵² Modelo de *tablet*: http://www.youtube.com/watch?v=F_QxZJERPI8&feature=related

Para esses estudantes, o material impresso e a mídia em DVD não foram subutilizados pela disponibilidade desses materiais no *site*. O *site* acabou exercendo outras importantes funções para as aulas a distância, conforme pode ser percebido em um comentário de um estudante, durante o fórum de discussão sobre os materiais didáticos:

Comentando o site, ele me dá mais mobilidade, pois certa vez estava no meu emprego e não tinha a apostila por perto, mas consegui acessar a apostila pelo celular, além de termos como um norte os exemplos de vídeos dos grandes mestres contemporâneos do violão (Pedro, CEC, p. 20).

Segundo o comentário acima, o *site* também foi bastante útil, considerando-se suas possibilidades móveis de utilização. Dessa forma, pudemos apontar para outra possibilidade de aprendizagem, a aprendizagem móvel, aprendizagem em movimento, mais conhecida como *mobile learning* ou *m-learning*. Essa possibilidade está sendo investigada com o uso de telefones celulares, mp3, dentre outros dispositivos portáteis, como um elemento de modificação nos processos de aprendizagem em diversas partes do mundo (RAMOS, 2011; ITO; OKABE, 2010). Nesse sentido, apropriei-me também dessa ferramenta para postar mensagens instrutivas, informativas, dentre outras, em relação às atividades.

6.4. AVALIAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Foram avaliadas, nessa etapa, as entrevistas diagnósticas, que antecederam o início das aulas, e as centralizadas na questão de pesquisa, que ocorreram durante e após os encerramentos das atividades. Nas primeiras, foi percebido que o curso de Licenciatura em Música da UERN não ofereceu muitas possibilidades aos alunos deste estudo para a escolha em relação às práticas instrumentais. A turma de Prática Instrumental em violão foi composta, na sua maioria, por alunos que não tiveram a oportunidade de escolher o instrumento realmente almejado para sua formação. Mesmo não tendo a intenção de verificar o Lócus de Causalidade (LCP) percebido na primeira entrevista, esse dado foi revelado quando foi questionada a escolha da prática de violão no ensino superior. Desse modo, as questões, nas entrevistas diagnósticas, interrelacionaram-se com as entrevistas centralizadas na questão da pesquisa. As demais questões que nortearam a elaboração do material didático nessas primeiras entrevistas tiveram um papel fundamental na valorização do conhecimento prévio dos participantes.

Percebi, na relação de perguntas e respostas, sutilezas que, de certa forma, implicaram para o entendimento tanto do pesquisador quanto dos estudantes pesquisados.

Dentre elas, destaca-se o fato de as questões surgirem em diferentes momentos da investigação. Segundo Strauss e Corbi (2008), quando as investigações estão na fase inicial, os pesquisadores muitas vezes estão preocupados em localizar o foco central da pesquisa.

As questões centralizadas na questão de pesquisa foram fundamentais para o conhecimento das percepções dos participantes sobre a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas. Foi percebido que a ordem das questões centrais aplicadas neste estudo, da forma como elas foram agrupadas, geraram repetições nas respostas seguintes. É possível que essas repetições tenham ocorrido em virtude das características subjetivas de cada necessidade implícita nas questões. Contudo, a possibilidade da estrutura aberta das entrevistas semiestruturadas possibilitou esclarecer as sutilezas implícitas na subjetividade das questões, a fim de esclarecer e capturar os sentimentos dos estudantes acerca de suas necessidades psicológicas básicas.

6.5. AVALIAÇÃO DAS OBSERVAÇÕES NAS VIDEOCONFERÊNCIAS

Depois de organizar os dados dos diálogos, ferramentas de interação e das entrevistas, foi realizada uma espécie de linha do tempo para cada estudante acerca dos momentos das aulas por videoconferência, com o objetivo de verificar como as necessidades psicológicas básicas foram se manifestando ao longo da interação. Essas observações foram primeiramente registradas em um diário de campo após cada videoconferência realizada, bem como em momentos posteriores, devido às gravações em vídeo de todos esses encontros. Esses dados foram triangulados com os demais dados recolhidos, explorando-se as diferenças temporais e espaciais.

Com esse modelo de análise, foi possível constatar algumas expressões comportamentais cuja percepção não era possível a partir das outras fontes de coleta de dados deste estudo. Também se percebeu que nem sempre o que os estudantes falaram sobre seus sentimentos equivalia ao que suas expressões comportamentais sugeriam. Por exemplo, alguns estudantes relataram que não se sentiam pressionados nas aulas; porém, foi observado que sempre ficavam ansiosos quando a atividade sugeria que eles tocassem individualmente para seus pares. Essa ansiedade, algumas vezes, foi realçada pelas expressões faciais, coloração da pele alterada e comportamento agressivo. Os conflitos existentes entre os estudantes só puderam ser registrados e analisados por meio da observação das videoconferências. Apesar de alguns relatos terem sido influenciados por momentos de discordância entre os participantes, eles eram sempre ditos de forma indireta, assim, causando

dificuldades interpretativas. Assim, as manifestações das necessidades psicológicas básicas foram explicitadas nas observações das videoconferências de maneira oral, em que os estudantes sempre verbalizavam suas preferências interpretativas, entre outros aspectos peculiares, comportamental e fisiológica. Essas maneiras de manifestação foram de suma importância para o cruzamento com as informações das entrevistas e dos diálogos registrados nas ferramentas de interação online para compreender as necessidades psicológicas desses estudantes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias de informação e comunicação (TIC) estão sendo, cada vez mais, utilizadas no século XXI, causando, dessa forma, transformações na sociedade. No estágio do desenvolvimento tecnológico em que foi desenvolvido este estudo, existe uma crescente troca de informações por meio de dispositivos digitais. Todas essas ferramentas fazem parte da vida de uma significativa parcela da população, seja de incluídos no acesso às TIC, seja de excluídos desse acesso. A exclusão digital ainda se configura como um desafio da exclusão social mais ampla. Especificamente para a área de música, o advento da internet ampliou as possibilidades de acesso e fruição, além de produção musical de maneira diversificada, por meio de rádios online, dos *softwares* de compartilhamento de arquivos e dos *sites* para a difusão de áudio e vídeo, dentre outros. O ambiente online também ampliou as possibilidades práticas da aprendizagem musical, pois é crescente a criação de programas educacionais em que professores organizam cursos de música com as mais variadas ferramentas tecnológicas⁵³ disponíveis.

Nesses tempos, repletos de inovações tecnológicas, é que foi idealizada a presente investigação, visando aproximar as possibilidades interativas das TIC dos desafios metodológicos em um contexto acadêmico de aprendizagem musical. Com o presente estudo, foram ampliadas as discussões da aprendizagem musical online, especificamente sobre os processos motivacionais, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação na formação de estudantes universitários em música. Este estudo buscou responder às seguintes questões: Quais as percepções dos estudantes de uma licenciatura em Música sobre as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento em aulas de violão a distância, online? Que interações online em aulas de violão a distância podem promover a satisfação de necessidades psicológicas básicas de estudantes em uma licenciatura em Música?

Para responder a essas questões, a metodologia empregada foi a pesquisa-ação educacional (MORIN, 2004), complementada por abordagens contemporâneas da modalidade a distância, online. As principais técnicas de coleta de dados utilizadas foram a observação participante e a entrevista semiestruturada. No entanto, a natureza dos aspectos pretendidos neste estudo também requereu a adoção de diversos instrumentos de registros dos dados (fóruns de discussão online, redes sociais da internet e *chats* de *Messengers*) para

⁵³ Softwares como o Skype e MSN, assim como blogs, podcasts, fórum e lista de discussões a fim de disseminar conteúdos musicais diversos.

complementar as informações. Desse modo, neste trabalho, busquei investigar os processos motivacionais dos estudantes nas interações online em aulas de violão a distância em um curso de licenciatura em Música, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Como objetivos específicos, neste estudo, foram analisadas as percepções das necessidades de autonomia, competência e pertencimento dos estudantes em interações online; identificados os tipos de motivação de estudantes para aprender violão em interações online; discutidas influências socioambientais sobre a motivação dos estudantes; verificadas manifestações de necessidades psicológicas básicas em interações síncronas e assíncronas e destacadas as ferramentas de interações online que auxiliaram no processo educacional a distância.

A análise dos dados, durante esta investigação, apontou para a ocorrência de múltiplos fatores nos processos motivacionais para aprender violão na modalidade a distância, online. Os resultados apontaram que a principal motivação dos estudantes não era a intrínseca. A motivação para aprender violão a distância foi considerada complexa (em alguns casos, certos fatores ambientais promoveram a motivação para aprender e, em outros, prejudicaram), multifacetada (estudantes orientados por múltiplos tipos de motivação) e sensível a determinadas situações. Os estudantes estavam motivados, sobretudo, extrinsecamente, por regulação identificada e integrada (motivação autônoma).

De modo geral, as interações online propostas neste estudo puderam satisfazer às necessidades de competência dos estudantes. Porém, em certa medida, a competência dos estudantes foi prejudicada por alguns fatores, tais como: exposição e falta de experiência prévia para realizar tarefas em público e a percepção de que algumas tarefas foram excessivamente desafiadoras. O processo coletivo da construção do conhecimento foi significativo para a percepção de pertencimento, somado ao contexto cultural e à utilização das ferramentas de interação online para manter os participantes vinculados durante a pesquisa.

Com o presente estudo, foram identificadas diversas ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona para ampliar as possibilidades interativas entre os participantes. As interações síncronas isoladas não foram consideradas suficientes para promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos participantes. Porém, foi considerada imprescindível, porque, de certa forma, aproximou todos os participantes e conseguiu diminuir a necessidade do contato presencial. De modo geral, as interações assíncronas foram consideradas significativas. Quando estas associavam as expressões verbais aos recursos audiovisuais, foram consideradas mais significativas para o aprendizado do violão. Assim,

defendo que as interações síncronas e assíncronas, da forma complexa e complementar proposta neste estudo, puderam promover a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes.

Saliento que as plataformas usualmente utilizadas nos cursos a distância não o foram neste estudo, porque não foram pensadas para atender às especificidades da aprendizagem de um instrumento musical a distância. No entanto, acredito que, em algumas atividades musicais menos práticas, elas poderiam ser bastante eficazes. Outro fator revelado nesta pesquisa é que as redes sociais da internet proporcionaram uma boa interação social virtual dos participantes. Apesar de não analisar a qualidade dessas redes, foi possível constatar as possibilidades de sua utilização como rede social capaz de gerar o sentimento de pertencimento nas relações para aprendizagem, algo que poucos ambientes virtuais têm explorado. Em vez disso, grande parte dos ambientes virtuais de aprendizagem não promove comunidades virtuais de colaboração (livres e criadas pelos interagentes). Nesse sentido, essas redes sociais não foram utilizadas neste estudo para ditar como as relações sociais dos participantes se transformariam e sim para entender as mudanças influenciadas pelas tecnologias já utilizadas por aqueles. Como as redes sociais estão cada vez mais integrando o pleno uso das TIC, seria importante que pesquisadores na área de Educação Musical pudessem estudar e entender o que elas podem representar para os campos teórico e prático, em contextos educativos musicais, inclusive nos aspectos legais de suas aplicações em instituições formais de ensino. Portanto, os resultados deste estudo indicam a necessidade de se problematizar mais os ambientes virtuais destinados especificamente ao aprendizado musical, sobretudo às atividades mais práticas típicas desta pesquisa, porque o ensino a distância de instrumentos musicais não acontece apenas com a leitura de textos.

Grande parte dos estudos brasileiros sobre as possibilidades de recursos tecnológicos para a Educação Musical, na primeira metade do presente século, esteve voltada para o desenvolvimento de *softwares* e ferramentas de interação. Somente nos últimos anos, surgiram as primeiras pesquisas no Brasil sobre as pedagogias musicais online e o ensino formal de instrumentos musicais a distância, online. Concordo com esses trabalhos, que confirmaram possibilidades do ensino e da aprendizagem musical mediada por computador e que enxergaram, no modelo educacional online, benefícios para o sistema educacional em cidades do interior ou mesmo para as zonas urbanas das grandes cidades, que deixam de contar com professores por causa de dificuldades de transporte ou de tempo para se deslocar a grandes distâncias regularmente. Também concordo com os estudos que acreditam na

possibilidade do aprendizado colaborativo entre turmas e professores de diferentes espaços educacionais, por meio de ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas, em que já funcionem cursos presenciais e que disponham de estrutura tecnológica suficiente.

Em contextos de aprendizagem presencial, alguns trabalhos já confirmam que investigar o potencial da TAD de maneira holística foi importante, porque eles descobriram que os altos níveis de motivação autodeterminada (como a regulação identificada e integrada) podem agir positivamente contra os efeitos mais nocivos das restrições externas. No entanto, os aspectos motivacionais no ensino e na aprendizagem online constituem um assunto pouco problematizado na literatura da área de Educação Musical a distância. Mesmo com o crescente número de trabalhos que, nos últimos anos, abordam os limites e as possibilidades do aprendizado musical mediado pelos ambientes virtuais de aprendizagem, não foi encontrado, na revisão de literatura feita para esta tese, nenhum trabalho acadêmico que abordasse a motivação musical em ambientes virtuais sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, bem como que definisse os limites e as potencialidades das redes sociais da internet para ensinar e aprender música nesses ambientes. Portanto, este estudo traz, para a área da Educação Musical a Distância, uma perspectiva teórica contemporânea da motivação para o campo musical antes só comprovada na modalidade presencial, bem como das possibilidades da interação mediada pelas TIC, também pouco explorada no campo da Educação Musical presencial e a Distância.

Diferentemente das perspectivas educacionais que mostram os alunos virtuais como intrinsecamente motivados (CERCONE, 2008; STYER, 2007), esta pesquisa mostrou que as motivações dos alunos para aprender violão a distância foram consideradas sobretudo extrínsecas identificada e integrada (motivação autônoma ou autodeterminada). Portanto, os dados coletados e analisados nesta tese contribuem para uma compreensão dos processos motivacionais em aulas de violão a distância para os ambientes de ensino e aprendizagem online em cursos superiores de licenciatura em Música. Assim, para que as discussões possam avançar, futuros trabalhos poderiam investigar a relação entre o desenvolvimento musical dos estudantes e a satisfação percebida de necessidades psicológicas básicas em ambientes virtuais de aprendizagem musical.

Apesar de não ter sido o foco deste estudo, foi observada a ocorrência efetiva da aprendizagem musical, tanto a partir do desempenho dos estudantes, avaliados pelos professores por meio de critérios de desenvolvimento musical proposto por Swanwick (1988), quanto pela análise dos processos motivacionais nas interações ocorridas. E mesmo com as

limitações tecnológicas impostas neste estudo, foi possível manter uma boa interação entre os participantes, principalmente por meio da integração de ferramentas digitais durante as aulas. Nessas interações, foram identificadas, com frequência, discussões centradas nos temas abordados em cada aula da disciplina, contribuindo para o aproveitamento do conhecimento musical estudado.

Considero importante discutir a criação de ambientes virtuais específicos para a aprendizagem musical, mais estruturados com outros mais personalizados e participativos (*blogs* com redes sociais integradas, recursos audiovisuais compartilhados), em uma sociedade cada vez mais conectada em redes, na qual aumentam as possibilidades do aprendizado com as tecnologias digitais, livres e móveis. Os ambientes com estrutura fechada poderiam trazer a sequência e o registro de cada etapa da aprendizagem. Já as estruturas abertas contemplariam a colaboração e as peculiaridades de cada indivíduo. Neste estudo, a combinação dessas estruturas de maneira integrada permitiu a necessária organização dos processos educativos musicais com a flexibilização da adaptação de cada estudante durante esta pesquisa. Dessa maneira, trouxe essas ideias para discussão do aprendizado do violão na modalidade a distância. Assim, considere que as diversificadas formas de interação a distância propostas neste estudo puderam satisfazer as necessidades psicológicas básicas de competência, pertencimento e autonomia dos estudantes, bem como possibilitar uma alternativa viável e efetiva para a formação musical desses estudantes.

Desse modo, acredito que esta pesquisa possa fomentar discussões sobre as possibilidades de uma integração bem maior entre o presencial e o virtual nos cursos presenciais das universidades. Acredito que seja importante rediscutir o limite de 20% vigente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394, de 20 de dezembro de 1996) no ensino superior brasileiro. Os cursos nas universidades brasileiras poderiam flexibilizar seus currículos até chegarem a uma maior carga horária para as aulas a distância em relação às presenciais. Assim, cada instituição definiria qual seria o ponto de equilíbrio entre o presencial e o virtual, de acordo com a formação dos seus docentes e com a infraestrutura disponibilizada, dentre outras especificidades do conhecimento. Essas inovações educacionais poderiam manter estudantes por menos tempo em salas de aula convencionais, permitindo assim maior rotatividade destes nos mesmos espaços físicos.

Desse modo, os espaços físicos nas universidades e/ou em outras instituições educacionais poderiam ser otimizados. Acredito que essas ideias podem ser ampliadas para além dos cursos superiores em que vigora a legislação que define as diretrizes nacionais. Os

cursos livres, técnicos e de educação básica poderiam ser mais beneficiados com as inovações educacionais possibilitadas pela educação a distância online, apesar das reações adversas que a consideram como reprodutora dos velhos padrões de “ensino a distância” com aparência de inovação digital. Diferentemente das perspectivas que entendem a EAD exclusivamente para superar déficits educacionais ou profissionais de grandes grupos de indivíduos, as concepções em grupos menores reunidos em “sala de aula virtual” mediada por um docente precisam ser mais problematizadas. O modelo Estar junto virtual (VALENTE, 2010, 2011), também denominado de *learning network* (HARASIM et al., 1995), que prevê uma interação intensa é limitado se comparado com as abordagens que privilegiam a educação de massas. É consenso, entre esses pesquisadores, que, para esses modelos manterem um alto nível educacional e uma interação desejável, o professor não pode atender a mais de 20 alunos. No entanto, algumas ações podem ser adotadas para contornar essa limitação. Para tanto, é necessária uma equipe para auxiliar o professor, monitorar as atividades dos alunos e desenvolver material didático sob demanda, para ser enviada aos alunos. Mesmo prevendo tais mecanismos, essa abordagem implica mudanças profundas no processo educacional. Contudo, esse modelo explora, de maneira mais eficiente, as potencialidades da internet e se apresenta como um recurso que pode promover mudanças na educação.

Da mesma forma como, na educação presencial, a motivação e o atendimento individualizado dos estudantes são necessários, na educação a distância online não é diferente. Portanto, essas questões relacionadas aos processos motivacionais em ambientes de ensino e aprendizagem online e aos estilos peculiares dos estudantes precisam ser consideradas nas ações educacionais online.

Destaco, por fim, que a minha expectativa e o meu compromisso são de que a experiência com a presente pesquisa seja continuada por meio de ações e projetos na instituição que participou desta pesquisa-ação. Espero que o presente trabalho contribua para reflexões e iniciativas de educadores musicais, no sentido de favorecer a ideia de que a qualidade educacional independe da modalidade de ensino e que desfavoreça os discursos extremistas que vão desde o temor do uso das TIC na educação até os que a enxergam como a única salvação para a educação. Portanto, recomendo que outros pesquisadores invistam no aprofundamento de investigações que venham a contribuir para as discussões da motivação no campo da educação musical a distância, online.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. Currículo, avaliação e acompanhamento na educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 89-104.

ALMEIDA, M.E.B. de. As teorias principais da andragogia e heutagogia. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009, p. 105-111.

ANDERSON, T. Higher education evolution: individual freedom afforded by educational social software. In: BEAUDOIN, M. (ed.). Perspectives on the future of higher education in the digital age. New York: Nova Science Publishers, 2006, p. 77-90.

ANDERSON, T. Models of interaction in distance education: recent developments and research questions. In: MOORE, M.G.; ANDERSON, W.G. (eds.). Handbook of distance education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003b, p.129-144.

ANDRÉ, C.F. Aspectos bibliométricos da EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. Vol. 2. 2.ed. São Paulo: Pearson Education, 2012, p. 435-444.

ARAÚJO, I.R. Conservatório de música D'Alva Stella Nogueira Freire: análise e considerações sobre o perfil dos inscritos na seleção de 2011. In: XI Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 2012, Fortaleza, Ceará. Anais... (em produção). Fortaleza: ABEM, 2012.

ARAÚJO, I.R. O ingressante no estudo formal de música: perfil e expectativas. In: VII Encontro Regional Nordeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008, João Pessoa, Paraíba, Anais. João Pessoa: ABEM, 2008, p. 195-204.

ARAÚJO, I.R. Organização curricular do conservatório de música D'Alva Stella Nogueira Freire: análise e reflexões. In: XVIII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009, Londrina, Paraná. Anais... Londrina: ABEM, 2009, p. 953-959.

ARMSTRONG, A.; CASEMENT, C. (2000). A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARTINO, A.R. Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 24, n. 3, p. 260-270, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). CensoEaD.br. São Paulo: Pearson Education, 2010.

ASSUMPCÃO, C.M. O público infantil e juvenil e a EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. Vol. 2. 2.ed. São Paulo: Pearson Education, 2012, p. 156-162.

AUSTIN, J.; RENWICK, J.; McPHERSON, G.E. Developing motivation. In: McPHERSON, G.E. (ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 213-238.

AZEVEDO, M.A. Psicologia humana e EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. Vol. 2. 2.ed. São Paulo: Pearson Education, 2012, p. 46-60.

BAKER, W.J. Fully online learning in a pre-service teacher music education unit in Australia: Student perspectives. In: SIMS, W. (ed.). *Proceedings of the International Society for Music Education 30th World Conference on Music Education, Thessaloniki, Greece, 15-20 July, 2012*, p. 45-51.

BAKER, W.J.; PITTAWAY, S. The application of a student engagement framework to the teaching of music education in an e-learning context in one Australian university. In: TCHIBOZO, G. (ed.). *Proceedings of the 4th Paris International Conference on Education, Economy and Society*. Strasbourg, France: Analytics, 2012, p. 27-38.

BANNAN, N.; GOHN, D. Career development for music teachers through international distance-learning media. Em *Pauta, Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS*, v. 15, n. 24, p. 141-153, 2004.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BATES, A.W. *Technology, e-learning and distance education*. 2.ed. New York: Routledge Falmer, 2005.

BEHAR, P.A. Modelos pedagógicos em educação a distância. In: BEHAR, P.A. et al. (orgs.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-32.

BEHAR, P.A.; NOTARE, M.R. A comunicação matemática on-line por meio do ROODA exata. In: BEHAR, P.A. et al. (orgs.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 179-203.

BEKELE, T.A. Motivation and satisfaction in internet-supported learning environments: a review. *Educational Technology & Society*, v. 13, n. 2, p. 116-127, 2010.

BELLONI, M.L. *Educação a distância*. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

BERKLEY COLLEGE OF MUSIC. Study online in music. Links para os cursos do programa de música a distância. Disponível em: <<http://www.berklee.edu/>>. Acesso em: 10 out. 2010.

BIGET, A. *Une pratique de la pédagogie de groupe: dans l'enseignement instrumental*. Paris: Cité de la Musique, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação em educação: introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BOOTH, W. *For the love of it: amateurism and its rivals*. Chicago: University of Chicago Press, 1999.

BORNE, L. Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira. Porto Alegre, 2011. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 30-38, jan./abr. 2008.

BRAGA, P.D.A. Oficina de violão a distância: estrutura de ensino e padrões de interação em um curso mediado por computador. Salvador, 2009. 320f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia.

BRAGA, P.D.A.; RIBEIRO, G.M. Trabalho colaborativo em um curso coletivo de violão a distância. In: XVIII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009, Londrina, Paraná. Anais... Londrina: ABEM, 2009, p. 1167-1172.

BRAGA, S.M. Educação a distância: diversidade de campo de formação pedagógico-musical. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2011, Uberlândia, Minas Gerais. Anais... Uberlândia: ANPPOM, 2011, p. 399-404.

BRAGA, S.M. Ensino e formação musical a distância: breve levantamento das pesquisas realizadas. In: XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2010, Florianópolis, Santa Catarina. Anais... Florianópolis: ANPPOM, 2010. p. 537-542.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 10 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC), 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 20 set. 2009.

BRASIL. Relatório de gestão 2004-2001. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), 2011.

BROPHY, J. *Motivating students to learn*. 3.ed. New York, NY: Routledge, 2010.

BURES, E.M.; ABRAMI, P.C.; AMUNDSEN, C.C. Student motivation to learn via computer conferencing. *Research in Higher Education*, v. 41, n. 5, p. 593-621, 2000.

BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 43-70.

BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia e Pesquisa*, Brasília, v. 23, n. 4, p. 415-421, 2007.

CAJAZEIRA, R. Educação continuada a distância para músicos da filarmônica Minerva: gestão e curso Batuta. Salvador, 2004. Tese de Doutorado (não publicada) – Programa de Pós-

Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001423.pdf>. Acesso em: 12 janeiro de 2009.

CAMARGO, A.P.L. Aprendizagem por meio de bibliotecas digitais e virtuais. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. Vol. 2. 2.ed. São Paulo: Pearson Education, 2012, p. 347-351.

CARVALHO, I.A. Interação e acolhimento à diversidade na educação musical a distância. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2011, Uberlândia, Minas Gerais. Anais... Uberlândia: ANPPOM, 2011, p. 393-398.

CARVALHO, K. Implicações das TICs na educação. *Pedagogia Brasil: o futuro do planeta em suas mãos*. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/pedagogia.htm>>. Acesso em: 12 outubro de 2010.

CERCONE, K. Characteristics of adult learners with implications for online learning design. *AACE Journal*, v. 16, n. 2, p. 137-159, 2008.

CERNEV, F.K. Motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação. Porto Alegre, 2011. 160f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CHANLIN, L.J. Applying motivational analysis in a web-based course. *Innovations in Education & Teaching International*, v. 46, n. 1, p. 91-103, 2009.

CHEN, K.C.; JANG, S.J. Motivation in online learning: testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, v. 26, p. 741-752, 2010.

CHEN, K.C.; JANG, S.J.; BRANCH, R.M. Autonomy, affiliation, and ability: relative salience of factors that influence online learner motivation and learning outcomes. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, v. 2, n. 1, p. 30-57, 2010.

CHIRKOV, V. I.; RYAN, R. M. Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32, 2001.

CHIRKOV, V.I.; RYAN, R.M.; WILLNESS, C. Cultural context and psychological needs in Canada and Brazil: testing a self-determination approach to internalization of cultural practices, identity and well-being. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, v. 36, n. 4, p. 425-443, 2005.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. London: Routledge, 2007.

CORRÊA, A. G. ROSSIT, F.H.A; SANTHIAGO, G.L.A. Curso Preparatório para a Prova de Aptidão em Música da UFSCar: uma proposta de modelo para cursos de Educação Musical a distância. In: XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2011, Uberlândia, Minas Gerais. Anais... Uberlândia: ANPPOM, 2011, p. 289-295.

COSTA, M.V. (org.). Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.

CRUVINEL, F.M. Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas. Goiânia: ICBC, 2005.

CRUZ, D.M. Aprendizagem por videoconferência. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009, p. 282-288.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Finding flow: the psychology of engagement with everyday life. New York: Basic Books, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow: the psychology of optimal performance. New York: Harper & Row, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, M. The evolving self: a psychology for the third millennium. New York: Harper Collins, 1993.

CUSTODERO, L.A. Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. Music Education Research, v. 7, p. 185-209, 2005.

CUSTODERO, L.A. Seeking challenge, finding skill: flow experience and music education. Arts Education Policy Review, v. 103, n. 3, p. 3-9, 2002.

DAMMERS, R. J. Utilizing internet-based videoconferencing for instrumental music lessons. Applications of Research in Music Education, v. 28, n. 17, p. 17-24, 2009.

DECI, E. L.; RYAN, R. M.; GAGNE', M., LEONE, D. R., USUNOV, J.; KORNAZHEVA, B. P. Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country. Personality and Social Psychology Bulletin, 27, 2001, p. 930-942.

DECI, E.L. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. Journal of Educational Psychology, v. 73, p. 642-650, 1981.

DECI, E.L. et al. Motivation and education: the self-determination perspective. Educational Psychologist, v. 26, n. 3/4, p. 325-346, 1991.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. Canadian Psychology, v. 49, n. 1, p. 4-23, 2008a.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. Large-scale school reform as viewed from the self-determination theory perspective. Theory and Research in Education, v. 7, n. 2, p. 244-252, 2009.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008b.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. 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.

DENZIN, N. K. *The research act*. Englewood Cliffs, N. J.; Prentice Hall, 1989.

DITTMAR, H. The costs of consumer culture and the “cage within”: the impact of the material “good life” and “body perfect” ideals on individuals’ identity and well-being. *Psychological Inquiry*, v. 18, p. 23-31, 2007.

DURKIN, K. *Developmental social psychology: from infancy to old age*. Malden, MA: Blackwell, 1995.

EID, J.P. O hipertexto na construção de disciplinas de um curso de licenciatura em música a distância. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música, 2011, Uberlândia, Minas Gerais. Anais... Uberlândia: ANPPOM, 2011, p. 399-404.

FERNANDES, H.M.; VASCONCELOS, R. J. Continuum de autodeterminação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia*, v. 10, n. 3, p. 385-395, 2005.

FERNANDEZ, C.T. Os métodos de preparação de material impresso para EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009, p. 395-402.

FIGUEIREDO, E. A motivação de bacharelados em violão: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. Curitiba, 2010. 120f. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná.

FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. A inter-relação entre criatividade e motivação In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J.A.; GUIMARÃES, S.E.R. (org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 209-230.

FORMIGA, M. Aprendizagem além-fronteiras e EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2012, p. 376-388.

FRANCO, I.C.M. Redes sociais e EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. Vol. 2. 2.ed. São Paulo: Pearson Education, 2012, p. 103-114.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCCI AMATO, R. de C. Ensaio coral a distância (ECAD) ou tele-ensaio: uma nova forma de organização de trabalho e uma nova ferramenta pedagógica no coral. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2011, Uberlândia, Minas Gerais. Anais... Uberlândia: ANPPOM, 2011, p. 519-525.

GALL, M.; GALL, J.; BORG, W. *Educational research: an introduction*. 7.ed. New York: Allyn and Bacon, 2003.

- GODOY, P. Educação a distância ou ensino a distância. Educação a distância (EAD). Comunidade no Orkut. 5 jan. 2007. Disponível em: <<http://www.orkut.com/Main#CommMsgs?cmm=47403&tid=2502906796780924421&na=4&npr=2&nid=47403-2502906796780924421-5016956263440523809>>. Acesso em: 24 maio 2010.
- GOHN, D.M. Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2003.
- GOHN, D.M. EAD e o estudo da música. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009, p. 282-288.
- GOHN, D.M. Educação musical a distância: abordagens e experiências. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOHN, D.M. Educação musical a distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão. São Paulo, 2009. 191f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo.
- GOHN, D.M. Ensino de percussão a distância. In: XIX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2009, Curitiba, Paraná. Anais... Curitiba: ANPPOM, 2009.
- GOHN, D.M. Introdução aos recursos tecnológicos musicais. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2011, Uberlândia, Minas Gerais. Anais... Uberlândia: ANPPOM, 2011, p. 346-351.
- GOMÉZ, G.; FLORES, J.; JIMÉNEZ, E. Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe, 1996.
- GUIMARÃES, L.S.R. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. Vol. 2. 2.ed. São Paulo: Pearson Education, 2012, p. 126-133.
- GUIMARÃES, S.E.R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH; BZUNECK, J.A. (org.). Motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 37-57.
- HALLAM, S. The predictors of achievement and dropout in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26, 1998, p.116–132.
- HANCE, B. Experience the energy. Cleveland Institute of Music, set. 2004. Disponível em: <<http://www.cim.edu/index.php>>. Acesso em: 17 abr. 2009.
- HARASIM, L. et al. Learning networks: a field guide to teaching and learning online. Cambridge: MIT Press, 1995.
- HARRISON, L.E. Who prospers? How cultural values shape economic and political success. New York: Basic Books, 1992.

HARTENETT, M.K. Motivation to learn in online environments: an exploration of two tertiary education contexts. New Zealand, 2010. 378f. Thesis (Doctoral in Education) – Massey University, Manawatu.

HENDERSON FILHO, J.R. Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online. Porto Alegre, 2007. 250f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HENTSCHKE, L. et al. Motivação para aprender música em espaços escolares e não-escolares. Educação Temática Digital (ETD), Campinas, v. 10, nº esp., p. 85-104, out. 2009.

HENTSCHKE, L. et al. Students' motivation to study music: the Brazilian context. *Research Studies in Music Education*, v. 32, n. 2, p. 139-154, 2010.

HICKEY, D. T.; GRANADE, J. B. The influence of sociocultural theory on our theories of engagement and motivation. In: McINERNEY, D.M; ETTEN, V.S (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited*. Greenwich, CT: Information Age, 2004, p. 223-247.

HILLMAN, D.C.; WILLIS, D.; GUNAWARDENA, C.N. Learner-interface interaction in distance education: an extension of contemporary models and strategies for practitioners. *The American Journal of Distance Education*, v. 8, n. 2, p. 30-42, 1994.

HUBERMAN, M. *La vie des enseignants: evolution et bilan d'une profession*. Paris: Delachaux & Niestlé, 1989.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

HUETT, J.B. et al. Improving the motivation and retention of online students through the use of ARCS-based emails. *American Journal of Distance Education*, v. 22, n. 3, p. 159-176, 2008.

INDIANA STATE UNIVERSITY: Distance Learning. Contém a lista de cursos a distância oferecidos. Disponível em: <<http://www.indstate.edu/distance/education.html>>. Acesso em: 04 outubro de 2009.

INSTITUTO UNIVERSAL BRASILEIRO (IUB). Curso de violão a distância. Desenvolvido pelo Instituto Universal Brasileiro. Curso de violão a distância da instituição. Disponível em: <<http://tinyurl.com/23fds2b>>. Acesso em: 02 agosto de 2010.

ITO, M.; OKABE, D. Technosocial situations: emergent strturings of mobile e-mail use. In: ITO, M.; OKABE, D (eds.) *Personal, portable intimate: mobile phones in Japanese life*. Cambridge: MIT Press, 2003. Disponível em <http://www.itofisher.com/PEOPLE/mito/mobileemail.pdf>. Acesso em jul.2010.

JONES, A.; ISSROFF, K. Learning technologies: affective and social issues. In: CONOLE, G.; OLIVER, M. (eds.). *Contemporary perspectives in e-learning research: themes, methods and impact on practice*. London: Routledge, 2007, p. 190-202.

- JONSSON, E. *Electronic Discourse: on Speech and writing on the internet*. 1997. Disponível em: <http://www.ludd.luth.se/~jonsson/D-essay/ElectronicDiscourse.html>. Acesso em: 20 set. 2011.
- KANGASLUOMA, M. *Violin on the web: introduction to violin distance education*, 2010. Disponível em: <http://vi-r-music-blog.blogspot.fi/>. Acesso em: 24 fevereiro de 2012.
- KASSER, T.; RYAN, R. M. Further examining the american dream: differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1996, p. 80-87.
- KASSER, T.; RYAN, R.M. A dark side of the american dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 65, p. 410-422, 1993.
- KELLER, J.M.; SUZUKI, K. Learner motivation and e-learning design: a multinationally validated process. *Journal of Educational Media*, v. 29, n. 3, p. 229-239, 2004.
- KEMBER, D. *Open learning for adults: a model of student progress*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1995.
- KEMBER, D. *Reconsidering open and distance learning in the developing world: meeting student's learning needs*. London and New York: Routledge, 2007.
- KENSKI, V.M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais, a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 59-68.
- KENSKI, V.M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 4.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- KIM, Y.; KASSER, T.; LEE, H. Self-concept, aspirations, and well-being in South Korea and the United States. *Journal of Social Psychology*, v. 143, p. 277-290, 2003.
- KITAYAMA, S. Cultural psychology of the self: a renewed look at independence and interdependence. In: BACKMAN, L.; HOFSTEN, V. von (eds.). *Psychology at the turn of the millennium: developmental and clinical perspective*. Vol. 2. Hove: Psychology Press, 2002, p. 305-322.
- KRÜGER, S.E. et al. *A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral*. São Paulo, 2010. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- KRÜGER, S.E. et al. *Educação musical apoiada pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs): pesquisas, práticas e formação de docentes*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, p. 75-89, 2006.
- LA GUARDIA, J.G. Developing who I am: a self-determination theory approach to the establishment of healthy identities. *Educational Psychologist*, v. 44, p. 78-89, 2009.

LACORTE, S. Violão a distância no curso de licenciatura em música: perfil dos alunos formandos. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2012, João Pessoa, Paraíba. Anais... João Pessoa: ANPPOM, 2012, p. 2291-2299.

LANDIM, C.M.M.P.F. Educação a distância: algumas considerações. Rio de Janeiro: [s.n.], 1997.

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

LEMO, A. Cibercultura: tecnologias e vida social na cultura contemporânea. 4.ed. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEPPER, M.R.; HENDERLONG, C.J.; IYENGAR, S.S. Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, v. 97, n. 2, p. 184-196, 2005.

LEPPER, M.R.; MALONE, T.W. Intrinsic motivation and instructional effectiveness in computer-based education. In: SNOW, R.E.; FARR, M.J. (eds.). *Aptitude, learning and instruction: conative and affective process analyses*. Vol. 3. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987, p. 255-286.

LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: ED.34, 1999.

LIMA, J.M. Educação musical a distância através da flauta doce. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 11, Natal, Rio Grande do Norte. Anais... Natal: ABEM, out. 2002. 1 CD-ROM.

LITTO, F.M. Aprendizagem a distância. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LONGHI, M.T.; BEHAR, P.A.; BERCHT M. A busca pela dimensão afetiva em ambientes virtuais de aprendizagem. In: BEHAR, P.A. et al. (org.). *Modelos pedagógicos em educação a distância*. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 204-231.

MACHADO, A.C.T.A. Interação professor-aluno: preferência por autonomia ou controle. Londrina, 2009. 97f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina.

MAIA, M.C.; MEIRELES, F.S. Estudo sobre educação a distância e o ensino superior no Brasil. In: X Congresso Internacional de Educação a Distância, 2004, Salvador, Bahia. Salvador: ABED, 2004. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/137-TC-D2.HTM>>. Acesso em: 19 maio 2012.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. Fundamentos de metodologia científica. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

- MARKUS, H.R.; KITAYAMA, S.K. Models of agency: sociocultural diversity in the construction of action. In: MURPHY-BERMAN, V.; BERMAN, J.J. (eds.). Nebraska symposium on motivation: cross-cultural differences in perspectives on self. Vol. 49. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 2003, p. 1-57.
- MARQUES, E. Aprendizagem de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um estudo de caso. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2011, Uberlândia, Minas Gerais. Anais... Uberlândia: ANPPOM, 2011, p. 357-360.
- MARQUES, E. Construção de materiais didáticos para a disciplina de violão em um curso de licenciatura em música a distância: um relato de experiência. In: XIX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia, Goiás. Anais... Goiânia: ABEM, 2010, p. 598-604.
- MARTENS, R.L.; GULIKERS, J.; BASTIAENS, T. The impact of intrinsic motivation on e-learning in authentic computer tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 20, n. 5, p. 368-376, 2004.
- MATTAR, J. Interatividade e aprendizagem. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (org.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009, p.112-113.
- McALLISTER, P.A. Differential effects of controlling versus informational situations for motivation in music: an application of self-determination theory. *Dissertation Abstracts International*, v. 56, p. 3877A, 1996. [UMI N° 9604449]
- McCORMICK, J.; McPHERSON, G.E. The role of self-efficacy in a musical performance examination: an exploratory structural equation analysis. *Psychology of Music*, v. 31, p. 37-51, 2003.
- MCPHERSON, G. E. Musical performance: providing instruction that is balanced, comprehensive and progressive. In: VAN NIEKERK, C. (ed.). Proceedings of the 23rd ISME World Conference. Pretoria, 19-25 July, 1998, p. 397-410. Pretoria: University of South Africa.
- MCPHERSON, G.E. Cognitive mediational processes and positive motivation: implications of educational research for music teaching and learning. *Australian Journal of Music Education*, v. 1, p. 3-19, 1989.
- MCPHERSON, G.E.; McCORMICK, J. Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, v. 34, p. 322-336, 2006.
- MCPHERSON, G.E.; McCORMICK, J. The contribution of motivational factors to instrumental performance in a music examination. *Research Studies in Music Education*, v. 15, p. 31-39, 2000.
- MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na educação a distância. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (org.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 43-581.

MILL, D.; PIMENTEL, N. Ensino, aprendizagem e inovação em educação a distância: desafios contemporâneos dos processos educacionais. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (org.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 13-24.

MIYAMOTO, K. Japanese high school students' motivation in band as it relates to the gender of the band director and the student. *Dissertation Abstracts International*, v. 58, p. 2127A, 1997. [UMI Nº 9738933]

MOORE, M.G. Three types interaction. *American Journal of Distance Education*, v. 3, n. 2, p. 1-6, 1989.

MOORE, M.G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 14.ed. São Paulo: Papirus, 2008.

MORIN, A. Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUILENBURG, L.Y.; BERGE, Z.L. Student barriers to online learning: a factor analytic study. *Distance Education*, v. 26, n. 1, p. 29-48, 2005.

MURPHY, E. Report of the fourth formative evaluation: music grid. Memorial University of Newfoundland St. John's, dez. 2003. Disponível em: <http://www.piano.uottawa.ca/home_en.htm>. Acesso em: 22 junho de 2010.

NARITA, F.M. Colaboração virtual: uma prática musical real na modalidade a distância. In: XVIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009, Londrina, Paraná. Anais... Londrina: ABEM, 2009, p. 404-413.

NARITA, F.M.; MARINS, P. R. Licenciatura em música a distância na universidade de Brasília: planejamento e implementação. In: FERNANDES, L.B. (org.). Trajetórias das licenciaturas da UnB: a EaD em foco. Brasília: Universidade de Brasília, 2012, p. 151-168.

NICOLACI-DA-COSTA, A.M. O uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). In: *Psicologia: reflexão e crítica*, vol. 22, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/seerprc/ojs/viewarticle.php?id=525>. Acessado em: 20.12.2012.

NIELSEN, S.G. Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, v. 32, p. 418-431, 2004.

NOVO TELECURSO. Blog Novo Telecurso: música – ensino médio. Desenvolvido por Fundação Roberto Marinho, FIESP, SESI, SENAI, IRS. Disponível em: <<http://tinyurl.com/37o7ruf>>. Acesso em: 10 out. 2010.

NOVO TELECURSO. Histórico do Telecurso. Desenvolvido por Fundação Roberto Marinho, FIESP, SESI, SENAI, IRS. Disponível em: <<http://tinyurl.com/2f9r8ab>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

NUNES, I.B. A história da EAD no mundo. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009, p. 2-8.

O'NEILL, S.A. Factors influencing children's motivation and achievement during the first year of instrumental music tuition. England, 1996. 271f. Doctoral Thesis (unpublished) – University of Keele.

O'NEILL, S.A. Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, v. 141, p. 129-134, 1999a.

OHIO UNIVERSITY. School of Music. Contém informações sobre o curso de graduação a distância em Educação Musical. Disponível em: <<http://www.finearts.ohio.edu/music/pages/degree-certificate-programs/graduatedegrees/distance-learning.htm>>. Acesso em: 06 out. 2009.

OKADA, A.; BARROS, D.M. Estilos de aprendizagem na educação aberta online. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 157-184.

OLIVEIRA, A. Educação musical: uma perspectiva estruturalista. *OPUS*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 36-48, 1991b.

OLIVEIRA, F.A. Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância. Porto Alegre, 2012. 323f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ORTO, C. Video conferencing for music performance education at the Manhattan School. *Campus Technology*. Disponível em: <<http://www.campus-technology.com/article.asp?id=8744>>. Acesso em: 02 maio 2009.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. (orgs.). Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

PALHARES, R. Aprendizagem por correspondência. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education, 2009, p. 48-55.

PALLOFF, R.M.; PRATT, K. O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PARIS, S. G.; TURNER, J. C. Situated motivation. In: PINTRICH, P. R.; BROWN, D. R.; WEINSTEIN, C. E. (Eds.). Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of McKEACHIE W. J. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1994, p. 213-237.

PELETTIER, L.; PATRY, D. O apoio à autonomia dos estudantes: o papel da autodeterminação e do envolvimento profissional dos professores. In: BENOIT, G.; ÉTIENNE, B.; PICARD, P. (orgs.). Motivar(se) para aprender. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 179-182.

PENTA. Site sobre ambientes integrados de suporte à EAD. 2004. Disponível em: <penta.ufrgs.br/edu/ambintegratedead.htm>. Acesso em: 12 set. 2009.

PEREIRA, F.L. Modos de transmissão musical e educação musical a distância. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2012, João Pessoa, Paraíba. Anais... João Pessoa: ANPPOM, 2012, p. 1221-1227.

PEREIRA, J.M.S.; PINTO, A.C. Avaliação de material didático em educação a distância sob o olhar discente. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 105-118.

PETERS, O. A educação a distância em transição. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

PETERS, O. Didática do ensino a distância. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

PETERS, S. Introduction. MusicPath: networking people and music. Disponível em: <<http://musicpath.acadiau.ca/main.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

PRIMO, A. Interação mediada por computador. Porto Alegre: Sulina, 2007.

RAMOS, S.N. Dispositivos de MP3 na escuta musical: um estudo sobre audição portátil de jovens. In: XIV Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, 2011, Maringá, Paraná. Anais... Maringá: ABEM, 2011, p. 160-169.

RANGEL, A.P; NUNES, H.S. (org.). Acolhimento de uma ideia surpreendente. In: NUNES, H.S. (org.). EAD na formação de professores de música: fundamentos e prospecções. Tubarão: Copiart, 2012, p.75-81.

RAPOSO, M. Competência digital e EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). Educação a distância: o estado da arte. Vol. 2. 2.ed. São Paulo: Pearson Education, 2012, p. 71-74.

RECUERO, R. Redes sociais na internet. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REEVE, J. Motivação e emoção. Rio de Janeiro: LCT, 2006.

REEVE, J. et al. Understanding and promoting autonomous self-regulation: a self-determination theory perspective. In: SCHUNK, D.H.; ZIMMERMAN, B.J. (eds.). Motivation and self-regulated learning: theory, research, and applications. New York: Lawrence Erlbaum, 2008, p. 223-244.

REEVE, J. Self-determination theory applied to educational settings. In.: DECI, E.L.; RYAN, R.M. Handbook of self-determination research. Rochester: University of Rochester Press, 2004, p. 183-203.

REEVE, J.; DECI, E.L.; RYAN, R.M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: McINERNEY, D.M.; VAN ETTEN, S. (eds.). Big theories revisited. Greenwich: Information Age Publishing, 2004, p. 31-58.

REEVE, J.; OLSON, B.C.; COLE, S.G. Motivation and performance: two consequences of winning and losing in competition. *Motivation and Emotion*, Springer Netherlands, v. 9, n. 3, p. 291-298, 1985.

RENWICK, J.M. Because I love playing my instrument: young musicians' internalized motivation and self-regulated practicing behavior. Australia, 2008. 398f. Doctoral Dissertation (unpublished) – University of New South Wales.

RENWICK, J.M.; REEVE, J. Supporting motivation in music education. In: McPHERSON, G.E.; WELCH, G.F. *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 1. New York: Oxford University Press, 2012, p. 143-162.

RENWICK, J.M.; REEVE, J. Supporting motivation in music education. In: McPHERSON, G.E.; WELCH, G.F. *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 1. New York: Oxford University Press, 2012, p. 143-162.

RIBEIRO, G.M. Motivação para aprender nas aulas coletivas de violão a distância. In: XIX Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia, Goiás. Anais... Goiânia: ABEM, 2010, p. 445-454.

RIBEIRO, G.M.; BRAGA, P.D.A. Aprendizagem por videoconferência nas aulas coletivas de instrumento. In: XIX Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 2010, Goiânia, Goiás. Anais... Goiânia: ABEM, 2010, p. 445-454.

ROHER, T.P. A study of students from competitive and noncompetitive Florida high school bands using an adaptation of the Academic Motivation Scale and the Sport Competition Anxiety Test. *Dissertation Abstracts International*, 54, p. 857A, 1993. [UMI N° 9320341]

ROSSIT, F.H.A.; SANTHIAGO, G.L.A. Curso básico de percepção e leitura musical a distância: uma proposta de implementação. In: XVIII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009, Londrina, Paraná. Anais... Londrina: ABEM, 2009, p. 490-491.

ROSSIT, F.H.A.; SANTHIAGO, G.L.A. Desenvolvimento e aplicação de um curso de extensão básico de leitura e percepção musical a distância In: XX Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2010, Florianópolis, Santa Catarina. Anais... Florianópolis: ANPPOM, 2010, p. 349-355.

ROVAI, A. P.; PONTON, M.; WIGHTING, M.; BAKER, J. A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses. *International Journal on E-Learning*, 6(3), 2007, p. 413-432.

RYAN, R.M. Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 43, p. 450-461, 1982.

RYAN, R.M. et al. The American dream in Russia: extrinsic aspirations and well-being in two cultures. *Personality and Social Psychology Bulletin*, v. 25, p. 1509-1524, 1999.

RYAN, R.M.; CONNELL, J.P. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 57, p. 749-761, 1989.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. In: DECI, E.L.; RYAN, R.M. (eds.). Handbook of self-determination research. Rochester: The University of Rochester Press, 2004.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. Contemporary Educational Psychology, v. 25, n. 1, p. 54-67, 2000a.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Self-determination and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? Journal of Personality, v. 74, n. 6, p. 1557-1585, 2006.

RYAN, R.M.; DECI, E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000b.

RYAN, R.M.; MIMS, V.; KOESTNER, R. Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: a review and test using cognitive evaluation theory. Journal of Personality and Social Psychology, v. 45, p. 736-750, 1983.

SANDENE, B.A. An investigation of variables related to student motivation in instrumental music. Dissertation Abstracts International, v. 58, p. 3870A, 1998. [UMI N° 9811178]

SANTOS, E. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In: Revista FAEBA, v.12, no. 18. 2003.

SANTOS, E. Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (orgs.). Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2010, p. 29-48.

SANTOS, H.J.R. dos. Ambiente colaborativo em EAD no aprendizado musical. In: XV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2006, João Pessoa, Paraíba. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006(a), p. 173-178.

SANTOS, H.J.R. dos. Musitec: elaboração de um tutorial multimídia. In: XV Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2006, João Pessoa, Paraíba. Anais... João Pessoa: ABEM, 2006(b), p. 507-512.

SÄRESTÖ ACADEMY. 2011. Virtual classes: high level music education when distances don't matter. Disponível em: <<http://virmusicfinalreport.blogspot.com.br/p/virtual-classes>>. Acesso em: 28 fev. 2012.

SCHLEMMER, E. Inovações tecnológicas na educação. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). Educação a distância: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 69-88.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCOTTI, A. Saberes e processos de apreensão/transmissão musical em espaços virtuais: resultados de uma pesquisa. In: XXI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-

Graduação em Música, 2011, Uberlândia, Minas Gerais. Anais... Uberlândia: ANPPOM, 2011, p. 381-386.

SEBIRE, S. J.; STANDAGE, M.; VANSTEENKISTE, M. Exploring exercise goal content: Intrinsic vs. extrinsic exercise goals, exercise outcomes, and psychological need satisfaction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, v. 31, p. 189–210, 2009.

SHELDON, K.M. et al. What's satisfying about satisfying events? Comparing ten candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 80, p. 325-339, 2001.

SHROFF, R.H.; VOGEL, D.; COOMBES, J.; LEE, F. (2007). Student e-learning intrinsic motivation: a qualitative analysis. *Communications of the Association for Information Systems*, v. 19, p. 241-260, 2007.

SHROFF, R.H.; VOGEL, D.R. Assessing the factors deemed to support individual student intrinsic motivation in technology supported online and face-to-face discussions. *Journal of Information Technology Education*, v. 8, p. 59-85, 2009.

SHROFF, R.H.; VOGEL, D.R.; COOMBES, J. Assessing individual-level factors supporting student intrinsic motivation in online discussions: a qualitative study. *Journal of Information Systems Education*, v. 19, n. 1, p. 111-125, 2008.

SILVA, M. Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, internet, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania. 5.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

SMITH, B.P. Goal orientation, implicit theory of ability, and collegiate instrumental music practice. *Psychology of Music*, v. 33, p. 36-57, 2005.

SOO, K.; BONK, C.J. Interaction: what does it mean in online distance education? Monografia apresentada na ED/MEDIA/ED – TELECOM 98 WORLD Conference on Educational Multimedia and Hypermedia & World Conference on Educational Telecommunications. Friburgo, Alemanha, 1998. Disponível em: <http://itdl.org/journal/jan_04/article02.htm>. Acesso em: 23 fev. 2012.

SOUZA, C.V.C. de. Programa de educação musical a distância para professores das séries iniciais do ensino fundamental: um estudo de caso. Salvador, 2002. 314f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós- Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia.

STICE, E. A prospective test of the dual-pathway model of bulimic pathology: mediating effects of dieting and negative affect. *Journal of Abnormal Psychology*, v. 110, p. 124-155, 2001.

STRAUSS, A.; JULIET, C. Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

STYER, A.J. A grounded meta-analysis of adult learner motivation in online learning from the perspective of the learner. Cappella University, Minneapolis, USA, 2007 Doctoral thesis. Available from ProQuest Dissertations and Theses database (UMI N° 3249903) (AAT3249903).

SUTTON, L.A. The principle of vicarious interaction in computer-mediated communications. *International Journals of Educational Telecommunications*, Norfolk (VA), v. 7, n. 3, p. 223-242, 2001. Disponível em: <<http://www.editlib.org/p/9534>>. Acesso em: 20 maio 2012.

SWANWICK, K. *Music, mind and education*. London, Routledge, 1988.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TARCIA, R.M.L.; CABRAL, A.L.T. O novo papel do professor na EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M. (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. Vol. 2. 2.ed. São Paulo: Pearson Education, 2012, p. 148-154.

TARDIF, M; LESSARD, C. *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

THE OPEN UNIVERSITY. Coordenação de Ian Roddis. *Relação de cursos oferecidos pela universidade na área de Música*. Disponível em: <http://www3.open.ac.uk/courses/classifications/humanities__arts__languages__history-music.shtm>. Acesso em: 05 ago. 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOURINHO, A.C.G.S. *Aprendizado musical do aluno de violão: articulações entre práticas e possibilidades*. In: HENTSCHEKE, L.; DEL BEM, L. (org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. Cap. 4, p. 77-86.

TOURINHO, A.C.G.S. *Ensino coletivo de violão e princípios da aprendizagem colaborativa*. In: *II Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical, 2006, Goiânia, Goiás. Anais...* Goiânia: Enecim. 2006, p. 89-96.

TOURINHO, A.C.G.S. *Violão nos cursos de Licenciatura EAD: possibilidades de um material interativo*. In: *XVIII Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical, 2009, Londrina, Paraná. Anais...* Londrina: ABEM, 2009.

TRINDADE, A. *Distance education for Europe*. Lisboa: Universidade Aberta, 1992.

VALENTE, J.A. *Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitam a construção do conhecimento*. In: ARANTES, V.A. (org.). *Educação a distância*. São Paulo: Summs, 2011, p. 13-44.

VALENTE, J.A. *O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância*. In: MILL, D.; PIMENTEL, N. (orgs.). *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 25-42.

VALENTE, J.A.; ALMEIDA, M.E.B. (orgs.). *Formação de educadores a distância e integração de mídias*. São Paulo: Avercamp, 2007.

VALENTE, J.A.; MORAN, J.M.; ARANTES, V.A. *Entre pontos e contrapontos*. In: ARANTES, V.A. (org.). *Educação a distância*. São Paulo: Summs, 2011, p. 111-134.

VALENTE, J.A.; PRADO, M.E.B.; ALMEIDA, M.E.B. (orgs.). Educação a distância via internet. 2.ed. São Paulo: Avercamp, 2005.

VAN BOVEN, L.; GILVORICH, T. To do or to have: that is the question. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 85, p. 1193-1202, 2003.

VANSTEENKISTE, M. et al. Presenting a positive alternative to materialistic strivings and the thin-ideal: Understanding the effects of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits. In: S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people*, v. 4, p. 57–86. Westport, CT: Greenwood Publishing Company, 2008a.

VANSTEENKISTE, M. et al. On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction, and job outcomes: a self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 80, p. 251-277, 2007b.

VANSTEENKISTE, M.; LENS, W.; DECI, E.L. Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, v. 41, p. 19-31, 2006b.

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

VIANA JÚNIOR, G.S. Formação musical de professores em ambientes virtuais de aprendizagem. Fortaleza, 2010. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará.

VISPOEL, W.P.; AUSTIN, J.R. Constructive response to failure in music: the role of attribution feedback and classroom goal structures. *British Journal of Educational Psychology*, v. 63, p. 110-129, 1993.

VISPOEL, W.P.; AUSTIN, J.R. Integrating self-perceptions of music skill into contemporary models of self-concept. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 5(4), 42–57, 1995a.

VISPOEL, W.P.; AUSTIN, J.R. Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87, 134–153, 1995b.

WASCHULL, S.B. Predicting success in online psychology courses: self-discipline and motivation. *Teaching of Psychology*, v. 32, n. 3, p. 190-192, 2005.

WESTERMAN, B. Fatores que influenciam autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância. Salvador, 2011. 124f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal da Bahia.

WHITE, R.W. Motivation reconsidered: the concept of competence. *Psychological Review*, v. 66, p. 297-333, 1959.

WIGHTING, M.J.; LIU, J.; ROVAI, A.P. Distinguishing sense of community and motivation characteristics between online and traditional college students. *Quarterly Review of Distance Education*, v. 9, n. 3, p. 285-295, 2008.

XIE, K.; DEBACKER, T.K.; FERGUSON, C. Extending the traditional classroom through online discussion: The role of student motivation. *Journal of Educational Computing Research*, v. 34, n. 1, p. 67-89, 2006.

YUKSELTURK, E.; BULUT, S. Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, v. 10, n. 2, p. 71-83, 2007. Retrieved from <<http://www.ifets.info/>>.

ZAHARIAS, P.; POYLYMENAKOU, A. Developing a usability evaluation method for e-learning applications: Beyond functional usability. *International Journal of Human-Computer Interaction*, v. 25, n. 1, p. 75-98, 2009.

Apêndice A - Material didático



OFICINA DE VIOLÃO A DISTÂNCIA

MÓDULO 1



APRESENTAÇÃO

Caro estudante,

Este é o material impresso do Curso de Violão a Distância. Antes de iniciarmos as aulas, é importante termos em mente que o conteúdo presente em cada uma de nossas lições deverá ser trabalhado no decorrer de uma semana, sendo que, no nosso caso, os estudos começarão sempre às sextas-feiras. Lembre-se de que o tempo mínimo recomendado para o estudo de cada lição é de uma hora. Mas, caso precise, você pode e deve rever tópicos que julgar necessários ou mesmo revisar uma lição várias vezes no decorrer da semana.

Esteja atento! Fazem parte do material os vídeos presentes no DVD em anexo e o site <https://sites.google.com/site/violoesdauernonline/>. Através deles, você poderá visualizar e ouvir a execução dos exercícios propostos ao longo do material impresso, bem como perceber nuances técnicas, performáticas, interpretativas.

Desejamos que esse curso contribua decisivamente para o seu desenvolvimento musical. Bom curso para todos nós!

LIÇÃO 1

Posturas para Sentar



Assista ao vídeo 1 desta lição!

Apresentaremos, a seguir, fotos e recomendações das principais posturas que lhe ajudarão a entender melhor como se deve sentar para tocar o violão. É importante ter a consciência de que cada pessoa possui uma constituição física peculiar. Portanto, os resultados da postura poderão ser diferentes. Use uma cadeira sem encostos para os braços para um bom acomodamento do instrumento. Sente-se na metade posterior (na metade da frente) de uma cadeira de altura que permita que a curvatura dos joelhos forme um ângulo de 90° (veja que as pernas



Foto 1: Visão lateral.

formam um “L” invertido). Sentar-se na metade posterior da cadeira dá mais liberdade às pernas e permite que você mantenha a coluna ereta, o que é fundamental para evitar problemas físicos. Observe a foto 1.

Pé esquerdo apoiado no banquinho

A postura em que se apoia o pé esquerdo sobre um banquinho é a mais usada pelos violonistas eruditos ou clássicos. O uso do banquinho possibilita ajustar o violão ao seu corpo, bem como alcançar com maior facilidade as notas a partir da décima segunda casa do violão. Nessa postura, o tronco deve estar ligeiramente inclinado para frente e o tampo do fundo do instrumento encostado em seu peito. **Confira na foto 2.**



Foto 2: Pé esquerdo apoiado no banquinho.

Pé direito apoiado no banquinho

O pé direito sobre o banquinho também pode ser uma possibilidade de postura. Mas alertamos que, nessa postura, a tendência é que o ombro esquerdo fique tenso e um pouco levantado. Para evitar essa tensão, o banquinho deve ser ajustado para ficar na menor altura possível (geralmente os banquinhos são de altura regulável). Lembre-se: seja qual for a posição escolhida, o fundamental é que os ombros estejam sempre à mesma altura. Veja, na foto 3, a posição com o pé direito apoiado no banquinho.

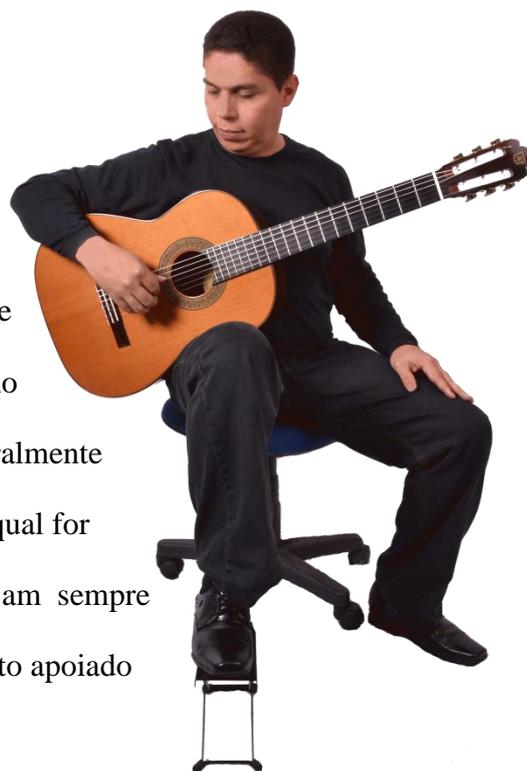


Foto 3: Pé direito apoiado no banquinho.

Perna direita apoiada sobre a esquerda

Uma das possibilidades de postura sem o uso do banquinho pode ser realizada com o apoio do violão na perna direita cruzada sobre a perna esquerda. É uma posição muito comum entre músicos populares, como os sambistas, jazzistas, chorões e violonistas flamencos. Algumas pessoas não aguentam tocar por muito tempo nessa posição. A circulação sanguínea fica limitada nessa posição, ocasionando câibras. Atente para possíveis dores nas costas, pois nessa postura, tendemos a tocar curvados sobre o instrumento.



Foto 4: A perna direita sobre a esquerda.

O uso de suporte ou "Apoio ergonômico" é uma boa alternativa para minimizar as tensões anteriormente citadas. Ele deixa o violão na posição indicada com o uso do banquinho (inclinado com o braço para cima) e você fica sentado com os dois pés apoiados no chão. Uma vantagem de utilizá-lo diz respeito à postura natural possibilitada ao sentar, ou seja, os dois pés ficam no chão. Dessa forma, podemos estudar por mais tempo sem sentir qualquer incômodo. Veja, na foto 5, como fica a posição do apoio ergonômico.



Foto 5: "Apoio Ergonômico ou suporte"

Outras orientações importantes:

- Experimentar as várias posições e, sempre que sentir cansaço, trocar de posição.
- Para canhotos que toquem invertendo a posição do violão, as orientações gerais são as mesmas, bastando mudar o lado das posições das pernas. Por exemplo: Para o canhoto, a posição de sentar apoiando o pé esquerdo no banquinho é equivalente à posição de sentar apoiando o pé direito no banquinho, para o destro (assista ao vídeo do último termo da lista abaixo).
- Sugerimos que utilizem os termos abaixo em sites de busca na internet no intuito de apreciarem as várias possibilidades de posturas na execução do violão.

BACH, Lute Suite No.4 (Part1).flv

Marcus Tardelli

Paco de Lucia - Guitarra Cordoba Festival- 2007

Apoio Ergonômico para Violão-Apresentação

Quaternaglia - Sonata Cravo e Canela

Mão Direita

Os dedos da mão direita que utilizamos geralmente para tocar são:

- Polegar (p),
- Indicador (i),
- Médio (m)
- Anelar (a).



Foto 6: Dedos da mão direita

Obs: O dedo mínimo, apesar de ser bastante utilizado entre violonistas flamencos, de modo geral é pouco explorado pelos violonistas. **Confira na foto 6.**

Sugestão de Bibliografia:

PINTO, Henrique. *Curso Progressivo de Violão*. São Paulo, Ricordi.

SHEARER, Aaron. *Learning the classic guitar part one*. USA, Mel Bay 1990.

Tamanhos, polimento e formatos das unhas da mão direita

A mão direita é responsável pela produção do som no violão. O cuidado com as unhas pode fazer a diferença na qualidade sonora desejada. Sugerimos que mantenha as unhas num padrão e num tamanho apropriados ao seu formato de unha. Use uma “serrinha” para modelar o formato de sua unha. Depois use uma lixa de papel nº 600 para retirar as rebarbas e, logo em seguida, dê um polimento com outra lixa de papel de nº 1.200.

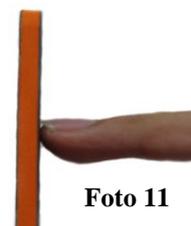


Foto 11

Entre as várias possibilidades de se obter um bom formato das unhas, recomendamos que posicione cada dedo horizontalmente e, em seguida, coloque o dedo num ângulo direto numa “serrinha” de unha. Se a unha e a extremidade distal do dedo tocarem a serrinha ao mesmo tempo, a unha está



Foto 12

num bom tamanho (foto11). Mas se for preciso incliná-la para baixo (foto 12) ou para cima (foto 13), para que a extremidade distal e a unha a toquem simultaneamente, a unha está longa (foto 14) ou curta demais (foto 15).

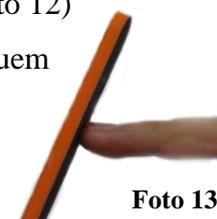


Foto 13

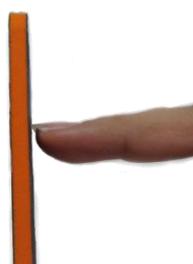


Foto 14



Foto 15

Sugestão de Bibliografia:

ASSIS, Josmar e CRISTINA, Tourinho. *Técnica progressiva para iniciantes*. Salvador, 2003.

Os formatos das fotos 7 e 8 permitirão um maior contato de toda a unha com a corda, causando menos resistência. O seu tipo de unha vai determinar qual dessas duas formas é melhor para você. No entanto, ambos permitem um maior aproveitamento de toda a unha. Os formatos das fotos 9 e 10 não recomendamos, porque a unha passa por cima das cordas com muita resistência, impedindo usar toda a superfície da unha. Esses formatos liberam o toque próximo ao meio da unha.

Foto 7



Foto 8



Foto 9



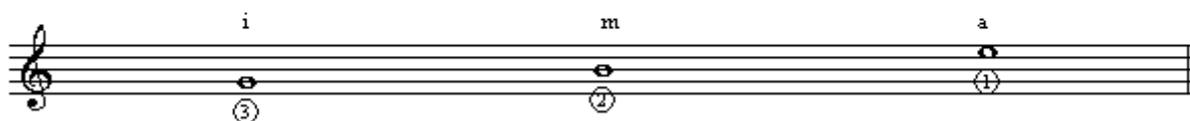
Foto 10



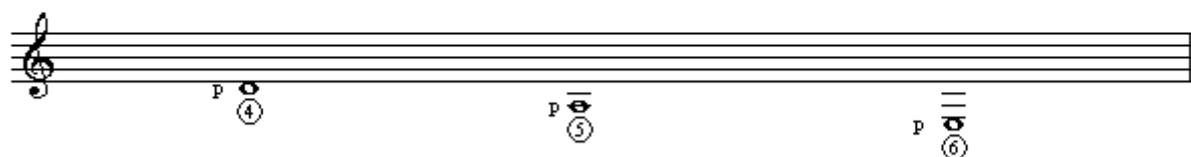
Representação das cordas soltas

Procure estudar também lendo as notas no pentagrama. Os números dentro dos círculos indicam a corda em que a nota se encontra.

Cordas soltas: 1, 2 e 3



Cordas soltas: 4, 5 e 6

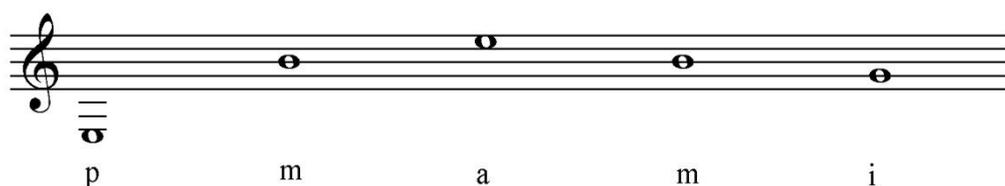
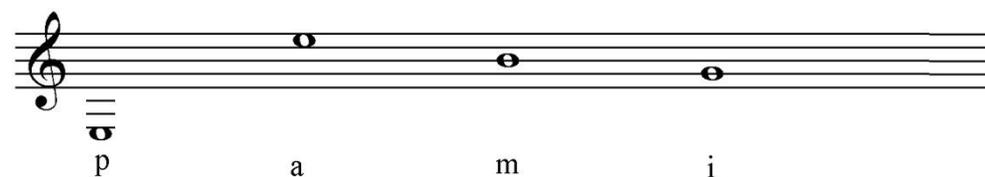
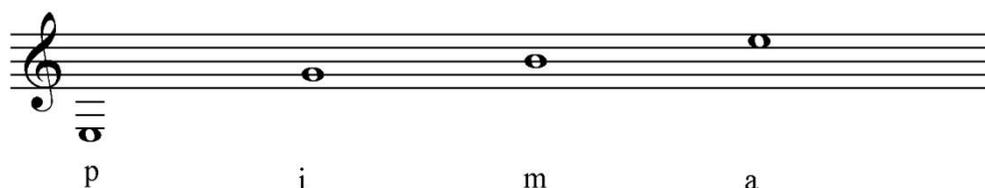


Exercícios com cordas soltas



Assista ao vídeo 2 desta lição!

Pratique os exercícios abaixo, de acordo com as orientações do vídeo 2 desta lição. Esses exercícios abaixo o ajudarão a desenvolver maior independência dos dedos da mão direita. Sabendo que o "i" toca na terceira corda, o "m" na segunda e o "a" na primeira, fica fácil de ler o exercício a seguir. Depois de conseguir fazer o dedilhado com segurança, você pode variar as cordas em que o polegar toca. Por exemplo, tocar o "p" uma vez na 4ª corda, uma vez na 5ª corda e uma vez na 6ª corda.



Sugestão de Bibliografia:

TOURINHO, Cristina; BARRETO, Robson. *Oficina de violão*. Salvador: Quarteto, 2003.
SHEARER, Aaron. *Learning the classic guitar part two*. USA, Mel Bay, 1990.

Mão Esquerda

A posição básica, tanto para a mão direita quanto para a esquerda, é em formato de uma concha, ou seja, com a mão em estado de relaxamento. Um princípio importante para a mão esquerda é o de aplicar o mínimo de força às cordas, somente o suficiente para pressionar as cordas.

Os dedos da mão esquerda que utilizamos para tocar (foto 7):

- Indicador (1),
- Médio (2),
- Anelar (3),
- Mínimo (4).



Foto 7: Dedos da mão esquerda

A mão esquerda é, geralmente, aquela em que os iniciantes no violão concentram a maior parte de sua atenção. No entanto, precisamos desenvolver a consciência, desde agora, de que não tocamos apenas com dedos e mãos, mas com todo o corpo. Isso significa que devemos estar sempre atentos à nossa postura e procurar perceber os possíveis pontos de tensão em nosso corpo. Tendo isso em mente, devemos nos lembrar de dois princípios básicos para a mão esquerda:

1) Função do polegar da mão esquerda



Assista ao vídeo 3 desta lição!

O polegar da mão esquerda deve ser colocado sempre atrás do braço do violão. Assim, ele desempenhará a função de “opositor” dos outros dedos, que tocam na parte da frente do braço do violão. Antes de colocarmos a mão esquerda no braço do instrumento, é importante que a observemos numa posição natural, como se existisse entre os dedos polegar e indicador um braço imaginário. Observe que os dedos polegar e indicador agem de forma coordenada, sendo fundamental a sua ação conjunta para a realização de possíveis saltos no decorrer do braço do instrumento. A posição do polegar pode variar, mas naturalmente ele deve encostar a lateral interna.

2) A pressão ou força sobre as cordas deve ser apenas o suficiente para conseguir prendê-las

A grande maioria das pessoas usa mais força que o necessário para tocar as notas presa nas cordas com a mão esquerda. Para evitar isso, você deve estudar, de preferência, com um banquinho para apoiar o pé esquerdo, ou procurar outro modo de manter o braço do violão inclinado para cima, aproximando-o do seu corpo. Nessa posição, você poderá aproveitar o peso do seu braço esquerdo para pressionar as cordas. Em resumo, ao invés de aplicar força nas cordas por meio da pressão exercida pelos dedos, você pode fazer com que o peso do seu braço participe do trabalho de “prender” as cordas. Esse princípio lhe trará grandes benefícios, inclusive de prevenção contra problemas físicos, a médio e longo prazo.

Exercícios para a mão esquerda



Assista ao vídeo 3 desta lição!

Assista ao vídeo 3 desta lição e pratique o exercício conforme as orientações. Os exercícios deste vídeo lhe ajudarão a conseguir uma boa postura para tocar acordes e escalas com mais facilidade. Você deve praticar o exercício não somente na 6ª corda, como mostrado no vídeo 3 desta lição, mas também na 5ª e na 4ª corda, ascendente e descendente. Utilize os termos abaixo em sites de busca para assistir a algumas performances de artistas consagrados a fim de estudar as posturas de ambas as mãos no violão.

DE FALLA, Beatles, Barrios

Asturias - Isaac Albeniz

Ana Vidovic Guitar Artistry in Concert - Classical Guitar Performance DVD

Raphael Rabello - Lamentos do Morro

Pulsação simultânea entre polegar e anelar



Assista ao vídeo 4 desta lição!

No exercício abaixo, propomos o estudo da pulsação simultânea entre polegar e anelar, destacando a nota da melodia. Os dedos indicador e médio deverão tocar com menor intensidade.



Sugestão de Bibliografia:

TENNANT, Scott. *Pumping Nylon*. Van Nuys, CA, Alfred, 1995.

SHEARER, Aaron. *Learning the classic guitar part three*. USA, Mel Bay, 1990.

Sugerimos o estudo de uma das peças abaixo:

ROMANCE DE AMOR (Antonio Rovira)



Assista ao vídeo 5 desta lição!

Existe uma discussão de quem realmente foi Antonio Rovira. Para muitos, esse nome não passa de um pseudônimo. Talvez Antonio Rovira foi o primeiro editor de Romance de Amor, mas não se sabe ao certo. Essa obra também tem sido atribuída a outros compositores do período romântico. Durante o seu estudo, procure atentar para os elementos tais como: pulsação simultânea entre o polegar e o anelar; onde você deverá tocar com maior intensidade; os dedos indicador e médio deverão ser tocados com menor intensidade.

Utilize os termos abaixo em sites de busca para assistir a outras possibilidades interpretativas da peça Romance de Amor.

**Romance de Amor Performed by Xue-fei Yang
Gomez' Romance.**

**Vicente Gomez - Romance de Amor, Романс Гомеса, Классическая гитара
<http://www.violao.org/index.php?showtopic=9086&mode=threaded&pid=122996>**

ROMANCE DE AMOR

Antonio Rovira

Andante ^a

8 ^p

5 ^{BV}

9 ^{BVIII}

13 ^{BII}

17 ^{BVII}

21 ^{BIX} ^{BV}

25 ^{BII}

29

©

ANDANTE EM LÁ MENOR (Matteo Carcassi)



Assista ao vídeo 6 desta lição!

Matteo Carcassi nasceu em Florença, na Itália, em 1792, e morreu em Paris, em 1853. Foi o compositor para violão no período clássico que deixou sua marca nos mais importantes métodos didáticos de sua época (*Método op.59; 25 Estudos melódicos e progressivos op.60*).

Para o estudo do Andante em Lá menor, ressaltamos que o baixo seja bem marcado, e os dedos indicador, médio e anelar sejam tocados com menor intensidade do que o dedo polegar. Atente para os acidentes ocorrentes na peça, assim como para as sugestões de dinâmica como, por exemplo, o *rallentando* no oitavo compasso.

Utilize o termo abaixo em sites de busca para assistir a outra possibilidade interpretativa do Andante em lá menor.

Andante religioso-Matteo Carcassi-Thiago Medeiros

ANDANTE EM LÁ MENOR

Matteo Carcassi

com sentimento

The musical score is written in 8/8 time and consists of eight staves. The key signature is one flat (B-flat), and the tempo is marked 'Andante' with the instruction 'com sentimento'. The piece begins with a piano (*p*) dynamic and features a melodic line with various fingerings (1, 2, 3, 4) and dynamics (*p*, *m*, *a*). The bass line consists of chords and triplets. The piece concludes with a *rall.* marking and a fermata over the final chord.

Staff 1: *p* i m i m i p i

Staff 2: 2 1 3 2 1

Staff 3: *p* i m i a i m i a

Staff 4: 3 2 1

Staff 5: 2 1 3 2 1 1

Staff 6: i m i a i m i

Staff 7: i m i a i m i

Staff 8: *rall.*.....

LIÇÃO 2

Coordenação, independência e abertura dos dedos



Assista ao vídeo 1 desta lição!

Uma boa execução musical depende, em grande parte, da ação conjunta e coordenada entre os dedos da mão esquerda e direita. No vídeo 1 desta lição, propomos três exercícios de coordenação, independência e abertura dos dedos que serão aplicados em três fórmulas de mão esquerda: 1, 2, 1, 3 e 1, 4. O sentido musical desse mecanismo consiste em deixar cada nota soar sem que haja algum momento de silêncio entre a nota que é tocada ascendente e sua descendente. Esse exercício inicia-se na nona casa da segunda corda, descendo para sétima, quinta, terceira e primeira posição do violão. Assista, no vídeo 1 desta lição, as fórmulas 1, 2, 1, 3 e 1, 4.

Trecho do Estudo em Mi menor, de Francisco Tárrega



Assista ao vídeo 2 desta lição!

Em algumas obras musicais, é possível observarmos com clareza a utilização dos princípios mencionados nos exercícios do vídeo 1. No trecho do Estudo em Mi menor, de Francisco Tarrega, é possível perceber que as notas da melodia devem soar no seu tempo real.

TRECHO DO ESTUDO EM MI MENOR

Compasso 9 à 12

Francisco Tarrega

Andante

ESTUDO EM MI MENOR (Francisco Tarrega)



Assista ao vídeo 3 desta lição!

Francisco Tarrega (1854-1909) foi um dos mais importantes compositores para violão do período romântico. Deixou uma vasta obra concertística e didática para o violão. Tarrega criou a postura do pé esquerdo apoiado no banquinho e uma das possíveis posturas da mão direita utilizada até os dias atuais. No Estudo em Mi menor, faz-se necessário chamar a atenção para que as notas da melodia soem no seu tempo real. Nesse sentido, é preciso que estudemos primeiramente os saltos que aparecem no decorrer da peça. Esse estudo aparentemente parece ser uma peça muito fácil. No entanto, para tocá-la corretamente, é preciso estudá-la com bastante atenção aos princípios mencionados. Tente imprimir uma dinâmica diferenciada nas partes que se repetem, explore ao máximo os timbres próximos ao cavalete do violão e na boca do instrumento. O violão é um dos instrumentos com as maiores possibilidades timbrísticas. **Você sabia?**

Utilize os termos abaixo nos sites de busca para assistir a outras possibilidades interpretativas do Estudo em Mi Menor.

Etude in e minor- Francisco Tarrega

Tarrega Etude E minor

ESTUDO EM MI MENOR

Francisco Tarrega

Andante a m i a m i a m i

8

3

6

9

12

15

am. 12

BII

BV

BII

©

VALS (Jose Ferrer)



Assista ao vídeo 4 desta lição!

José Ferrer Esteve de Fújadas (1835- 1916), espanhol nascido em Torroella de Montgrí. Ferrer, como muitos de vocês, recebeu influência musical no ambiente familiar. Ele estudou violão com seu pai, um violonista e colecionador de partituras, antes de continuar seus estudos com o violonista José Broca. Na sua peça Vals, é preciso muita atenção para que não interrompamos a melodia durante o transcorrer da peça. Atente para o destaque na intensidade na melodia dos compassos 5, 6 e 7. Faça uma rápida respiração após o segundo tempo do compasso 8 para retomar o tema principal. Cuidado nos acidentes ocorrentes durante a peça. Sugerimos ainda algumas dinâmicas no decorrer da segunda parte da peça (compassos 17 a 32). Sintam-se à vontade para sugerir uma outra possibilidade de interpretação. Utilize os termos abaixo nos sites de busca para assistir a outras possibilidades interpretativas da Peça Vals.

Jose Ferrer-Vals Espanol~Daniel Mazur, Classical Guitar

Vals Espanol by Jose Ferrer, classical guitar

Sugestão de Bibliografia:

PINTO, Henrique. *Iniciação ao Violão. Vol 2.* Ricordi. São Paulo, 1999.

VALS

Moderato

José Ferrer

p i m a p a a

The musical score is written for guitar and voice. It consists of ten staves of music. The guitar part is in the treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/8 time signature. The vocal line is in the soprano clef with the same key signature and time signature. The lyrics are 'p i m a p a a' and 'm i'. Performance instructions include 'Cresc. p', 'Decrescendo', and 'rall....'. The score includes various musical notations such as accents (>), slurs, and fingering numbers (1, 2, 3, 4, 0) for both guitar and voice.

Pedra verde

Daniel Escudeiro
Natal, Março de 2002

♩ = 75

Violão 1

Violão 2

5

Vlão. 1

Vlão. 2

9

Vlão. 1

Vlão. 2

13

Vlão. 1

Vlão. 2

17

Vlão. 1

Vlão. 2

escudodan

2

21

Vlão. 1

Vlão. 2

25

Vlão. 1

Vlão. 2

29

Vlão. 1

Vlão. 2

33

Vlão. 1

Vlão. 2

37

Vlão. 1

Vlão. 2

41

Vlão. 1

Vlão. 2

The image displays a musical score for two violins, labeled 'Vião. 1' and 'Vião. 2'. The score is divided into four systems, each starting with a measure number: 45, 49, 53, and 57. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 8/8. The notation includes various rhythmic values such as quarter notes, eighth notes, and dotted notes, as well as rests and dynamic markings. The first system (measures 45-48) shows both violins playing active lines. The second system (measures 49-52) continues the active lines. The third system (measures 53-56) features a significant change: the first violin part consists of whole notes with a fermata, while the second violin part continues with a more active line. The fourth system (measures 57-60) concludes with the first violin playing a final chord with a fermata, and the second violin playing a final chord with a fermata.

Daniel Escudeiro é natural de São Paulo (1975). Ainda criança, mudou-se para Fortaleza, cidade que adotou definitivamente como sua e onde se encontram muitas das suas raízes musicais e pessoais. Durante sua trajetória musical, o instrumento sempre esteve aliado à composição, indicando os dois caminhos mais adotados para sua expressão pessoal e artística.

Composta em Natal/RN, em março de 2002, “Pedra Verde” foi inicialmente concebida como uma continuação de uma série de peças pequenas para dois violões que nos remetem às pedras preciosas de cor exuberante e misteriosa que nos fazem refletir sobre sua beleza, seja ela mais escura ou mais clara. O universo modal está presente, assim como o “ambiente medieval” pode ser acolhido, devido às diversas passagens com quartas e quintas, reveladas pelo tema, e dissonâncias usadas livremente.

Lição 3

Ligados ascendentes e descendentes

Assista ao vídeo 1 desta lição!

Nesta lição, trataremos dos ligados ascendentes e descendentes. O ligado ascendente é sempre realizado para uma nota mais aguda. Para realizar bem o ligado ascendente, a maior pressão deverá ser exercida pelo dedo correspondente à nota ligada. No ligado descendente, o dedo que exerce a maior pressão é o que está sem movimentação. O dedo que tocará a nota mais aguda deverá fazê-lo com o máximo de leveza, atentando inclusive para uma precisão rítmica. Assista ao vídeo 1 desta lição.

No Estudo n° 15, de Isaias Sávio, podemos colocar em prática os ligados ascendentes e descendentes.

Assista ao vídeo 2 desta lição!

Estudo n° 15 Isaias Sávio

Allegretto

The musical score is written on a single staff in treble clef with a common time signature (C). It begins with a tempo marking of 'Allegretto'. The piece consists of two lines of music. The first line contains measures 1 through 4. Measure 1 starts with a bass line of two whole notes (F2 and C3) and a treble line of a quarter note (F4) followed by a slur over two eighth notes (G4 and A4), with fingerings 2, 1, 2. Measure 2 has a bass line of two whole notes (F2 and C3) and a treble line of a quarter note (F4) followed by a slur over two eighth notes (G4 and A4), with fingerings 1, 4, 3, 1. Measure 3 has a bass line of two whole notes (F2 and C3) and a treble line of a quarter note (F4) followed by a slur over two eighth notes (G4 and A4), with fingerings 1, 1, 2. Measure 4 has a bass line of two whole notes (F2 and C3) and a treble line of a quarter note (F4) followed by a slur over two eighth notes (G4 and A4), with fingerings 1, 1, 4. The second line contains measures 5 through 8. Measure 5 starts with a bass line of two whole notes (F2 and C3) and a treble line of a quarter note (F4) followed by a slur over two eighth notes (G4 and A4), with fingerings 1, 3, 1, 2. Measure 6 has a bass line of two whole notes (F2 and C3) and a treble line of a quarter note (F4) followed by a slur over two eighth notes (G4 and A4), with fingerings 3, 4, 1. Measure 7 has a bass line of two whole notes (F2 and C3) and a treble line of a quarter note (F4) followed by a slur over two eighth notes (G4 and A4), with fingerings 4, 1, 3, 2. Measure 8 has a bass line of two whole notes (F2 and C3) and a treble line of a quarter note (F4) followed by a slur over two eighth notes (G4 and A4), with fingerings 1, 2, 4, 2. The piece concludes with a final measure containing a whole note (F4) marked 'm' (mezzo-forte) and a final chord (F2, C3, F4) marked 'p' (piano).

Sugestão de Bibliografia:

SÁVIO, Isaias. *Escola Moderna do Violão, Vol. 1*. São Paulo, Ricordi, 1985.

Ritmo da Bossa Nova

Nesta lição, estudaremos uma das possibilidades do ritmo da Bossa Nova. Para melhor fixarmos essa batida, é importante, de início, tocar lentamente, para que, depois de assimilada, possamos executá-la com segurança num andamento mais rápido. Considere que, no primeiro tempo, tocaremos com os dedos polegar, indicador, médio e anelar, seguidos dos dedos indicador, médio e anelar, simultaneamente. No segundo tempo, iniciamos com o polegar seguido dos dedos indicador, médio e anelar, tocados de forma simultânea. O terceiro e o quarto tempo são uma repetição dos dois primeiros tempos. Veja, nas figuras abaixo, duas formas de representar esse ritmo da Bossa Nova.



Assista ao vídeo 3 desta lição!

Bossa-Nova

p i p i p i p i p i p i p i p i
 m a a m a a m a a m a a
 a a a a a a a a

Sugestão de repertório: Faz Parte do meu Show (Cazuza); Corcovado (Tom Jobim).

Utilize os termos abaixo em sites de busca para assistir à interpretação dessas Bossas:

Cazuza- Faz Parte do Meu Show (Globo de Ouro 1988)

Corcovado by Joao Gilberto

Sugestões de Bibliografia:

CANDRO, Renato. *Ritmos para violão*. São Paulo, 2004.

Discografia, partituras e músicas em MP3 confirmam no site: www.renatocandro.com

PEREIRA, Marco. *Ritmos Brasileiros*. Rio de Janeiro. Garboligts Livros, 2007.

Discografia, partituras e músicas em MP3 confirmam no site: www.marcopereira.com.br/

Lição 4

Composição de melodia



Assista ao vídeo 1 desta lição!

Nesta lição, iremos exercitar o processo de compor. Propomos que você tente criar uma pequena melodia acompanhada, ou mais de uma, se assim quiser. Na realidade, como em qualquer atividade musical, só aprenderemos a compor se praticarmos constantemente. O que pretendemos nesta lição é apenas estimulá-lo a começar a experimentar algumas possibilidades.

Para compor sua melodia, sugerimos alguns procedimentos:

- a) No processo de criação, é importante atentarmos para elementos tais como: repetição, contraste, silêncio e variação rítmica.
- b) Use como matéria-prima inicialmente uma escala maior.
- c) Toque as notas da escala em ritmos e sequências variados, procurando usar mais graus conjuntos (notas vizinhas) e notas não muito afastadas. Saltos grandes são mais difíceis de usar. Quanto ao ritmo, utilize o compasso a seu gosto, mas sugerimos compassos simples como: (2/4); (4/4); (3/4) e as figuras de nota que vocês já conhecem melhor (mínimas, semínimas e colcheias).
- d) Pense e escreva frases musicais sempre do mesmo tamanho (é natural que você precise escrever várias vezes). Agora, sugerimos que você construa uma melodia de mais ou menos oito compassos.

Ritmo de Baião

No primeiro tempo do ritmo do baião, tocamos por duas vezes com o polegar, sendo que o segundo toque se prolonga até o início do próximo tempo, seguido pelo toque simultâneo dos dedos indicador, médio e anelar. Para melhor fixarmos essa batida, é importante, de início, tocar lentamente, como demonstrado no vídeo 2 desta lição, para que, depois de assimilada, possamos tocá-la com segurança, num andamento mais rápido. Veja, nas figuras abaixo, duas formas de representar o ritmo do Baião.



Assista ao vídeo 2 desta lição!

Baião

The image shows two staves of musical notation for the piece 'Baião'. The top staff is in treble clef, 2/4 time, and contains a sequence of notes: a quarter rest, a quarter note 'p', a quarter note 'p', a quarter note 'i', a quarter note 'm', and a quarter note 'a'. The bottom staff is in bass clef, 2/4 time, and contains a sequence of notes: a quarter note 'p', a quarter note 'p', a quarter note 'i', a quarter note 'm', and a quarter note 'a'. Both staves end with a double bar line and repeat dots.

Sugestão de repertório: Ai que saudade d'ocê (Vital Farias); Baião (Luiz Gonzaga e Humberto Texeira)

Sugestões de Bibliografia:

CANDRO, Renato. *Ritmos para violão*. São Paulo, 2004.

Discografia, partituras e músicas em MP3 confirmam no site: www.renatocandro.com

PEREIRA, Marco. *Ritmos Brasileiros*. Rio de Janeiro. Garboligts Livros, 2007.

Discografia, partituras e músicas em MP3 confirmam no site: www.marcopereira.com.br/

Sugerimos o estudo de uma das duas peças para grupo de violões abaixo:



Assista ao vídeo 3 desta lição!

Luar do Sertão

Arranjo para orquestra de violões
CLÁUDIO WEIZMANN

João Pernambuco e
Catulo da Paixão Cearense

♩ = 80

Violão 1

Violão 2

Violão 3

Violão 1

Violão 2

Violão 3

Violão 1

Violão 2

Violão 3

2

Luar do Sertão

17

Violão 1

Violão 2

Violão 3

24

Violão 1

Violão 2

Violão 3

Luar do Sertão

Arranjo para orquestra de violões:
CLÁUDIO WEIZMANN

João Pernambuco e
Catulo da Paixão Cearense

Introdução

Tema...

Violão 1



6

Dobrar um 8^a acima



16

Em samba-canção...



25

1.

2.



Repetir livremente

Luar do Sertão

Arranjo para orquestra de violões:
CLÁUDIO WEIZMANN

João Pernambuco e
Catulo da Paixão Cearense

Introdução Tema...

Violão 2

5 8ª acima

13 Divisi

22

Repetir livremente

Luar do Sertão

Arranjo para orquestra de violões:
CLÁUDIO WEIZMANN

João Pernambuco e
Catulo da Paixão Cearense

Violão 3

Introdução

Tema...

4

10

17

24

1.

2.

Repetir livremente

Bicho de Sete Cabeças

Arr. p/ violão: Weber dos Anjos

Zé Ramalho

The musical score is arranged for three guitars (Violão 1, 2, and 3) in 4/4 time. The first system consists of three staves. Violão 1 plays a complex rhythmic pattern of eighth notes. Violão 2 and 3 play a melodic line with triplets. The second system continues the piece, with Violão 1 playing a similar rhythmic pattern. Violão 2 and 3 continue the melodic line, which includes a key signature change to one sharp (F#) in the third measure of the second system. The score is written in treble clef and includes various musical notations such as triplets, slurs, and accidentals.

This page contains ten staves of musical notation, likely for a guitar or piano. The notation is written in a single system with a brace on the left side. The key signature is one sharp (F#), and the time signature is 7/8. The music consists of a series of eighth and sixteenth notes, often beamed together in groups. There are several measures with rests, particularly in the fifth and eighth staves. The notation includes various rhythmic patterns and melodic lines across the ten staves.

This musical score consists of three systems of staves, each system containing three staves. The notation is written in treble clef and includes various musical symbols such as notes, rests, and accidentals. The first system features a complex melodic line in the top staff, a more active middle staff, and a bottom staff with a steady rhythmic accompaniment. The second system shows the top staff continuing its melodic development, while the middle and bottom staves provide harmonic support. The third system concludes the piece with a final melodic phrase in the top staff and sustained chords in the middle and bottom staves.

Bicho de Sete Cabeças

Arr. p/ violão: Weber dos Anjos

Zé Ramalho

Violão 1

The musical score for Violão 1 is written in 4/4 time. It begins with a complex, repetitive rhythmic pattern of sixteenth notes across the first two staves. The third staff introduces a more melodic line with eighth and sixteenth notes. The fourth and fifth staves continue this melodic development, incorporating various intervals and accidentals. The sixth and seventh staves show further harmonic and melodic progression, with the seventh staff ending in a cadence. The final staff concludes the piece with a final cadence.

Bicho de Sete Cabeças

Arr. p/ violão: Weber dos Anjos

Zé Ramalho

Violão 2

The musical score for Violão 2 is written in 4/4 time and consists of eight staves. The first two staves feature a complex rhythmic pattern of eighth notes, with many notes beamed in groups of three (triplets). Above the first staff, there are 16 triplet markings. Above the second staff, there are 16 triplet markings. The third staff continues the melodic line with eighth notes and some slurs. The fourth staff shows a melodic line with some accidentals (sharps) and eighth notes. The fifth staff has a melodic line with eighth notes and rests. The sixth staff continues the melodic line with eighth notes and rests. The seventh staff shows a melodic line with eighth notes and rests. The eighth staff is a single line with a whole rest followed by a double bar line and a repeat sign.

Bicho de Sete Cabeças

Arr. p/ violão: Weber dos Anjos

Zé Ramalho

Violão 3

The musical score is written for Violão 3 in 4/4 time. It consists of eight staves of music. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody is primarily composed of eighth and sixteenth notes, with some triplets. The key signature changes from one sharp (F#) to two sharps (F# and C#) in the fifth staff. The piece concludes with a final chord in the eighth staff, indicated by a double bar line and repeat dots.

Apêndice B - Carta solicitando permissão à Direção da Faculdade de Letras e Artes para a realização da pesquisa.

Carta ao Diretor da Faculdade de Letras e Artes da UERN

Mossoró, 22 de julho de 2010.

Prezado Diretor,

Como acadêmico do Doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como orientadora a Prof^a. Dra. Liane Hentschke, venho solicitar a autorização de Vossa Senhoria para aplicar um estudo piloto como parte da implementação de uma pesquisa-ação que aborda os processos motivacionais autodeterminados na aprendizagem instrumental em um curso de violão a distância. Para isso, necessito de um grupo de alunos para participar de sete encontros por meio de videoconferências, a serem realizados na sala de videoconferência do IFRN/Campus Mossoró. Os dados e as demais atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas nesse estudo piloto serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da instituição, em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento e a instituição manifestem expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos às pessoas participantes do estudo em questão.

Aproveitamos para esclarecer que o estudo não questionará a qualidade da instituição e que os alunos não são obrigados a participar. A pesquisa pretende contribuir para um maior entendimento sobre novas tendências de aprendizado, assim como ajudar a desmistificar crenças, como a de que só alguns indivíduos podem aprender no ensino a distância. Gostaria de contar com a valiosa ajuda de Vossa Senhoria para a realização deste trabalho. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, pode dirigir-se à Prof^a. Dra. Liane Hentschke, do PPGMUS da UFRGS.

Desde já agradeço sua cooperação,

Giann Mendes Ribeiro
Professor Assistente IV- UERN

Apêndice C - Carta solicitando permissão ao Coordenador do Departamento de Artes para a realização da pesquisa.

Carta ao Chefe do Departamento de Artes da UERN

Mossoró, 22 de julho de 2010.

Prezado Chefe do Departamento,

Como acadêmico do Doutorado em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, tendo como orientadora a Prof^a. Dra. Liane Hentschke, venho solicitar sua autorização para conduzir uma pesquisa-ação que aborda os processos motivacionais autodeterminados na aprendizagem instrumental em um curso de violão a distância. Para isso, necessito de um grupo de alunos para participar de pelos menos 12 encontros por meio de videoconferências e outras ferramentas de interação online. As interações síncronas serão realizadas na sala de videoconferência do IFRN/Campus Mossoró. Os dados e as demais atividades individuais e/ou coletivas desenvolvidas nesse estudo serão protegidos por sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes e da instituição, em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento e a instituição manifestem expressamente seu desejo de ser identificado/a. A participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos às pessoas participante do estudo em questão.

Aproveitamos para esclarecer que o estudo não questionará a qualidade da instituição e que os alunos não são obrigados a participar. A pesquisa pretende contribuir para um maior entendimento sobre novas tendências de aprendizado, assim como ajudar a desmistificar crenças, como a de que só alguns indivíduos podem aprender no ensino a distância. Gostaria de contar com a valiosa ajuda de Vossa Senhoria para a realização deste trabalho. Caso deseje mais informações ou confirmação da idoneidade desta pesquisa, pode dirigir-se à Prof^a. Dra. Liane Hentschke, do PPGMUS da UFRGS.

Desde já agradeço sua cooperação,

Giann Mendes Ribeiro

Professor Assistente IV-UERN

Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinados aos alunos

Termo de consentimento livre e esclarecido

Fui informado de que a pesquisa “Motivação para aprender nas aulas de violão a distância no contexto universitário presencial”, desenvolvida como trabalho de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, tem como objetivo investigar os processos motivacionais nas aulas de violão a distância num contexto universitário presencial.

Fui informado também de que a coleta de dados envolve a filmagem das aulas de violão na modalidade a distância, entrevistas semiestruturadas a serem realizadas online via Skype, e em fóruns de discussão da internet. As filmagens terão fim científico e acadêmico. Fui esclarecido também de que a participação neste estudo não oferece danos ou prejuízos à pessoa participante do projeto em questão.

Os pesquisadores responsáveis pela pesquisa são a Professora Dra. Liane Hentschke, professora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o doutorando Giann Mendes Ribeiro, aluno do referido Programa. É estabelecido o compromisso por parte dos pesquisadores de aclarar quaisquer dúvidas e demais informações que sejam necessárias no momento da realização do estudo ou posteriormente, por meio do telefone (51) 3308-4390 do PPGMUS da UFRGS.

Após ter sido devidamente informado/a dos aspectos relacionados à pesquisa e ter elucidado todas as minhas dúvidas, eu _____, portador de Identidade n.º _____, declaro para os devidos fins que concedo os direitos de minha participação por meio das atividades desenvolvidas e depoimentos apresentados para a pesquisa realizada na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), desenvolvida pelo doutorando Giann Mendes Ribeiro, com a orientação da Profa. Dra. Liane Hentschke, para que sejam utilizados integralmente ou em parte, sem condições restritivas de prazos e citações, a partir desta data. Da mesma forma, dou permissão e o uso das referências a terceiros, ficando o controle das informações a cargo desses pesquisadores do Programa de Pós Graduação em Música da UFRGS.

Renunciando voluntariamente aos meus direitos autorais e os de meus descendentes, dou consentimento à presente declaração,

Mossoró,...../...../ de 2010

Ass. do participante da pesquisa

Ass. do Pesquisador

Apêndice E - Modelo da carta de Cessão de direito

Eu, _____, portador de Identidade n.º _____, declaro, para os devidos fins, que cedo os direitos das entrevistas e das gravações e discussões nos fóruns online e redes sociais, no período de julho de 2010 a outubro de 2011, revisadas por mim, para Giann Mendes Ribeiro, Identidade 1.3222.598 SSP/RN, podendo este utilizá-las integralmente ou em parte, sem restrições de prazos e citações, desde a presente data. Dessa forma, autorizo o uso das citações e imagens.

Abdicando igualmente dos direitos dos meus descendentes sobre a autoria dos ditos dados, subscrevo o presente documento.

Apêndice F - Questões das entrevistas diagnósticas

- 1) Quando aconteceu seu primeiro contato com o violão?
- 2) Você possui um violão?
- 3) Já estudou com um professor de violão antes de iniciar a graduação?
- 4) Que grupos musicais, estilos ou artistas você gosta de escutar?
- 5) Por que você optou pela Prática Instrumental em violão no curso superior?
- 6) Você utiliza tecnologia digital para aprender música?
- 7) Como você se sente mais motivado ao praticar instrumento: lendo partitura ou tirando músicas de ouvido? Por quê?
- 8) Você fica mais motivado, ao estudar o instrumento, com ou sem a orientação de um professor? Por quê?
- 9) Qual o repertório que mais lhe motiva a tocar? Por quê?
- 10) Que atividades, nas aulas de violão, mais motivam sua participação: atividades técnicas instrumentais, estudar repertório, arranjo ou improvisação? Por quê?

Apêndice G - Questões das entrevistas centralizadas na questão de pesquisa.

- 1) Como você classificaria as tarefas nas aulas? Eram fáceis? Moderadas? Difíceis? Por quê?
- 2) Como você se saiu no curso em relação aos seus colegas?
- 3) Você acha que progrediu no instrumento (violão) com as aulas a distância? Por quê?
- 4) O que você achou das críticas / sugestões dos seus colegas e professor sobre o seu desempenho?
- 5) Foi possível interagir com o grupo nas aulas a distância? Como aconteciam essas interações?
- 6) Como ocorreu a interação entre você e o professor durante as aulas a distância?
- 7) Você compartilhou recursos pessoais, como tempo, atenção e apoio emocional com seus colegas? Como?
- 8) Aconteceu envolvimento interpessoal de cooperação/colaboração e preocupação mútua durante o curso? Como?
- 9) Você sentiu que o grupo se preocupava com a sua aprendizagem e seu bem-estar? Como isso ocorria?
- 10) Você se sentiu apoiado durante o curso de violão a distância? Como?
- 11) Por que você estuda violão?
- 12) Você sentiu liberdade de direcionar seus estudos nas aulas a distância? Como?
Subquestão: Era dada certa autonomia em relação a exercícios, repertório?
- 13) Para a realização das atividades, houve liberdade para suas escolhas e preferências? Como isso ocorreu?
- 14) Você se sentiu pressionado para realizar as atividades nas aulas a distância? Explique?
Subquestão: Sentia alta ansiedade para realizar atividades?
- 15) Eram reconhecidas as individualidades dos alunos para realizar as atividades?

Apêndice H - Programa do Recital de Final das atividades

Diretor Geral do IFRN (DG/MO)
Clóvis Costa

Diretoria Acadêmica (DIAC/MO)
Jailton Barbosa dos Santos

Coordenação da Série “Encontro com Artista”
Leopoldo Galtieri

Estagiário da Oficina de Violão a Distância
Ruãnn César

Coordenação do Recital “Oficina de violão a distância”
Prof. Ms: Giann Ribeiro
Profa. Dra. Liane Hentschke
Prof. Esp. Junnior Miranda

Oficina de violão a distância?

Este Recital é fruto do resultado do processo de dez intensas semanas de aulas de violão ministradas na modalidade a distância. Esta pesquisa, em andamento, tem como objetivo investigar, sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, a motivação na prática instrumental em aulas de violão a distância. Foram utilizadas diversas mídias integradas para a realização desse projeto piloto (redes sociais, fóruns síncronos e assíncronos, videoconferências). Partindo do pressuposto de que todos os indivíduos são capazes de se desenvolver musicalmente, esta pesquisa visa à democratização do ensino musical por meio das estratégias e ferramentas da educação a distância, com o propósito de compreender a motivação sob as perspectivas sociocognitivas da motivação na prática instrumental (violão) a distância.



ENCONTRO COM O ARTISTA 2011

OFICINA DE VIOLÃO A DISTÂNCIA

Apresentando alunos da classe do Prof. Junnior Miranda

Sexta-Feira, 08/07/2011
10h00min
Auditório do IFRN/Mossoró



Série Encontro com o Artista no IFRN

Programa

Francisco Tarrega
(1854-1909) Estudo em Mi menor

Míssola Arezza (aluna do 4º semestre curso de Licenciatura em Música, da classe do Prof. Junnior Miranda)

Johan Sebastian Bach
(1685 -1750) Bourée (Suíte em Mi menor para Alaúde)

Magnaldo Araújo (aluno do 4º semestre curso de Licenciatura em Música, da classe do Prof. Junnior Miranda)

Anônimo- atrib. Antonio Rovira
(?) Romance de Amor

Ruãnn César (aluno do 4º semestre curso de Licenciatura em Música, da classe do Prof. Junnior Miranda)

Dionísio Aguado
(1784-1849) Valsa

Gilliard Soares (aluno do 4º semestre curso de Licenciatura em Música, da classe do Prof. Junnior Miranda)

Jose Ferrer
(1835-1916) Vals

Allan Jimme (aluno do 4º semestre curso de Licenciatura em Música, da classe do Prof. Junnior Miranda)

Composições dos alunos

Ruãnn César
(1990) Madrugando

Ruãnn César (aluno do 4º semestre curso de Licenciatura em Música, da classe do Prof. Junnior Miranda)

Míssola Arezza
(1990) Mi, sol, lá

Míssola Arezza (aluna do 4º semestre curso de Licenciatura em Música, da classe do Prof. Junnior Miranda)

Gilliard Soares
(1986) Acalanto

Gilliard Soares (aluno do 4º semestre curso de Licenciatura em Música, da classe do Prof. Junnior Miranda)

Peças em grupo

Catulo da Paixão Cearense e João Pernambuco
(1863-1946)/ (1883-1947) Luar do Sertão

Alann Jimme, Gilliard Soares, Maganaldo Araújo, Míssola Arezza, Ruãnn César

Daniel Escudeiro
(1975) Pedra Verde

Alann Jimme, Gilliard Soares, Maganaldo Araújo, Míssola Arezza, Ruãnn César

Zé Ramalho
(1949) Bicho de Sete Cabeças

Alann Jimme, Gilliard Soares, Maganaldo Araújo, Míssola Arezza, Ruãnn César

Alann Jimme
(1985) Estudo Baião

Allan Jimme (aluno do 4º semestre curso de Licenciatura em Música, da classe do Prof. Junnior Miranda)

Magnaldo Araújo
(1992) Aperreio Inspirado

Magnaldo Araújo (aluno do 4º semestre curso de Licenciatura em Música, da classe do Prof. Junnior Miranda)

Vital Farias
(1943) Ai que saudade d'ocê

Alann Jimme, Gilliard Soares, Maganaldo Araújo, Míssola Arezza, Ruãnn César

Sivuca
(1930-2006) Feira de Magai

Alann Jimme, Gilliard Soares, Maganaldo Araújo, Míssola Arezza, Ruãnn César

