

THAIS BRASIL SILVEIRA
GRR20172081

**UM ESTUDO SOBRE A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS DA PRÁTICA DO CANTO
POPULAR PARA A PRÁTICA DO CANTO ERUDITO NO CONTEXTO DOS CURSOS
DO DEARTES**

Monografia apresentada à disciplina OA027 - Trabalho de Conclusão de Curso II como requisito parcial à conclusão do Curso de Bacharelado em Música - Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Dra. Rosane Cardoso de Araújo.

CURITIBA
2021

Dedico esta monografia ao meu pai Norberto, por me ensinar a afinar as primeiras notas cantadas. À minha mãe Elda, por me ensinar a amar a música e ao meu irmão Thiago, por compartilhar este amor pela música comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus pelo privilégio de ter contado com a música desde criança.

A comunidade Santa Rita de Cássia por me dar a oportunidade de poder cantar minhas primeiras canções e desenvolver o sonho de cursar uma graduação em música.

A minha professora de teclado Fernanda, que me ajudou a estudar para o vestibular e também me ensinou a ler as primeiras notas em uma pauta musical.

A todos os meus familiares e amigos que me apoiaram a seguir os meus sonhos, me motivando a ser cada vez melhor.

A minha excelente orientadora Rosane Cardoso de Araújo, que topou trabalhar comigo durante os últimos dois anos e meio de graduação, com o desenvolvimento da minha Iniciação Científica e posteriormente do meu TCC, a quem devo muita coisa que aprendi, desenvolvi e conquistei.

Aos professores Francisco Gonçalves de Azevedo e Mariana de Araújo Stocchero por aceitarem o convite de participar da minha banca de qualificação/defesa e por contribuírem de forma muito significativa no desenvolvimento e aperfeiçoamento desta pesquisa.

A todos os alunos do Deartes que aceitaram participar desta pesquisa e me incentivaram na escolha do tema.

A todos os professores do Deartes que tive o privilégio de ser aluna, nos quais me fizeram evoluir não só como musicista, mas também como pessoa e pesquisadora.

A todos os amigos que fiz durante estes quatro anos e meio de graduação, mais especificamente a Aline Paula dos Santos e ao Lucas Chevalier, que me acompanharam e me ajudaram durante todo o desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Nesta pesquisa foram abordados fatores motivacionais dos alunos que praticam o canto popular e que participam da prática do canto erudito no contexto dos cursos do DeArtes. A questão que norteou esta pesquisa foi: por que alunos da prática do canto popular participam da prática em conjunto do canto erudito na UFPR? Desta forma, foi possível investigar os fatores motivacionais envolvidos neste tipo de prática e também refletir sobre o uso de elementos motivacionais por parte dos docentes que atuam com práticas musicais no DeArtes. A metodologia utilizada foi o Estudo de Levantamento (*survey*), que permitiu analisar dados comportamentais de um grupo de 25 de cantores da prática do canto popular, por meio da interrogação direta. Os resultados evidenciaram que a motivação de 40% dos participantes incluía fatores intrínsecos; 24% fatores extrínsecos; e 36% fatores intrínsecos e extrínsecos.

Palavras-chave: canto popular, canto erudito, prática do canto, motivação.

ABSTRACT

In this research were addressed motivational factors of students that practice the popular singing and that participate in the erudite singing practice in the context of the courses of DeArtes. The question that guided this research was: why the students of the popular singing practice participate in the erudite singing ensemble practice in UFPR? In this way, was possible to investigate motivational factors involved in this kind of practice and also reflect about the use of motivational elements on the part of the teachers that act with musical practices in DeArtes. The utilized methodology was survey, that allowed to analyze behavioral data of a group of 25 singers of the popular singing practice, by direct interrogation. The results showed it that the motivation of 40% participants included intrinsic factors; 24% extrinsic factors; 36% intrinsic and extrinsic factors.

Keywords: popular singing, erudite singing, singing practice, motivation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 REFERENCIAL TEÓRICO	
1.1 O DESENVOLVIMENTO DO CANTO ERUDITO.....	04
1.2 TEATRO MUSICAL.....	07
1.3 CANTO POPULAR E CANTO CONTEMPORÂNEO.....	08
1.4 MOTIVAÇÃO.....	11
1.5 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO.....	13
2 METODOLOGIA	
2.1 TIPO DE PESQUISA.....	17
2.2 PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS.....	17
2.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	18
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	
3.1 DADOS GERAIS DOS PARTICIPANTES.....	19
3.2 MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM.....	19
3.2.1 MOTIVAÇÃO NA PRÁTICA DO CANTO.....	22
3.2.2 MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DO CANTO ERUDITO.....	27
3.3 RELAÇÃO ENTRE OS FATORES.....	28
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS	36

INTRODUÇÃO

Desde muito nova, a prática do canto sempre esteve presente na minha vida. Vindo de uma família de músicos por parte do meu pai, muito do que ele sabia e depois me ensinava foi pela própria experiência de vida dele. Ele nunca teve um professor de canto. Desta forma, tudo o que eu sabia antes de me preparar para o vestibular de música da UFPR eu havia aprendido com gestos de imitação de cantores que eu admirava na época e também, com o meu próprio pai.

O primeiro choque que eu tive quando fiz minha inscrição para ingressar na UFPR entre os anos de 2016 e 2017, foi a própria prova de habilidade específica. Não havia habilitação para canto popular. Foi assim que, mesmo com muito medo, resolvi ter minha primeira experiência com o canto erudito. Não foi uma tarefa fácil e acabei escolhendo uma das peças mais fáceis disponíveis no programa do curso de seleção para não me esforçar muito e acabar me frustrando.

Assim que ingressei na universidade, tive nos dois primeiros anos algumas disciplinas voltadas ao canto coral e outras à prática em conjunto. Dentre o repertório que trabalhei nestas disciplinas, encontram-se peças brasileiras como Pescaria do Dorival Caymmi, Cirandeiro do Edu Lobo, Cio da Terra de Chico Buarque e Milton Nascimento, Mulher Rendeira (arranjo) de Edino Krieger, entre outros. Além das peças brasileiras, também trabalhei com peças de compositores como Josquin Des Prez, Joel Del Encina, Melchior Franck, Thoinot Arbeau, Orazio Vecchi, entre outros compositores.

Tratando-se de um repertório bastante amplo, com peças voltadas ao canto popular e também ao canto erudito, senti a necessidade de procurar por um professor de canto para melhorar meu desempenho nas aulas. A opção mais viável pra mim na época foi o Conservatório de Música Popular Brasileira¹. Eu acreditava que aprendendo bem as técnicas no canto popular poderia ter um desenvolvimento melhor no canto erudito também, o que de fato funcionou, pois me sentia mais segura na execução das peças.

Com o decorrer do curso, mais especificamente do segundo para o terceiro ano de faculdade, participei de muitos projetos mais voltados à prática do canto erudito, estes que foram essenciais para a escolha deste tema de pesquisa. Dentre estes projetos estão: *Il Festino* de Adriano Banchieri, onde tive minha primeira experiência com o teatro musical; Glória de Vivaldi & Obras do período Barroco e Clássico, com peças de Haendel e Mozart, onde tive minha primeira experiência com coro e orquestra, sendo para mim, uma das experiências mais marcantes dentro do curso; Celebração de Natal, com peças de Henry Purcell, Edward Elgar e

¹ O conservatório de MPB de Curitiba oferece cursos semestrais nas áreas de instrumento, canto, teoria e prática de conjunto, além de promover *workshops* e bate-papos com importantes artistas da música popular brasileira. As aulas de canto são feitas em grupo, o que torna as mensalidades mais acessíveis à toda população.

Camille Saint-Saens, onde tive a oportunidade de cantar e estar com mais de 50 músicos da universidade e comunidade externa.

Foi observando o coro de um dos ensaios preparatórios para o Concerto de Natal que cheguei ao problema da minha pesquisa. Por se tratar de um grupo grande, onde os cantores tinham das mais variadas formações e experiências que, muitas vezes, não incluíam a prática do canto erudito, eu queria entender o motivo destes alunos ainda participarem deste tipo de atividade, me incluindo também neste meio. Foi devido a este motivo que escolhi o tema desta pesquisa e a pergunta que norteou a mesma foi: por que alunos da prática do canto popular, sob perspectiva motivacional, participam da prática em conjunto do canto erudito na UFPR?

Foi a partir desta questão que defini meu objetivo geral: compreender porque os alunos da prática do canto popular, sob perspectiva motivacional, participavam das atividades de práticas em conjunto da UFPR voltadas ao canto erudito. Assim como apontado por Guimarães e Boruchovich (apud ARAÚJO; BZUNECK, 2019), a motivação do aluno ao ser instigada pelas ações do professor estará favorecendo um ambiente propício para a aprendizagem, desta forma, os resultados desta pesquisa podem auxiliar de forma muito significativa aos docentes que atuam com práticas musicais no DeArtes², provocando a reflexão sobre a relevância do uso de elementos motivacionais atribuídos a estes alunos, visto que o canto popular tem crescido cada vez mais em âmbito acadêmico. Para que este objetivo fosse cumprido, utilizei o Estudo de Levantamento (ou *survey*) como método de pesquisa onde foi elaborado um questionário com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha para a coleta de dados.

Nesta pesquisa, adotei os termos “erudito” e “popular” para diferenciar estes dois gêneros musicais de canto. Assim como discutido por Loiola (2013), estes termos tratam-se de uma nomenclatura mais abreviada e usualmente utilizada na área do canto no Brasil. Para evitar equívocos que possam se referir a estas formas de cantar, é importante explicar: o canto erudito está destinado ao canto que foi desenvolvido inicialmente a partir do período Barroco, enquanto o canto popular está relacionado ao canto utilizado na música de mercado (canto da música *pop*), que teve seu aparecimento a partir do século XIX.

Esta pesquisa foi dividida em três capítulos. No primeiro capítulo trago quais foram os referenciais teóricos utilizados e apresento-os em duas partes: na primeira parte indico as características históricas e também técnicas do canto erudito, teatro musical e canto popular e na segunda trago à motivação em geral e para aprendizagem, onde a Teoria da Autodeterminação (1970) foi a teoria que mais se encaixou nesta pesquisa. No segundo capítulo apresento qual foi a metodologia utilizada, de que forma faço a coleta de dados e como eles foram organizados. Já o

² Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Internamente construído pelas áreas específicas de Música e Artes Visuais.

terceiro e último capítulo foi dividido em duas seções correspondentes ao questionário aplicado: na primeira seção abordo características gerais dos participantes e, na segunda, dados motivacionais na aprendizagem, na prática do canto em geral e na prática do canto erudito.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

A prática do canto em âmbito universitário chega com diferentes possibilidades de estudos a partir de seus gêneros e estilos. A este respeito, Cunha (2019) explica que a tradição acadêmica concentra-se em dois tipos de cursos de canto: O canto erudito (onde há maiores opções) e o canto popular e contemporâneo, que recentemente começou a ter mais espaço nas universidades.

Por esta pesquisa tratar-se da prática do canto e também da motivação dos alunos para esta prática, o referencial teórico da mesma foi dividido em duas seções: a primeira seção acerca características históricas e também técnicas do canto erudito, teatro musical e canto popular, com uma abordagem gradativa até os contextos atuais; Já na segunda seção, diz respeito à motivação em geral e motivação para aprendizagem por meio de uma perspectiva sobre a Teoria da Autodeterminação (1970).

1.1 O DESENVOLVIMENTO DO CANTO ERUDITO

A prática do canto foi uma das primeiras manifestações sonoras do homem, assim como sons corporais e objetos que pudessem de alguma forma servir como instrumento sonoro. O desenvolvimento de todos esses elementos musicais na cultura humana teve como intuito retratar a história política, social e cultural da nossa espécie, trazendo a prática do canto aos seus cultos, rituais e saudações (RAYNOR apud SALES, 2018).

É imprescindível reconhecer a importância que o desenvolvimento do canto erudito teve para a evolução e estudo das técnicas vocais. Segundo Silva e Scandarolli (apud AZEVEDO, 2020, p.24), “o canto erudito deve a sua existência à ausência de tecnologia na época”. A evolução da técnica vocal se deu também devido ao desenvolvimento das técnicas composicionais, nos quais os cantores moldavam-se de acordo com as modificações de espaço em que estavam inseridos (AZEVEDO, 2020). Havia essa necessidade de adaptação por parte do cantor e assim como aponta Simas (2011), os primeiros docentes na área de canto foram os próprios compositores, que ditavam de que forma o cantor deveria executar determinada peça. Desta forma, foram surgindo técnicas e formas de expressão que acabaram favorecendo a ascensão da ópera, gênero musical que teve grande impacto no desenvolvimento das técnicas vocais (AZEVEDO, 2020).

A ópera, em companhia do desenvolvimento do canto erudito, teve grande reconhecimento no mundo ocidental, sendo apreciada por todas as classes sociais (CUNHA,

2019). Nascida nos finais do século XVI, com o renascimento italiano e também sua exuberância criativa, a ópera tinha como objetivo resgatar valores do teatro greco-romano (ESTEVES, apud CUNHA 2019). O apoio popular para este gênero vocal motivou a composição de muitas obras neste período, que viriam a ser assinadas por compositores como Guiseppe Verdi, Giacomo Puccini, George Bizet, entre outros (SIMAS, 2011). O primeiro grande registro deste gênero vocal foi a obra *Orfeo*, de Claudio Monteverdi (1567-1643) (CUNHA, 2019).

A técnica do canto lírico teve seu estabelecimento inicial no período Barroco com a aparição do *bel canto* e permanece se moldando até o século XIX (AZEVEDO, 2020). O *bel canto*, em resumo, tem como principais características “a agilidade vocal, domínio da intensidade da voz, clareza na articulação das notas e emissão das palavras” (AZEVEDO, 2020, p.25). Mathilde Marchesi, *mezzo-soprano* e professora de canto, teve grande importância no ensino do *bel canto*, pois a mesma desenvolveu um método com esta técnica que serviu de apoio para inúmeras cantoras da época, tornando-se a principal responsável pela permanência do *bel canto* por meio da história (AZEVEDO, 2020).

Neste mesmo período, foram surgindo figuras extremamente importantes para a ópera, estes que passaram a reinar nos palcos: os *castrati* (AZEVEDO, 2020). Estes cantores tinham características vocais equivalentes a uma soprano, *mezzo soprano* ou contralto, por terem passado por procedimentos cirúrgicos de castração, evitando que passassem por mudanças vocais da puberdade (AZEVEDO, 2020). Mesmo sendo um processo ilegal, este procedimento acontecia de forma muito contínua, sendo feito logo na infância, assim que a criança apresentasse qualquer talento para o canto (AZEVEDO, 2020). A este respeito, Silva e Scanradolli (2010, apud AZEVEDO, 2020), afirmam que os *castrati* começaram a desaparecer no final dos anos 1.700, tendo como atividades finais a prática do canto na igreja (em coros) ou o ensino da técnica vocal.

À medida em que a ópera foi sendo desenvolvida, ela também foi mudando de acordo com os movimentos históricos, sociais e estilísticos, o que teve grande reflexo no trabalho do cantor (PACHECO, apud CUNHA 2019). Desta maneira, entre os séculos XVII e XVIII, os cantores passaram a ter papéis similares aos compositores, uma vez que usando a partitura como esboço, os mesmos poderiam completar com sua própria ornamentação (CUNHA, 2019). Nesse contexto, a ópera era vista como uma forma de demonstração da habilidade do cantor (CUNHA, 2019).

Com o surgimento da Ópera Buffa no século XVIII, que despertou ao público um forte interesse pelo formato da ópera cômica, foram surgindo novas possibilidades e valores para a

técnica do canto erudito, o que deu grande abertura também para novas formas musicais como *Singspiel* (Alemanha), *Opera Comique* (França), *Zarzuela* (Espanha) (CUNHA, 2019). Mesmo com suas diferenças, todas elas compartilhavam o naturalismo e o diálogo falado, além do imediatismo da performance na linguagem (PACHECO, apud CUNHA, 2019).

Da mesma maneira em que estas formas foram sendo modificadas, as técnicas do canto erudito também passaram por mudanças. Alguns tratadistas como Tosi (1647-1732), Mancini (1714-1800) e Garcia (1805-1906), “promoveram grandes alterações na forma de se pensar o canto erudito na época” (CUNHA, 2019, p.11). De acordo com Pacheco (apud, CUNHA 2019, p. 11), o último, Manoel Garcia, trouxe um grande desenvolvimento para a didática do canto erudito, “propondo ajustes vocais, mudanças timbrísticas e abrindo espaço para outras técnicas ocidentais emergirem no cenário moderno”.

Com os avanços tecnológicos na primeira metade do século XX, foram acontecendo grandes progressos no que diz respeito à voz, devido às amplificações eletrônicas, fonografia e o aumento das experimentações vocais. Um resultado destas experimentações vocais pode ser exemplificada por meio da técnica *Sprechgesang*, que foi implantada pela primeira vez na obra *Pierrot Lunaire* de Arnold Schoenberg (1874 – 1951) (NASCIMENTO, 2016). Segundo o dicionário de música *Grove* (apud NASCIMENTO, 2016), *sprechgesang* é:

Termos para um tipo de enunciação vocal entre fala e o canto. Foram usadas pela primeira vez provavelmente por Humperdinck (1897), porém explorados particularmente por Schoenberg, o qual escreveu (prefácio a *Pierrot Lunaire*) que a voz devia dar a altura com precisão, mas imediatamente depois de deixá-la descer ou subir; O intérprete deve fazer de tal forma que o *sprechgesang* não se pareça nem com a fala natural nem com o canto autêntico (GROVE 1994, p.895)

Posto isso, Resende (apud NASCIMENTO, 2016) ressalta que não é possível definir de forma exata esse tipo de canto falado³ começou, mas ele já era muito utilizado e incorporado à estrutura da música durante o século XIX, influenciando posteriormente muitas composições a elaborarem novas possibilidades vocais. Azevedo (2020), afirma que no final do mesmo século, o canto popular já estava se consolidando no âmbito musical, porém, ainda com fortes influências do canto erudito, tais como notas alongadas, vibrato e dramaticidade. Ainda existia esse tipo de influência devido à falta de captação de qualidade, onde os cantores procuravam por um som mais arredondado e com mais vibrato. Na medida em que o canto popular foi começando a se desenvolver, havia também outro movimento que vinha se instalando aos poucos, o teatro musical, que será discutido a seguir.

³ Nomenclatura brasileira correspondente à técnica *Sprechgesang*, utilizada por Resende (apud NASCIMENTO, 2016).

1.2 TEATRO MUSICAL

A história do teatro musical foi altamente discutida na dissertação de Bergamo (2014, apud CUNHA 2019), no qual relata que foi por acaso que os americanos levaram o título de inventores do teatro musical. Segundo a mesma autora, o pontapé inicial da união da fala e da música em um espetáculo se deu no dia 8 de fevereiro de 1735, no espetáculo *Flora*, realizado na cidade de Chaleston, Carolina do Sul. O espetáculo não estava na forma do teatro que se conhece atualmente, mas não deixa de ser uma referência ao que viria a ser conhecido como teatro musical.

Assim como retratado por Cunha (2019), mesmo após o espetáculo *Flora*, vários historiadores declaram que o “nascimento” do teatro musical se deu em 1866, com a estreia de *The Black Crook*, com enredo de Charles M. Barras e música de Thomas Baker. Este espetáculo foi declarado como pioneiro devido à conciliação de canções e danças populares inseridas e representadas pelos atores, tendo sua forma mais próxima ao que hoje se conhece como musical.

Cunha (2019), retrata que com o desenvolvimento e aprimoramento destes espetáculos musicais, uma nova técnica vocal foi nascendo e criando forma. Esta técnica, atualmente, é conhecida como *belting*. O *belting*, de acordo com Moço (apud NASCIMENTO, 2016, p.14), tem como objetivo “permitir que as vozes femininas sejam ouvidas na região média e grave da voz, quando acompanhadas por uma orquestra” (embora, atualmente, as produções musicais trabalhem mais com vozes amplificadas). Tratando-se uma definição mais técnica, Herr e Silva (apud Cunha 2019), definem o *belting* como uma técnica de voz mista (*mix*) com predominância de sub-registro de peito, na maioria das vezes na região mais aguda da voz.

No teatro musical, o texto e a fala estão sempre em primeiro plano, ou seja, a voz serve ao texto (CUNHA, 2019). De acordo com a mesma autora, foi devido a este motivo que a música nos espetáculos é escrita na região de fala. Desta forma, a técnica do *belting* é importante nos momentos em que a voz acaba se distanciando um pouco da voz falada, pois a mesma contribui e preserva a articulação e emissão mais natural de fala (CUNHA, 2019).

De acordo com Avelar (apud CUNHA, 2019), o que difere o teatro musical da ópera é justamente o que está em primeiro plano. Na ópera, mesmo que haja a atuação envolvida, o que prevalece é a música, já no teatro musical, esta atuação está fortemente ligada à própria utilização corporal do *performer* para expressar as emoções e pensamentos da personagem por meio da “fala cantada” (CUNHA, 2019). Desta forma, a música está a serviço da cena, e este

estilo musical (teatro musical) espera que o cantor/ator não só domine a técnica como também saiba “colocá-la a serviço da interpretação teatral” (AVELAR apud CUNHA 2019, p.17).

No Brasil, o teatro musical também ganhou muita popularidade, tendo como primeiras e principais referências, os espetáculos franceses (CUNHA, 2019). De acordo com a mesma autora, estas referências não contribuíram no quesito de alcance ao público, devido à falta de entendimento dos espectadores (CUNHA, 2019). Desta forma, as operetas foram ganhando popularidade, com um mix de música e comédia, o que diferia da ópera que na época era vista como um gênero superior pela elite burguesa (CUNHA, 2019).

O primeiro musical da Broadway adaptado para o português foi *My Fair Lady*, interpretado por Bibi Ferreira e Paulo Autran, em 1962 (CUNHA, 2019). Embora este espetáculo tenha feito sucesso no Brasil na época, neste mesmo período o país estava passando pelo golpe militar (1964), o que acabou refletindo na música brasileira (CUNHA, 2019). Desta forma, todas as montagens importadas (principalmente americanas) eram rejeitadas, devido alguns brasileiros acharem que o teatro americano era alienado, como um modelo imposto pelos burgueses (CUNHA, 2019). Devido a este motivo, os brasileiros passaram a procurar uma identidade nacional unindo temas nacionais e dramaturgia, tendo como principal referência neste novo caminho o músico e escritor Chico Buarque (CUNHA, 2019).

Com a popularização do *belting* trazendo grande diferença na articulação e projeção das técnicas vocais adaptadas a língua vernácula, também já estava consolidando um estilo de canto no Brasil: o canto popular, que será discutido a seguir.

1.3 CANTO POPULAR E O CANTO CONTEMPORÂNEO

Com a popularização das técnicas mais voltadas ao canto popular, devido estudos realizados por fonoaudiólogos, etnomusicólogos e professores de canto sobre técnicas vocais, acabou sendo estimulado o surgimento de cursos e o oferecimento de trabalhos técnicos diferentes da metodologia erudita. Era um grande passo para “a libertação técnica tradicional lírica e de todos os métodos pedagógicos norte-americanos” (Azevedo, 2020, p.27), buscando uma técnica específica e focada na diferenciação e representatividade.

A proposta estabelecida pelo canto popular concentra-se na “busca de infinitudes de sons e não uma padronização sonora, levando em consideração a intenção estética individual, diferente do canto erudito, que busca uma sistematização sonora e uma firmeza glótica capaz de

suportar a pressão subglótica” (CUNHA, 2019, p.20). Desta maneira, há maior flexibilidade muscular no canto popular, se comparada ao canto erudito (ELME apud CUNHA, 2019).

Assim como apontado por Coureiro (apud NASCIMENTO, 2016), a técnica, estética, singularidade e características do canto popular procuram ter uma intenção na melhoria e otimização no uso da voz, fugindo da padronização ou tentativa de mudança do timbre do cantor. Segundo o mesmo autor, o canto popular preza pela preservação do timbre único e pessoal do cantor. Sendo assim, as técnicas utilizadas no canto popular buscam otimizar e aprimorar sua qualidade sonora, não mudar a cor vocal do cantor. A intenção é “soar diferente”.

Enquanto no canto erudito há priorização da projeção vocal (o que de fato se distancia da naturalidade da voz falada), no canto popular, quanto mais próximo da fala, melhor a representatividade do cantor e também da técnica do canto popular (NASCIMENTO, 2016). Castro (apud AZEVEDO, 2020), apresenta que a enunciação no canto popular geralmente é mais importante do que a qualidade da emissão e com a presença do microfone e das captações sonoras, o formante do cantor⁴ não precisaria estar presente.

O *Jazz*, o *blues*, a canção italiana, o tango argentino, a música cubana e toda a música *pop* e *rock* produzida ao redor do mundo são apenas uns dos tantos exemplos de estilos onde há a predominância do canto popular (PICCOLO apud CUNHA, 2019). Seguindo os novos estilos vocais que foram surgindo durante o século XX, Sacramento (apud CUNHA, 2019), retrata em seu artigo “As vozes do Performer”, que esses novos estilos foram “trazendo consigo a necessidade de uma técnica vocal versátil que permitisse executar todos os sons, em qualquer tipo de fonação e qualquer gênero musical, de forma consistente e segura” (SACRAMENTO, apud CUNHA, p.11).

Assim sendo, atualmente, “transitar” entre as duas técnicas (popular e erudito) tem se tornado cada vez mais comum, devido à própria demanda do mercado de trabalho. Muitos cantores populares acabam tendo que se adaptar à prática do canto erudito em ambiente acadêmico e também cantores eruditos tendo que se adaptar ao canto popular devido, muitas vezes, ao mercado de trabalho. Rosemberg e Leborgne (apud CUNHA, 2019), defendendo a proposta de mistura de técnicas no seu livro *The Vocal Athlete* (2013), trazem o termo de “plasticidade vocal” e sua relação lógica com “cantor híbrido”. Segundo os mesmos autores, o cantor híbrido é o cantor que apresenta grande habilidade na execução de múltiplos estilos e uma técnica adaptável que atende às demandas atuais de indústria musical (ROSEMBERG e

⁴ Termo utilizado para designar o cantor que se distancia da naturalidade da voz falada (NASCIMENTO, 2016).

LEBORGNE apud NASCIMENTO, 2016). Desta forma, o cantor híbrido nada mais é do que hoje é popularmente conhecido como cantor *crossover*.

Assim como retratado por Nascimento (2016), é difícil encontrar uma definição precisa para o termo *crossover*, pois ele não é utilizado de forma literal nas pesquisas acadêmicas. Desta forma, Sundberg (2015) sugere que o termo *crossover* refere-se a:

Cantores em geral adaptam o uso de suas vozes ao gênero musical em que atuam, e muitos deles podem vir até mesmo a atuar em diferentes gêneros. Uma forma eficaz de conhecer as peculiaridades vocais em diferentes gêneros musicais é comparar as características da voz de um mesmo cantor em diferentes usos vocais (apud NASCIMENTO 2016, p.19).

Desta forma, é possível observar como as características do cantor *crossover* se encaixam nesta pesquisa, principalmente na parte em que o autor diz que os cantores adaptam as suas vozes de acordo com o estilo em que atuam. Como foi apresentado anteriormente, nos dias atuais, nem sempre as atividades que o cantor realiza é destinada ao estilo de canto que ele pratica, então, muitas vezes, pode ser necessário ter esses dois tipos de práticas nas experiências obtidas pelo cantor. Um exemplo disto foi discutido pelo maestro Marconi Araújo⁵, que relata como foi sua experiência como participante de uma audição norte americana:

Nos Estados Unidos existem audições feitas em conjunto. Eu mesmo participei cantando ópera para vários agentes lá. Hoje em dia já existem audições para crossover; Você canta tanto para agente de ópera como para teatro musical, ou seja, na mesma audição se canta uma ária de ópera e uma de teatro musical e todos os agentes avaliam (apud NASCIMENTO 2016, p.23).

Desta forma, foi possível notar como este tipo de prática têm se tornado cada vez mais comum nos dias atuais, visto que atualmente já são realizadas audições destinadas a estes cantores em específico.

Observando o desenvolvimento das técnicas vocais, desde o seu “nascimento” com o gênero da ópera (AZEVEDO, 2020), até os dias atuais (juntamente com o desenvolvimento da captação sonora) no teatro musical e posteriormente ao canto popular e contemporâneo, foi possível observar como a técnica do canto passou por inúmeras mudanças. Sempre houve essa “adaptação” do cantor ao contexto em que estava inserido. Quando ainda não havia captação sonora de qualidade, os cantores deveriam ter uma boa projeção vocal para poder cantar com orquestras. Assim que a captação foi sendo desenvolvida, esta projeção não foi sendo tão necessária, pois os cantores estavam destinando seus objetivos a outros aspectos técnicos.

⁵ Graduado em Regência e Composição pela Universidade de Brasília e mestre em Vocal Performance. Foi um dos pioneiros no teatro musical brasileiro e tem mais de 20 prêmios nacionais e internacionais como cantor (NASCIMENTO, 2016).

Embora estas duas técnicas tenham as suas diferenças, o desenvolvimento do canto erudito teve grande importância nos estudos das técnicas vocais no geral, pois foi a partir dele que houve o início dos estudos vocais, que viriam a ser aperfeiçoados com o tempo.

Com a possibilidade de escolha entre as duas modalidades vocais, alguns cantores optam pelo desenvolvimento de ambas técnicas, que é o caso do cantor *crossover* e também dos participantes desta pesquisa. Este “optar” pode estar vinculado a muitos fatores, estes que o levam a praticar tal ato. Tentando entender o que os leva a esta escolha, a seção a seguir foi destinada a estes fatores, demonstrando de que forma os mesmos refletem no comportamento humano sob perspectiva motivacional.

1.4 MOTIVAÇÃO

A motivação pode ser entendida como um fator psicológico ou como um processo, e não é um fator simples e unitário (ARAÚJO, 2015). As ações humanas podem ser desenvolvidas ou explicadas por meio de um ou de vários motivos e os fatores motivacionais envolvidos neste processo explicam o “início, a direção, a persistência na atividade e a busca de um objetivo” (ARAÚJO; BZUNECK, p.41).

Existem três grandes grupos de teorias da motivação no ponto de vista histórico, são elas: 1) Consideram que a motivação é intrínseca ao indivíduo; 2) Consideram que o indivíduo é motivado por fatores externos (extrínsecos); 3) Consideram que a motivação está relacionada na interação entre fatores intrínsecos e extrínsecos (individuais e ambientais) (HALLAM, apud CRUZ; PALHEIROS, 2018).

A motivação no âmbito acadêmico foi retratada nos estudos realizados por Figueiredo (2010), onde o mesmo esclarece que durante os anos de curso há uma perda gradativa no interesse dos alunos. Este comportamento acontece porque a motivação do aluno vai se direcionando aos poucos aos objetivos externos, demonstrando menor valorização nas tarefas se comparados aos primeiros anos cursados (FIGUEIREDO, 2010). Segundo este mesmo autor, mesmo a grade curricular dos cursos de nível superior oferecerem disciplinas que envolvem conhecimentos práticos e teóricos, os alunos tendem a demonstrar mais interesse nas disciplinas práticas.

No âmbito musical e principalmente acadêmico, é imprescindível que alunos e professores estejam motivados para realizar não somente suas atividades individuais como também atividades coletivas (ARAÚJO; BZUNECK, 2019). A este respeito, Figueiredo (2010) relata que esta situação pode dar origem a um problema muito constante no ensino superior, podendo causar um contraste às atitudes de alunos e professores perante às aulas:

Chegando à universidade, (os alunos) têm expectativas de que as disciplinas que compõem a grade curricular de seu curso devem contribuir para sua formação e aos professores caberá demonstrar como será essa contribuição. As aulas devem ser interessantes (quem sabe divertidas), os professores devem explicar os conteúdos de modo claro e as exigências devem ser moderadas. Assim, muitos deles comportam-se como expectadores passivos. Os professores, por sua vez, esperam contar com alunos auto-regulados, autodisciplinados, com espírito investigativo, que saibam e estejam dispostos a estudar, pois são universitários. Assim, os alunos podem deixar de se envolver com os conteúdos por considerarem as aulas chatas e sem significado e os professores, por outro lado, não se esmeram no planejamento das atividades para alunos tão desinteressados (GUIMARÃES & BZUNECK apud FIGUEIREDO, p.40).

Neste aspecto, é importante ressaltar como alunos e professores criam expectativas quanto ao ambiente de aprendizagem. Os alunos chegam à universidade querendo agregar conhecimentos que, segundo o autor citado, devem entender de que forma os mesmos vão contribuir à sua grade curricular por meio do docente que aplica a atividade. Já os professores esperam que os alunos tenham uma postura investigativa, que demonstrem interesse e importância à atividade realizada. Em síntese, a ideia proposta pelo autor concentra-se no trabalho mútuo de professores e alunos no ambiente acadêmico, que acabará contribuindo na aprendizagem e motivação de ambos indivíduos. Este fator corrobora com as pesquisas apresentadas por Cernev (2015, p.48), onde a autora discute que “a motivação é resultado da manifestação da interação estabelecida entre indivíduos e seus pares” e há um processo recíproco de troca e participação entre todos os sujeitos envolvidos na ação.

Assim como estudos apontados por Bzuneck e Araújo (2019), o ambiente de aprendizado não está isento aos desafios atrelados ao aluno, pois o mesmo deve “enfrentar a rotina de prática, ser persistente e não desanimar com eventuais fracassos ou com a demora em se tornar proficiente” (BZUNECK; ARAÚJO, 2019 p. 41). Segundo Araújo (2015), a motivação é importante para a aprendizagem musical pois auxilia o docente a compreender quais são os fatores motivacionais que estão relacionados ao percurso da aprendizagem, como o investimento pessoal, engajamento, grau de envolvimento e motivação intrínseca e extrínseca.

De acordo com Boruchovich (apud FIGUEIREDO, 2010), a motivação intrínseca no ensino superior tende a ter melhores resultados na aprendizagem do que agentes externos à ação e para aumentar os níveis de motivação intrínseca dos alunos, Figueiredo (2010) relata que o sistema educacional deve auxiliar a satisfação de três necessidades básicas, sendo elas: competência, autonomia e vínculo social. Por meio da satisfação destas três necessidades básicas, é possível identificar os tipos de motivação envolvidas na aprendizagem, podendo ela ser controlada ou autônoma (CERNEV, 2015). Sabendo que a satisfação destas três necessidades básicas eram essenciais para o desenvolvimento da motivação intrínseca do aluno, Deci e Ryan desenvolveram a Teoria da Autodeterminação (1970) (FIGUEIREDO, 2010,) que será discutida a seguir.

1.5 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

Desenvolvida nos anos de 1970, a Teoria da Autodeterminação oferece uma abordagem capaz de compreender e explicar as diferenças na qualidade motivacional, além de fornecer informações sobre como e por que uma pessoa “chega a motivação autônoma e tem um desenvolvimento psicológico saudável” (ARAÚJO; BZUNECK, 2019, p.43). A abordagem desta teoria abrange processos motivacionais como necessidades psicológicas do indivíduo, motivação intrínseca, motivação extrínseca e internalização (FIGUEIREDO, 2010), além de observar de que forma os indivíduos “interagem com o ambiente, conquistam novos desafios, aumentam seu potencial e se satisfazem” (CERNEV, 2015, p.51). Desta forma, segundo a mesma autora, a Teoria da Autodeterminação procura observar de que forma as experiências psicológicas pessoais (positivas ou negativas) refletem no comportamento dos alunos diante das variáveis do contexto social, como ambiente de aprendizagem, professor, amigos e família.

Com o intuito de compreender a motivação em diferentes perspectivas, a Teoria da Autodeterminação foi ampliada e refinada a seis subteorias que interagem e se complementam entre si (CERNEV, 2015), sendo elas: Teoria das Três Necessidades Básicas (TNB), Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC), Teoria da Integração Organísmica (TIO), Teoria da Orientação de causalidade (TOC), Teoria das Metas e Conteúdos (TMC) e Teoria da Motivação nos Relacionamentos (TMR), que serão discutidas brevemente a seguir.

Como citado anteriormente, a Teoria das Três Necessidades Básicas (TNB) está relacionada aos aspectos do aluno se sentir competente, autônomo e parte de um grupo social (CERNEV, 2015). De acordo com a mesma autora, a satisfação destas três necessidades psicológicas (autonomia, competência e relacionamento), ajudam a medir a qualidade motivacional dos indivíduos que praticam a ação.

A autonomia é o momento em que a pessoa tem maior liberdade, possibilidade de escolhas e que vai, principalmente, colher os frutos das suas próprias ações. Tendo esse espaço para suas escolhas, nem tudo é determinado por forças externas. O comportamento autônomo gera tomadas de decisões que têm origem do próprio sujeito que pratica a ação. Os alunos sentem-se autônomos se não estiverem interagindo com pessoas ou professores controladores (recompensas externas ou ameaças de punição) e quando a importância e o valor das práticas e aprendizagens lhe são demonstradas (ARAÚJO; BZUNECK, 2019).

Para Ryan e Deci (apud ARAÚJO; BZUNECK, 2019) a competência é uma necessidade psicológica que gera motivação. Ela pode ser exemplificada no momento em que o aluno supera seus próprios desafios na aprendizagem. Se os alunos não se sentirem competentes nas atividades em que realizam, eles acabarão ficando desmotivados para a realização da mesma.

Segundo Araújo e Bzuneck (2019), a competência pode surgir por meio de um bom enfrentamento de desafios, ou seja, uma atividade desafiadora, mas acessível. Seguindo essa mesma lógica, Csikszentmihalyi (1999) alerta que quando uma tarefa parecer muito fácil para o aluno, com exceção dos estágios iniciais da aprendizagem, o aluno acaba ficando desmotivado, pois seu senso de competência não é alimentado e ele não sente que evoluiu ou aprendeu alguma coisa. Em contrapartida, se a atividade proposta parecer muito difícil, o aluno acaba de sentindo incompetente. Dessa forma, as atividades devem obter um grau intermediário de dificuldade, onde as mesmas devem estar atreladas às capacidades e habilidades do aluno.

A terceira e última necessidade psicológica é o relacionamento. Segundo Araújo e Bzuneck (2019), o relacionamento está ligado a todos os vínculos pessoais criados pelo aluno. Trata-se de uma relação entre ele e as pessoas que estão no ambiente em que ele está inserido e que conseqüentemente, se sentirá parte daquilo. Sentir-se bem e engajado nas atividades coletivas será muito benéfico ao aluno, pois “o clima emocional estabelecido nas aulas de música pode oferecer suporte aos recursos motivacionais internos do aluno” (ARAÚJO; BZUNECK, 2019, p.48).

A Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC) desenvolve perspectivas com relação ao comportamento intrinsecamente motivado do indivíduo (FIGUEIREDO, 2010), revelando como processos extrínsecos (recompensas, prazos, ameaças etc) podem diminuir a motivação intrínseca do ser (CERNEV, 2015). Seguindo esta perspectiva, a atividade é vista pelo sujeito que aplica a ação como “um meio para se chegar a recompensa e não como um fim em si mesmo” (FIGUEIREDO, 2010, p. 51). As recompensas externas também podem vir por meio de um *feedback* positivo ou negativo (CERVEV, 2015). A este respeito, Figueiredo (2010) relata:

O *feedback* positivo tende a valorizar a motivação intrínseca se os resultados forem de acordo com as expectativas da pessoa, ou seja, auto-determinado. Já o *feedback* negativo, em uma primeira análise, tende a diminuir a motivação intrínseca, pois estimula o sentimento de incompetência (FIGUEIREDO, 2010, p. 53).

Além disso, o autor também menciona que nem todo *feedback* negativo deve ser visto como algo degradante, pois se ele estiver presente na forma de falha ou insucesso, contribuirá para o desenvolvimento das habilidades do indivíduo, tornando a atividade desafiadora e conseqüentemente mais interessante.

Enquanto a Teoria da Avaliação Cognitiva (TAC) aborda fatores intrínsecos ao ser, a Teoria da Integração Organísmica (TIO) abrange fatores extrínsecos. Em síntese, assim como exposto por CERNEV (2015), esta teoria trata-se de um regulamento externo ser internalizado nas pessoas, ou seja, “o ser humano pode se sentir autodeterminado mesmo quando responde a um evento externo” (FIGUEIREDO, 2015, p.58). A internalização de uma atividade ocorre

quando é atribuído a mesma um valor aplicado pelo sujeito que pratica a ação, desta forma, o indivíduo tem sua motivação derivada de fatores extrínsecos, mas com valores adotados à ela (FIGUEIREDO, 2010). Este fator difere o comportamento regulado por fatores exclusivamente extrínsecos, pois no mesmo, só há recompensas ou são aplicados castigos ao indivíduo, sem internalização de valores (FIGUEIREDO, 2010).

CERNEV (2015), conceitua que o processo de internalização de valores propõe a existência de três tipos de motivação: a motivação intrínseca, motivação extrínseca e a desmotivação, que são organizadas qualitativamente por meio de um *continuum*. Este *continuum* descreve um conceito em que por meio do processo de interiorização, é possível que a motivação do indivíduo varie desde a desmotivação até a satisfação pessoal (motivação intrínseca) (CERNEV, 2015). Desta forma, por meio deste processo é possível investigar os diferentes padrões motivacionais derivados da interação das necessidades psicológicas com o ambiente da prática musical, “tendo a desmotivação e a motivação intrínseca como polos opostos no *continuum*” (CERNEV, 2015, p. 67).

A Teoria da Orientação de Causalidade (TOC) tem como objetivo enunciar de que forma as diferenças individuais orientam o comportamento de forma autônoma ou controlada das pessoas (CERNEV, 2015). Segundo Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (apud CERNEV, 2015), esta teoria ressalta a influência na personalidade da pessoa nos processos cotidianos realizados pela mesma. De acordo com Deci e Ryan (apud, CERNEV 2015), a TOC consiste na descrição e análise de três tipos de orientação: a orientação de autonomia (agir por interesse e valorização da atividade), orientação de controle (agir por meio de fatores externos como prêmios, ganho e aprovação) e orientação impessoal ou desmotivação (ausência de intenção para ação).

A penúltima subteoria é a Teoria das Metas e Conteúdos (TMC) e como o nome mesmo já induz, diz respeito às metas serem utilizadas como diferencial capaz de suprir as necessidades básicas, associadas ao bem-estar psicológico (CERNEV, 2015). De acordo com a mesma autora, os indivíduos tendem a buscar metas intrínsecas em suas vidas e assim como relatado por Reeve (apud CERNEV, 2015), estas metas intrínsecas podem refletir nos alunos se o professor promover o envolvimento dos mesmos na atividade de forma qualitativa, proporcionando um ambiente propício ao aprendizado.

Já na última subteoria, intitulada como Teoria da Motivação nos Relacionamentos (TMR), a pretensão está em “compreender como o relacionamento está intimamente ligado à manutenção das relações entre as pessoas, sejam elas estabelecidas entre parceiros românticos, amigáveis individuais ou em grupos sociais” (CERNEV, 2015, p.76). Os relacionamentos, de acordo com Cernev (2015), podem estar ligados a duas variáveis no domínio do mesmo: a sensibilidade interpessoal e a competência interpessoal. Segundo a mesma autora, a primeira está

relacionada ao comportamento e humor, sendo sensível à crítica e rejeição e resultando em depressão ou baixa autoestima. Em contrapartida, a segunda variável revela sentimentos pessoais positivos, além da oferta de apoio e facilitação para negociação de conflitos (CERNEV, 2015).

Embora todas estas subteorias tenham uma abordagem diferente, é bem aparente a relação que elas têm em si às três necessidades psicológicas básicas. As ações humanas podem ser explicadas por vários motivos e devido a isto, foi necessário fazer uma breve abordagem de todas elas. Nesta parte do referencial teórico, foi possível analisar de que forma os fenômenos podem afetar o comportamento humano e como a motivação é instaurada ao ser, assim como também pode ser desenvolvida.

2 METODOLOGIA

2.1 TIPO DE PESQUISA

O presente estudo foi desenvolvido por meio de um Estudo de Levantamento. Segundo os pesquisadores Gil (2000) e Babbie (1999) (apud SILVEIRA, 2020), o estudo de levantamento permite verificar dados comportamentais sobre determinado grupo por meio da interrogação direta. Desta forma, é solicitado informações acerca do problema estudado e em meio a uma análise quantitativa, obtém-se resultados e conclusões correspondentes aos dados coletados.

Assim que o levantamento recolhe as informações de todos os participantes da pesquisa, chega-se a um censo, podendo ser desenvolvido por instituições com grandes recursos, tornando-se indispensáveis para as investigações sociais (GIL, 2008). Foi devido a este fator que este método foi o mais adequado para esta pesquisa, pois a mesma tem como objetivo investigar quais são os fatores motivacionais envolvidos nos alunos da prática do canto popular para a prática do canto erudito nas aulas de práticas em conjunto dos cursos do DeArtes e a partir disso, provocar a reflexão sobre a relevância do uso de elementos motivacionais aos docentes que atuam com práticas musicais no DeArtes.

2.2 PROCEDIMENTO DA COLETA DE DADOS

Para que o objetivo desta pesquisa fosse cumprido, foi elaborado um questionário com questões inéditas (abertas e de múltipla escolha) e algumas questões adaptadas do questionário utilizado por Silveira (2020). O questionário foi elaborado por meio do *Google Forms* e enviado aos participantes por meio de redes sociais, tais como *Facebook*, *WhatsApp* e *Instagram*. Entre os dias 20 e 23 de abril de 2021, foi realizado o estudo piloto para a análise da confiabilidade e coerência interna das questões com 3 participantes. Observando o êxito atingido no mesmo, as respostas desses participantes foram incluídas nos resultados finais desta pesquisa e os dados dos outros 22 participantes foram coletados até o dia 28 de abril de 2021.

O questionário foi dividido em duas seções: a primeira seção foi destinada às características gerais dos participantes, como: idade, habilitação acadêmica (licenciatura/bacharelado), classificação vocal, experiência com práticas musicais e gênero musical trabalhado. Já na segunda parte foram abordadas questões relacionadas à motivação para a aprendizagem, motivação para a prática do canto e motivação para a prática do canto erudito, respectivamente.

2.3 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Todos os dados obtidos por meio do questionário foram qualificados por meio do programa *Excel* e organizados por categorias de respostas dos dados gerais dos participantes e motivação do cantor. A população que participou desta pesquisa foram 25 alunos da prática do canto popular que participam/participaram de atividades de práticas em conjunto do canto erudito no contexto dos cursos do Deartes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos por meio do questionário serão apresentados a seguir e também serão discutidos. Esta seção foi dividida em duas partes: a primeira com dados gerais dos participantes e a segunda com dados sobre a motivação em geral e motivação para a prática do canto.

3.1 DADOS GERAIS DOS PARTICIPANTES

Esta pesquisa foi realizada com 25 alunos de canto. A faixa etária dos participantes encontra-se entre 19 e 53 anos e mais da metade dos alunos têm entre 19 e 25 anos de idade. A habilitação acadêmica dos participantes foi quase unânime, 14 alunos indicaram ser do curso de bacharelado e 11 do curso de licenciatura. A classificação vocal consiste em: 9 *mezzo* sopranos, 6 sopranos, 5 tenores, 3 barítonos, 1 contralto e 1 contratenor.

Atualmente, 24 participantes realizam atividades voltadas à prática do canto e apenas uma não participa de nenhuma atividade direcionada ao canto. Quanto à modalidade de canto praticada nas suas atividades individuais, 20 participantes revelaram que participam de atividades exclusivamente destinadas ao canto popular, três ao canto popular e canto erudito e um a somente o canto erudito. Como esclarecido anteriormente, apenas um participante respondeu que não participa (atualmente) de atividades voltadas ao canto sem ser em âmbito acadêmico, por isso nos resultados constam apenas 24 respostas nesta última questão relatada. Alguns participantes além de indicar a modalidade praticada também apresentaram o estilo praticado, dentre eles estão: MPB, *rock*, *pop*, *jazz*, samba, pagode, *blues*, *belting*, gospel, choro, bossa nova e teatro musical.

Na última questão acerca dos dados gerais dos participantes foi investigado se os mesmos já haviam participado de atividades de prática em conjunto por meio da prática do canto e 100% dos participantes indicaram que sim. Quanto à modalidade de canto praticada em âmbito acadêmico, 12 alunos indicaram que tiveram contato somente com o canto erudito, 9 ao popular e 4 a ambas modalidades.

3.2 MOTIVAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Foram expostas aos participantes 7 afirmações que continham situações distintas, estas que envolviam fatores intrínsecos e extrínsecos. Deveriam ser assinaladas as situações em que os mesmos estavam de acordo. Desta forma, as afirmações apresentadas foram:

TABELA 1: MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM (FATORES INTRÍNSECOS E EXTRÍNSECOS)
AF.1: O ALUNO SÓ APRENDE SE ESTIVER MOTIVADO.
AF.2: O ALUNO PODE APRENDER, MESMO QUE NÃO ESTEJA MOTIVADO, DESDE QUE MOTIVOS EXTERNOS O LEVEM A FREQUENTAR AS AULAS.
AF.3: O ALUNO PODE AUMENTAR OU DIMINUIR A SUA MOTIVAÇÃO DE ACORDO COM AS ATIVIDADES QUE ELE REALIZA EM AULA.
AF.4: FATORES EXTRÍNSECOS COMO PRÊMIOS, COMPETIÇÕES E/OU RECOMPENSAS PODEM SER UTILIZADOS PARA MOTIVAR OS ESTUDANTES.
AF.5: O PROFESSOR PODE AUMENTAR OU DIMINUIR A MOTIVAÇÃO DO ALUNO POR MEIO DO REPERTÓRIO APLICADO NAS AULAS.
AF.6: O ALUNO QUE É MUITO MOTIVADO NÃO PRECISA DE ESTÍMULO PARA SE DEDICAR AO ESTUDO.
AF.7: INCENTIVOS OU CRÍTICAS DO PROFESSOR PODEM AFETAR A MOTIVAÇÃO DO ALUNO.
FONTE: TABELA ELABORADA PELA AUTORA.

Cerca de 24 participantes selecionaram a afirmação: “o aluno pode aumentar ou diminuir a sua motivação de acordo com as atividades que ele realiza em aula” e 22 “o professor pode aumentar ou diminuir a motivação do aluno por meio do repertório aplicado nas aulas”. Isto mostrou de forma muito significativa como a condução das aulas para os participantes têm forte influência sob a motivação do aluno, não só nas atividades realizadas como também na escolha do repertório por parte do docente que irá conduzir estes alunos. Csikszentmihalyi (apud ARAÚJO; BZUNECK, 2019) determinou que é preciso haver um equilíbrio entre as atividades realizadas em aula, ou seja, as atividades precisam corresponder à capacidade do aluno de resolver os problemas que o mesmo encontrar. Contextualizando este conceito ao tema desta pesquisa, o docente deve estar atento à vivência que o aluno tem como cantor popular e também erudito, pois as atividades e repertório trabalhado nas aulas não podem ser considerados pelo mesmo como uma atividade impossível e nem muito fácil de ser realizada. Caso isto aconteça, o aluno se sentirá desmotivado por não ver evolução na aprendizagem, seja por considerar a atividade fácil demais ou por não conseguir realizá-la.

Outra afirmação que ganhou destaque entre os participantes foi: “incentivos ou críticas do professor podem afetar a motivação do aluno”. Este fator revelou a importância que os participantes depositam sobre o *feedback* do professor para com o aluno. Assim como apontado

por Araújo e Bzuneck (2019), o *feedback* do professor é um forte promotor do senso de competência do aluno. Desta forma, o aluno recebendo um *feedback* positivo do seu professor significa que ele teve um desempenho satisfatório na atividade em que se propôs a fazer. Da mesma forma, quando o aluno não tiver um bom desempenho e também receber este *feedback*, cabe ao professor saber tratar isto da maneira correta, para que não seja prejudicial à motivação do aluno (ARAÚJO; BZUNECK, 2019).

Assim como levantado por Reeve (apud CERNEV, 2015), existem muitas formas de se obter um *feedback* positivo em âmbito acadêmico

a) originado na atividade: sentimento pessoal que cada aluno possui sobre os resultados da atividade; b) comparação social: comparações que um aluno faz de seu desempenho em relação aos seus colegas; c) comparação pessoal: comparações que um aluno faz de seu desempenho atual em relação aos seus próprios desempenhos anteriores; d) na opinião de outros indivíduos: retorno recebido por colegas e professores sobre os resultados da atividade (CERNEV, 2015, p.58).

Observando o ponto de vista da autora, é possível notar como a mesma considera que o próprio sujeito pode se autoavaliar também, por meio de um *feedback* pessoal. Esta autoanálise, em contrapartida, pode ser prejudicial à motivação intrínseca do indivíduo se ele for muito exigente consigo mesmo, pois isto pode estimular o sentimento de incompetência. Contudo, se o aluno souber observar as suas falhas e os erros como uma forma de aprimoramento pessoal, esta atividade se tornará mais desafiadora e também mais interessante, por ele enxergar uma forma de evoluir suas habilidades (FIGUEIREDO, 2010).

Além dos agentes externos à ação por meio do *feedback*, 14 participantes também acreditam que “prêmios e competições e/ou recompensas podem ser utilizadas para motivar os alunos”. Cruz e Palheiros (2018) afirmam que a motivação extrínseca é dependente de uma compensação externa, desta forma, existem muitas estratégias que podem ser utilizadas pelos professores para alcançar este objetivo. Utilizar as premiações e/ou competições como estratégias para motivar o aluno fará com que o mesmo se sinta desafiado e estabeleça um objetivo na atividade em que está realizando. Desta forma, ele acabará interagindo de forma eficaz com o ambiente que lhe cerca, o que estará contribuindo também na perseverança da sua prática musical (CRUZ; PALHEIROS, 2018).

Da mesma forma, Deci e Ryan (apud CERNEV, 2015), observaram que estes eventos externos à ação podem servir de apoio para que os indivíduos sintam-se competentes na realização da mesma, promovendo assim a motivação intrínseca. Sendo assim, “o ser humano pode se sentir autodeterminado mesmo quando responde a um evento externo” (FIGUEIREDO, 2010, p.58), desde que ele interiorize o valor que aquela atividade tem para ele (FIGUEIREDO, 2010).

No que diz respeito às recompensas, Figueiredo (2010) relata que há duas subdivisões: a recompensa contingente e recompensa não contingente. De acordo com o mesmo autor, a recompensa contingente é dada quando se consegue completar uma atividade e atingir um certo nível de performance ou ser melhor do que alguém, enquanto a não contingente é dada ao indivíduo somente pela participação. Desta forma, “as recompensas contingentes produzem um efeito negativo na motivação intrínseca, quando as recompensas não contingentes são livres de implicações na motivação intrínseca” (FIGUEIREDO, 2010, p.54).

Dentre todas as afirmações expostas, a que ganhou menos destaque foi: “o aluno que está muito motivado não precisa de estímulo para se dedicar ao estudo”, onde somente 1 participante assinalou. Este fator mostrou como os participantes acreditam que a motivação deve sempre ser desenvolvida, independentemente se o aluno estiver motivado ou não.

Nesta seção, foi possível observar como a maioria dos participantes afirmam que o professor têm grande influência sob a motivação do aluno para a aprendizagem e como o mesmo pode utilizar estratégias externas a ação para estimular a motivação do seu aluno. Os resultados também evidenciaram que os participantes acreditam que a motivação do aluno sempre deve ser estimulada pelo professor, seja no desenvolvimento das atividades realizadas em aula, repertório, *feedback* ou por meio de fatores extrínsecos (premiações, competições etc).

3.2.1 MOTIVAÇÃO NA PRÁTICA DO CANTO

Nesta etapa da pesquisa, como forma de questão aberta, os participantes deveriam apresentar o que entendiam sobre a motivação na prática do canto, o que gerou pontuações bem interessantes. O objetivo desta questão foi observar a particularidade motivacional de cada participante e a partir disso, entender, sob perspectiva motivacional, o que os leva a participar destes tipos de atividades. Desta forma, separado por tópicos e familiaridade nas respostas, foram observados os seguintes processos: 10 alunos relataram que a motivação na prática do canto está atrelada aos agentes internos, 6 aos agentes externos e 9 aos agentes internos e externos, conforme apresentado nas tabelas e discutido a seguir.

TABELA 2: MOTIVAÇÃO NA PRÁTICA DO CANTO (AGENTES INTERNOS)
P.1: “Seria uma força que move o aluno a querer cantar, algo como um objetivo maior que faça com que o aluno se dedique ao estudo.”
P.2: “Acredito que a motivação para o canto pode acontecer devido a diferentes fatores, mas considero que dois são essenciais: a identificação do cantor com o repertório e a consideração ou afinidade com o professor da disciplina. As atividades de canto se tornam muito mais prazerosas quando o ambiente é propício para que o cantor consiga reafirmar a sua identidade pessoal.”

P.6: “Vontade de evoluir na técnica vocal e sentir que há progresso nos estudos.”
P.10: “A motivação do aluno o faz ir além, estimula que ele busque novos conhecimentos para agregar à sua prática e com isso atinja novas conquistas (sejam elas pessoais ou profissionais, grandiosas ou banais).”
P.11: “A vontade de estudar e o desejo de atingir um bom resultado.”
P.12: “Uma forma de bem estar pessoal.”
P.14: “Vontade de aprender a técnica, mas isso em diversos níveis de intensidade (casual e profissional).”
P.15: “Conseguir enxergar uma evolução.”
P.19: “Entendo que a motivação está atrelada à vontade e desejo. Logo, um aluno motivado na prática do canto tem vontade de cantar, de aprender, de frequentar às aulas e ele fica feliz fazendo essas atividades.”
P. 20: “Os motivos ou força maior que me levam ou não a cantar.”
FONTE: TABELA ELABORADA PELA AUTORA.

Neste aspecto, é possível notar como muitos participantes afirmaram que a motivação na prática do canto está relacionada à forma de envolvimento que o aluno tem com a atividade que realiza, como por exemplo: “uma força maior”, “uma forma de identificação com a atividade”, “sentir progresso/enxergar uma evolução”, “forma de bem estar pessoal”, “vontade, desejo” etc. Estes fatores correspondem aos estudos realizados por Bzuneck (2001, apud ARAÚJO 2014), no qual consideram que o envolvimento do aluno se dá por meio de fatores ou processos psicológicos que tem um direcionamento para um fim. Desta forma, sentir-se bem, enxergar uma evolução e ter uma força maior que o faça não desistir da atividade que realiza são fatores que contribuem para o desenvolvimento motivacional do indivíduo, vinculado também à qualidade de aprendizagem. Assim sendo, é possível observar que qualquer estímulo do professor desprovido do “incentivo de uma postura ativa, consciente e reflexiva da parte dos alunos, acaba oferecendo um baixo potencial para o desenvolvimento de novas habilidades” (ARAÚJO; VELOSO e SILVA, p.18).

Outro fator importante a ser ressaltado, descrito pelo participante 2, foi “a consideração ou afinidade com o professor da disciplina”. Este fator corrobora com as três necessidades psicológicas básicas para o desenvolvimento da motivação autônoma, no qual estabelece que o bom relacionamento entre professor e aluno contribui para que o mesmo “interiorize os valores e a importância da matéria que se ensina ou da habilidade que pratica” (ARAÚJO; BZUNECK, 2019, P.48), oferecendo um suporte aos recursos motivacionais internos do aluno.

Já no participante 10, quando comentado “a motivação do aluno o faz ir além, estimula que ele busque novos conhecimentos para agregar à sua prática...”, é possível observar como o mesmo considera a autonomia do aluno um forte precursor da motivação. Para um aluno ser autônomo, ele precisa de liberdade. Isso mostra como o próprio professor pode instigar a

autonomia do aluno, fazendo com que ele tome decisões por conta própria, sem a necessidade de forças externas (ARAÚJO; BZUNECK, 2019).

TABELA 3: MOTIVAÇÃO NA PRÁTICA DO CANTO (AGENTES EXTERNOS)
P. 5: “Um bom ensino que enxergue onde o aluno está e o ajude em sua prática.”
P. 7: “Ver e ouvir um(a) docente que entende essa prática, orientando as pessoas para galgar os degraus da técnica, do repertório e da interpretação, avaliando com franqueza, sem diminuir as pessoas.”
P. 9: “Entendo como a oferta de diferentes recursos para a aprendizagem, elogio do professor, correção do que está errado mas com o incentivo para que o aluno melhore e não desista, tomar a aula um momento agradável.”
P.13: “Forma de estímulo que auxilia o desenvolvimento de técnicas e de habilidades que envolvam o canto.”
P. 21: “Creio que buscar coisas que façam com que as pessoas se identifiquem, apresentar material e criar um laço com o conteúdo.”
P. 24: “É importante sempre ressaltar que a motivação do aluno é algo extremamente importante para que o mesmo aprenda, as atividades realizadas em sala, juntamente com o professor e os colegas, devem ir se adaptando de acordo com a evolução dos alunos, exercícios muito fáceis ou muito difíceis podem acabar desmotivando-os. É também, muito interessante manter um ambiente propício para a educação, evitar comentários que acabem desmotivando os alunos e expondo-os em frente aos colegas, acredito que isso acabe com a motivação. O repertório é muito importante para motivar os alunos, explicando o contexto histórico que o mesmo se encontra, entender a história do compositor e é muito legal ter contato com uma língua diferente quando for o caso, com um repertório com os alunos se sentirão mais motivados para ensaiar em casa e fazer com que a disciplina tenha um resultado maravilhoso e enriquecedor.”
FONTE: TABELA ELABORADA PELA AUTORA.

Aqui, é possível observar como os participantes acreditam que a motivação do aluno pode derivar da própria influência do professor, o mesmo que segundo os participantes, deve sempre estar atento às necessidades individuais de cada aluno. Observando isso e alguns estudos realizados por O’Neil (1999 apud CRUZ; PALHEIROS, 2018) sobre motivação, experiências *flow* e performance musical, foi possível observar a relevância que têm em reconhecer os objetivos/desafios de cada um, pois isso faz com que o aluno não dependa de fatores extrínsecos, encorajando-os a realizar pelo prazer da atividade em si.

Cernev (2015) relata como essa interação de professor e aluno é o tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca. Isso acontece porque é nesta etapa que há o autoexame do indivíduo, que o fará produzir novas maneiras de pensamento congruentes às necessidades e demandas do aluno. De acordo com a mesma autora:

Os professores comunicam o valor das atividades e os alunos reconhecem, ouvem cuidadosamente e entendem como algo inerente à prática musical. A interação de professor-aluno se estabelece de modo coerente e harmonioso, integrando os aspectos de identidade e valores (CERNEV, 2015, p.70).

Este fator relatado pela autora está fortemente interligado à teoria de causalidade, que de acordo com Deci e Ryan (apud CERNEV, 2015), analisa a orientação de autonomia, no qual os alunos percebem que “suas ações são geradas por comportamentos externos e os internalizam como algo importante para seu bem-estar pessoal” (CERNEV, p.72).

Assim como apontado pelo participante 24: “é também muito importante manter um ambiente propício para a educação [...] o repertório também é muito importante para motivar os alunos, explicando o contexto histórico [...]”, Ghazali (2006, apud CRISTINO, 2016), ressalta que a motivação do aluno para aprender envolve interações com o ambiente em que o mesmo está inserido. Da mesma forma, o fator cultural também tem grande influência sobre a motivação, visto que a cultura inserida pode favorecer ou não o aprendizado musical, pois isso depende “do grau de importância que a sua cultura dá ao instrumento e ao estilo praticado” (CRISTINO, 2016 p. 16).

TABELA 4: MOTIVAÇÃO NA PRÁTICA DO CANTO (AGENTES INTERNOS E EXTERNOS)
P.3: “A motivação na prática do canto está relacionada a quanto o aluno sente vontade de estudar/ praticar canto. Vários fatores podem interferir nessa motivação, acredito que o professor tem papel de ensinar a técnica observando como o aluno aprende e sempre procurando melhorar as suas aulas para motivar o aluno. Já o aluno precisa ter uma mentalidade de aprendiz, ou seja, entender que ele vai cometer erros e que a aprendizagem é um processo contínuo. Um aluno que queira ultrapassar etapas, por exemplo, querer aprender sobre melismas antes mesmo de não possuir uma boa percepção e afinação, poderá ter uma motivação menor, pois o nível de dificuldade da atividade está acima do que ele pode realizar no momento.”
P.4: “Motivação interna - gosto pessoal, vontade de aprender e aprimorar somado ao estímulo externo dos professores, colegas e seus pares.”
P.8: “A motivação no canto é a conciliação entre o objetivo, desejo e/ou vontade do aluno e a abordagem técnico-pedagógica do professor. Quando isso acontece, temos a motivação intrínseca (alunos) e extrínseca (professor) atuando de forma congruente para um resultado de aprendizagem e melhora.”
P. 16: “Entendo que a motivação é uma bússola que nos indica o que faz sentido em nossas vidas, mostra o potencial caminho a ser seguido que pode nos fazer felizes e trazer benefícios. No caso do canto, se uma pessoa naturalmente se sente motivada a se aprimorar, isso indica que o canto é um caminho ótimo para ela seguir e se desenvolver. Porém, acredito em duas coisas: 1. Reforço positivo e sincero traz muito mais motivação e resultados do que críticas, sejam elas "construtivas" ou não (ex: falar um "eu vejo que você gosta muito disso, continue! Você tem muito potencial para melhorar, pois olha o quanto você já melhorou desde que começou!" é muito mais motivador do que um falar "olha, você errou nisso, nisso e nisso daqui, isso daqui também não está bom...") por isso é importante se cercar de pessoas que nos trazem esse reforço e se afastar de quem só critica sem empatia. 2. Depois que você entende o que te traz felicidade em viver, depender da motivação é um erro, pois motivação não é uma constante e se você deseja crescer no canto por exemplo, você deve praticar e estudar independente do seu nível de motivação no dia. Por isso acho importante racionalizar o processo de desenvolvimento, mas buscando sempre inspirações para você não deixar a motivação sumir por muito tempo (ouvir músicas, ver documentários de pessoas inspiradoras, ler livros etc).”
P.17: “Ter vontade, interesse e dedicação para aprender, ter incentivos e críticas bem colocadas para manter o desenvolvimento da voz.”
P.18: “Acredito que é tudo que tem uma razão por trás ou um objetivo, o motivo que faz você abraçar a prática. De certa forma um benefício próprio, e claro que o professor pode instigar apresentando novos repertórios, novos desafios do aluno. Acredito que nesse processo o aluno acaba podendo ligar isso a seus próprios objetivos, ou até mesmo aceitando novos objetivos gerando disposição ao método.”

P.22: “A prática do canto é eterna. A gente começa e não para nunca mais. Pra isso tem que ter motivação porque nem todos os dias serão satisfatórios e como alunos ficamos ansiosos para ver resultado. É difícil seguir motivado na música quando a gente vê a quantidade de conhecimento que precisamos adquirir, mas quando há um professor que segmenta os conhecimentos e nos faz entender a importância de cada técnica ou parâmetro musical pro canto, fica mais fácil se manter motivado. O canto é muito individual também e quando cantamos em grupo é importante que o professor preste atenção nas dificuldades de cada um, pois a motivação vem muito da atenção que o professor dá no processo de aprendizagem individual.”
P.23: “Estabelecer objetivos na sua evolução técnica que instigam ao contínuo aprendizado, assim como admirar o progresso dos alunos.”
P.25: “Motivação pode ser dada pelo repertório, pelo professor, pelo aluno que se sente mais confortável com as aulas.”
FONTE: TABELA ELABORADA PELA AUTORA.

Cerca de 36% dos professores apontaram que a motivação na prática do canto está relacionada à junção de fatores internos e externos. Este fator foi discutido por muitos autores, dentre eles Deci Ryan (2000), Reeve (2006), Bzuneck e Guimarães (2007) entre outros, nos quais observaram que para compreender os fatores psicológicos envolvidos na motivação era preciso observar os fatores externos e internos envolvidos ao indivíduo, pois são todos estes incentivos ambientais que dão energia ao direcionamento do comportamento (ARAÚJO, 2014). Ryan e Deci (apud ARAÚJO 2014), apontam que mesmo a motivação derivada de agentes externos, ainda tem uma forte tendência a tornar-se intrínseca, desde que haja uma interiorização desses fatores externos. Araújo (2014) relata que este processo de “interiorização”, relatado na teoria organísmica, pode ser promovido por meio do incentivo e também valorização da atividade realizada por outros sujeitos (professores, pais, amigos etc), assim como apontado pelos participantes 4, 16 e 17.

O participante 16 indica que a motivação é um fator que direciona as pessoas para a realização de algo, porém, afirma também que quando uma pessoa já entende o motivo da realização da atividade, ela não deve depender somente da motivação, pois não é sempre (ou diariamente) que a mesma estará interiorizada ao ser. Este posicionamento evidenciou como é importante para os alunos entender o real motivo de estar realizando determinada atividade, pois entendendo, a pessoa não deixará de realizá-la, independentemente se estiver motivada ou não. É o que acontece com a motivação autônoma, onde a pessoa já tem interiorizado o valor e a importância que aquela atividade tem para a mesma (ARAÚJO, BZUNECK, 2019).

Assim como apontado pelo participante 8: “A motivação no canto é a conciliação entre o objetivo, desejo e/ou vontade do aluno e a abordagem tecnico-pedagógica do professor”, CERNEV (2015) determina que a relação de professor e aluno está atrelada à motivação tanto para aprender quanto para ensinar e ainda relaciona às três necessidades básicas:

Se, de um lado, a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento é algo que todos os alunos buscam para satisfação pessoal, do outro lado a instituição escolar pode contribuir ou dificultar que os alunos percebam-se autodeterminados para as atividades escolares (CERNEV, 2015, p.79).

Neste aspecto, a autora relata como é importante para o docente desenvolver a satisfação da autonomia (estimular escolhas), competência (equilíbrio de atividades) e pertencimento (ambiente propício para aprendizagem) dos alunos, para que os mesmos consigam perceber e se sentir autodeterminados para a realização da atividade.

Ryan e Deci (2017) e Renwick e Reeve (2012) (apud ARAÚJO; BZUNECK, 2019), descrevem que a motivação se estende em um *continuum*, que tem muita relação com o que foi tratado pelo participante 18, no qual ressalta “Acredito que é tudo que tem uma razão por trás ou um objetivo, o motivo que faz você abraçar a prática. De certa forma um benefício próprio, e claro que o professor pode instigar apresentando novos repertórios, novos desafios do aluno. Acredito que nesse processo o aluno acaba podendo ligar isso a seus próprios objetivos, ou até mesmo aceitando novos objetivos gerando disposição ao método”. Segundo Araújo e Bzuneck (2019), o *continuum* indica que tanto o professor quanto o aluno, em um certo momento e para certa atividade, podem estar motivados por razões extremamente distintas, dependendo do que o move à ação. Desta forma, o participante indica como essas “diferenças” podem, de certa forma, serem benéficas à aprendizagem, com a devida adaptação e junção de objetivos.

Os resultados obtidos por meio desta seção revelaram como poucos participantes consideram que a motivação na prática do canto envolve somente fatores extrínsecos. Cerca de 10 participantes relacionaram este tipo de prática a somente fatores intrínsecos e 9 a ambos fatores. Com relação às situações relacionadas a esta prática, os alunos relatam que a motivação para o canto já está dentro do ser, como a própria vontade e desejo de cantar, esta que pode estar atrelada também a vontade do professor de ensinar, por meio da criação de métodos estratégicos que estejam de acordo com a necessidade e também habilidade do aluno.

3.2.2 MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DO CANTO ERUDITO

Ao tratar-se da motivação de alunos, é importante investigar se o mesmo está realizando a ação por interesse pessoal (motivação intrínseca), por impulsos externos (motivação extrínseca) ou se há uma interação entre ambos. Entendendo que a motivação intrínseca é fundamental no processo de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2010), duas questões foram destinadas a este nível motivacional em específico. Na primeira questão foi observado a relevância do canto erudito na formação do cantor popular. Cerca de 15 participantes responderam que consideravam uma prática relevante, 6 responderam que talvez, 3 que não e 1

não soube responder. Já na segunda questão, foi retratado a desenvolvura que um cantor popular poderia ter para a prática do canto erudito se estivesse motivado para tal ato. Assim sendo, 21 participantes relataram que motivado um aluno da prática do canto popular pode ter um bom desempenho na prática do canto erudito se estiver motivado e 4 responderam que talvez.

Com estes dois tópicos, foi possível observar que há um interesse bem aparente por parte dos alunos para a prática do canto erudito. Na primeira questão por exemplo, 60% dos alunos consideram a prática do canto erudito relevante para a formação do cantor, desta forma, o fato de considerar um elemento relevante contribui à sua motivação, pois segundo Cruz e Palheiros (2018), a motivação do aluno está atrelada à importância que o mesmo atribui à tarefa realizada. A mesma situação se aplica às informações obtidas por meio da segunda questão. Podendo enxergar uma evolução ou desenvolver uma nova habilidade fazendo com que o seu senso de competência aumente, o aluno terá grandes chances de sentir-se motivado para a prática destas atividades (Araújo; Bzuneck, 2019).

Na última questão os participantes foram questionados sobre o quanto se sentiam motivados para a prática do canto erudito nas disciplinas de práticas em conjunto, tendo como resultados os dados apresentados a seguir:

TABELA 5: MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DO CANTO ERUDITO	
NÍVEL MOTIVACIONAL	PARTICIPANTES
MOTIVADO	11
INDIFERENTE	4
UM POUCO MOTIVADO	4
MUITO MOTIVADO	3
NADA MOTIVADO	3
FONTE: TABELA ELABORADA PELA AUTORA.	

Houve uma grande distribuição dos níveis motivacionais indicados pelos alunos, porém, apenas 3 participantes relataram que não se sentem motivados de forma alguma para este tipo de prática. Nesta seção foi possível refletir como grande parte dos participantes enxergam e depositam importância e relevância neste tipo de prática, o que esclarece a tabela acima, onde 18 participantes indicam a motivação nesta prática de alguma forma.

3.3 RELAÇÃO ENTRE OS FATORES

Observando as respostas dos participantes, achou-se necessário fazer uma análise individual de cada aluno, pois tratando-se da motivação, é extremamente importante analisar também o ambiente em que o mesmo está inserido. Desta forma, foram utilizadas informações das questões que abordavam a modalidade de canto utilizada pelo aluno nas suas atividades, modalidade de canto utilizada em âmbito acadêmico e a motivação do aluno para a prática do canto erudito. Assim sendo, os níveis de motivação indicados pelos participantes foram separados por tabelas, sendo possível obter os seguintes resultados:

TABELA 6: MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DO CANTO ERUDITO (MOTIVADO)			
PARTICIPANTE	SUAS ATIVIDADES	ATIVIDADES ACADÊMICAS	MOTIVAÇÃO
1	CANTO POPULAR	CANTO ERUDITO	MOTIVADO
3	CANTO POPULAR	CANTO ERUDITO	MOTIVADO
11	CANTO POPULAR	CANTO ERUDITO	MOTIVADO
19	CANTO POPULAR	CANTO ERUDITO	MOTIVADO
20	CANTO POPULAR	CANTO ERUDITO	MOTIVADO
22	CANTO POPULAR	CANTO ERUDITO	MOTIVADO
23	CANTO POPULAR	CANTO ERUDITO	MOTIVADO
2	CANTO POPULAR	POPULAR E ERUDITO	MOTIVADO
14	CANTO POPULAR	POPULAR E ERUDITO	MOTIVADO
12	CANTO POPULAR	CANTO POPULAR	MOTIVADO
4	POPULAR E ERUDITO	POPULAR E ERUDITO	MOTIVADO
FONTE: TABELA ELABORADA PELA AUTORA.			

Dos participantes 1 ao 23 foi possível observar que mesmo sendo cantores populares, os participantes ainda se sentem motivados para as atividades voltadas ao canto erudito em âmbito acadêmico. Os participantes 2, 12 e 4 assinalaram “motivado” e já tiveram um contato de alguma forma com a prática do canto erudito; Já o participante 12 foi onde houve maior destaque, pois mesmo tendo contato somente com o canto popular (nas suas atividades e na universidade), ele ainda se diz motivado para às atividades destinadas ao canto erudito.

TABELA 7: MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DO CANTO ERUDITO (INDIFERENTE)

PARTICIPANTE	SUAS ATIVIDADES	ATIVIDADES ACADÊMICAS	MOTIVAÇÃO
8	CANTO POPULAR	CANTO ERUDITO	INDIFERENTE
16	CANTO POPULAR	CANTO ERUDITO	INDIFERENTE
10	POPULAR E ERUDITO	CANTO POPULAR	INDIFERENTE
18	CANTO POPULAR	CANTO POPULAR	INDIFERENTE
FONTE: TABELA ELABORADA PELA AUTORA.			

A sensação de indiferença pode surgir por muitos motivos, como a falta de interesse em se aperfeiçoar, escassez de objetivos, metas e também aos agentes externos à ação. Esta estagnação está fortemente interligada à motivação extrínseca, onde os alunos precisam de um estímulo para a realização da atividade, e neste caso, os alunos podem simplesmente estar realizando as atividades por obrigação (Araújo; Bzuneck, 2019), pois trata-se de uma disciplina obrigatória nos primeiros dois anos do curso.

TABELA 8: MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DO CANTO ERUDITO (UM POUCO MOTIVADO)			
PARTICIPANTE	SUAS ATIVIDADES	ATIVIDADES ACADÊMICAS	MOTIVAÇÃO
7	CANTO POPULAR	CANTO POPULAR	UM POUCO MOTIVADO
13	CANTO POPULAR	CANTO POPULAR	UM POUCO MOTIVADO
21	CANTO POPULAR	CANTO POPULAR	UM POUCO MOTIVADO
25	CANTO POPULAR	CANTO POPULAR	UM POUCO MOTIVADO
FONTE: TABELA ELABORADA PELA AUTORA			

Nesta modalidade motivacional é possível observar que 3 participantes que só tiveram contato com o canto popular ainda se dizem um pouco motivados para este tipo de prática e 1 que já teve contato com o canto erudito em ambiente acadêmico, embora também seja cantor popular.

Cernev (2010), discute que esta sensação de “um pouco motivado”, uma atividade “um pouco satisfatória”, tem grande relação com a satisfação das três necessidades básicas. Segundo a autora, quando as pessoas não têm suas necessidades básicas satisfeitas, elas estão propensas a se envolver em atividades que “não fornecem a satisfação real na necessidade em si, mas é um

pouco satisfatória e pode ser o melhor que as pessoas podem ter num determinado momento” (CERNEV, 2015, p.63), determinado por Rigby e Ryan como “substituto de necessidade” (apud CERNEV, 2015).

TABELA 9: MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DO CANTO ERUDITO (MUITO MOTIVADO)			
PARTICIPANTE	SUAS ATIVIDADES	ATIVIDADES ACADÊMICAS	MOTIVAÇÃO
5	CANTO POPULAR	CANTO POPULAR	MUITO MOTIVADO
9	POPULAR E ERUDITO	POPULAR E ERUDITO	MUITO MOTIVADO
24	CANTO ERUDITO	CANTO ERUDITO	MUITO MOTIVADO
FONTE: TABELA ELABORADA PELA AUTORA.			

Neste nível motivacional, no participante 9 (por ter contato com as duas modalidades) e no participante 24 (por ser cantor erudito), não houve surpresa quanto a indicação motivacional pelos mesmos já terem tido contato com o canto erudito de alguma forma, o que difere do participante 5, que só teve experiências com a prática do canto popular.

TABELA 10: MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DO CANTO ERUDITO (NADA MOTIVADO)			
PARTICIPANTE	SUAS ATIVIDADES	ATIVIDADES ACADÊMICAS	MOTIVAÇÃO
15	CANTO POPULAR	CANTO POPULAR	NADA MOTIVADO
17	CANTO POPULAR	CANTO POPULAR	NADA MOTIVADO
6	CANTO POPULAR	CANTO ERUDITO	NADA MOTIVADO
FONTE: TABELA ELABORADA PELA AUTORA.			

A desmotivação pode ser caracterizada pela ausência de uma intenção para agir (CERNEV, 2015). Assim sendo, Reeve, Deci e Ryan relatam:

Quando a pessoa está desmotivada, falta intencionalidade e ela não percebe em si mesma a origem de suas ações. Resulta em uma desvalorização de atividade, o sentimento de falta de competência para realizá-la ou na descrença de que a atividade trará os resultados desejados. A desmotivação, portanto, não valoriza a realização de uma atividade e o indivíduo não se sente competente para realizá-la, resultando num estado de alienação (REEVE; DECI; RYAN apud CERNEV, 2015, p.73).

Desta forma, de acordo com os autores, foi possível observar que o provável motivo dos alunos não se sentirem motivados, é devido seu senso de competência não ser alimentado por

meio das atividades realizadas ou pelo aluno não enxergar que a mesma trará resultados benéficos aos seus estudos. Observando os dados obtidos por meio desta tabela, foi possível notar que a maioria dos alunos que não se sentem motivados para a prática do canto erudito, optaram também, pela realização de atividades voltadas somente o canto popular nas atividades acadêmicas.

No geral, 18 participantes mostram-se motivados de alguma forma para a prática do canto erudito, mesmo 20 tendo atividades voltadas somente ao canto popular atualmente. Estes resultados demonstraram que apesar de alguns alunos realizarem atividades acadêmicas destinadas somente ao canto popular, os alunos que realizaram atividades acadêmicas destinadas a somente o canto erudito se sentem motivados para este tipo de prática.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo observar quais os fatores motivacionais envolvidos na prática dos alunos da prática do canto popular para a prática do canto erudito nos cursos de práticas em conjunto do DeArtes. Investigando estes fatores, foi possível refletir sobre o uso de elementos motivacionais por parte dos docentes que atuam nestas disciplinas, visto que grande parte dos participantes desta pesquisa consideram a motivação um fator importante para a aprendizagem.

Os resultados evidenciaram que em relação à motivação para a aprendizagem musical, os participantes consideram que o estímulo do professor para com seus alunos é imprescindível. Este estímulo pode ser desenvolvido de muitas formas, como por meio do repertório utilizado pelo docente ou por meio de um simples *feedback*. Os participantes ainda relataram como a utilização de agentes externos à ação (premiações, competições etc) poderiam ser utilizadas como estratégias motivacionais para manter o aluno envolvido na tarefa que se propôs a fazer. Embora este fator não seja tão benéfico à motivação do aluno, assim como apontado por Figueiredo (2010), se o professor souber apresentar e mostrar ao aluno como aquela atividade pode ajudá-lo tornando-a importante para ele, o aluno pode interiorizar e valorizar esta atividade, que é o que ocorre no contexto proposto pela teoria organísmica (CERNEV, 2015).

Analisando as expectativas que os alunos têm com relação a condução do docente nas aulas, foi possível observar que os mesmos esperam que o professor esteja sempre procurando por uma forma de incentivar e desenvolver a motivação dos seus alunos, até mesmo se eles já estiverem motivados. Este fator, assim como apontado por Figueiredo (2010), pode interferir de forma muito significativa no ambiente de aprendizagem, pois os alunos chegam com expectativas em âmbito acadêmico que se não forem supridas, os alunos acabam se desmotivando.

Muitos aspectos foram observados quanto à motivação na prática do canto. Grande parte dos participantes observaram fatores somente intrínsecos e outros fatores intrínsecos e extrínsecos atuando de forma conjunta no que diz respeito a este tipo de atividade. Cerca de 10 participantes alegaram que a motivação para cantar é uma força interna ou maior que o faz cantar, trazendo um bem estar pessoal para ele. Já 9 participantes ressaltaram que a motivação na prática do canto é um equilíbrio entre a postura do aluno e do professor no ambiente de aprendizagem, onde o professor deve estar atento às necessidades do aluno e o aluno, ao mesmo tempo, se dedicar ao estudo e ter paciência para os processos referentes ao método de ensino que o docente escolheu para a condução das suas aulas.

De todos os alunos que participaram desta pesquisa, apenas 3 (desconsiderando a indicação motivacional de indiferença), indicaram que não se sentem motivados de forma alguma para a prática do canto erudito. Este resultado evidenciou que apesar de 20 participantes participarem de atividades destinadas exclusivamente ao canto popular, eles ainda se sentem motivados para a prática do canto erudito em âmbito acadêmico. Vinculando este aspecto ao que já foi retratado ao parágrafo anterior, é possível observar como praticamente metade dos participantes alegam que a motivação na prática do canto está relacionada à motivação intrínseca, que de acordo com Figueiredo (2010), é o tipo motivação mais propícia ao ambiente de aprendizagem.

Sabe-se que o canto e a prática do canto popular em âmbito acadêmico tem sido cada vez mais desenvolvida. Esta demanda vem crescendo nos últimos tempos, assim como os cantores populares também, devido ao próprio mercado de trabalho. Muitas pessoas ingressam na universidade com uma ideia de curso e persistem até o final e outras acabam desistindo no meio do percurso. Foi desta forma que achou-se necessário trabalhar a motivação dos alunos de canto popular, pois não seria sempre que os mesmos trabalhariam com este tipo de repertório na universidade. Embora boa parte dos participantes desta pesquisa valorizem a prática do canto erudito, existem aquelas pessoas que procuram um motivo em específico para realizar esta prática e outros que ainda não encontraram. As disciplinas de práticas em conjunto no DeArtes procuram trabalhar um repertório mais abrangente o possível e como foi possível observar nos dados gerais dos participantes, não são todos os alunos que conseguem ter a experiência de participar e cantar ambas modalidades.

A motivação, de modo geral, é algo muito relevante a ser estimulado, mas, existem casos específicos em âmbito acadêmico que precisam de uma atenção maior. Em várias seções desta pesquisa foi possível observar como muitos alunos esperam este estímulo do professor, o que de fato é um fator interessante, pois metade dos participantes estão cursando licenciatura e outros até relataram dar aulas de canto atualmente. Figueiredo (2010), nos seus estudos sobre a motivação em âmbito acadêmico, menciona que assim que os alunos vão chegando ao final do curso, a tendência da motivação intrínseca dos mesmos tende a cair, tendo suas atividades desenvolvidas e mais vinculadas aos agentes externos, como o próprio desejo de se formar. Apesar de ser um fator difícil de controlar, é importante estar atento ao que leva esses alunos a estarem participando destas atividades, se as acham relevantes, se depositam um certo grau de importância nas mesmas ou se só há apenas agentes externos envolvidos na ação.

Por fim, observando os dados obtidos por meio desta pesquisa, é importante também analisar de que forma os professores atuam nas disciplinas de práticas em conjunto no DeArtes. Assim como 22 participantes desta pesquisa acreditam que o professor pode aumentar ou

diminuir a motivação do aluno por meio do repertório e atividades aplicadas nas aulas, seria interessante observar de que forma este repertório é aplicado aos alunos, de que forma atuam nas disciplinas e se há agentes motivacionais envolvidos neste processo. Observando também a motivação dos professores para trabalharem com estes alunos, as atividades serão desenvolvidas de forma mais propícia para a aprendizagem, o que corrobora também com os resultados obtidos por meio desta pesquisa, no qual alertam como a motivação do professor e aluno trabalham de forma conjunta.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. C.; BZUNECK, J. A. A motivação do professor e a motivação do aluno para práticas de ensino e aprendizagem musical. In: ARAÚJO, R. C.(org.) **Educação musical: Criatividade e motivação**. 1. Ed. Curitiba: Appris. 2019. p. 41-52.
- ARAÚJO, R.C.; VELOSO, F. D. D.; SILVA, F. A. C.; Criatividade e motivação nas práticas musicais: uma perspectiva exploratória sobre a confluência dos estudos de Albert Bandura e Mihaly Csikszentmihalyi. In: ARAÚJO, R. C. (org.) **Educação musical: Criatividade e motivação**. 1. Ed. Curitiba: Appris. 2019. p. 1-39.
- ARAÚJO, R.C. Motivação e ensino da música. In: ARAÚJO, R.C. **Mentes em música**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010. p.111-130.
- AZEVEDO, R. R. B. **Estudantes de graduação em canto lírico na UFPB: experiências compartilhadas com o cantor popular**. 47f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Música) – Habilitação em canto, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.
- CERNEV, F. K. **Aprendizagem musical colaborativa medidas pela tecnologias digitais: a motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. 243f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2015.
- CRISTINO, F. C. S. **Uma reflexão sobre as expectativas motivadoras e desmotivadoras de quatro alunos de canto popular da UNB**. 35f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Música) - Departamento de Música, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2016.
- CRUZ, A. I.; PALHEIROS, G. B. Motivação de crianças e jovens para a prática vocal. In: AZEVEDO, F.; FERNADES, N.; PEREIRA, B.; VIEIRA, H (org). **Estudos da criança: Diversidade de olhares**. 1. Ed. Braga: Universidade do Minho, 2018. p.50-67.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo**. *Psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- CUNHA, A. L. C. S. **Percepções sobre o conhecimento de diferentes técnicas vocais para a formação e atuação profissional do cantor**. 47f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em música) – Habilitação em canto, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.
- FIGUEIREDO, E. **A motivação de bacharelados em violão: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação**. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Paraná, Departamento de Artes. Curitiba. 2010.
- GIL, A. C. Delineamento da pesquisa. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: São Paulo, 2008. p. 55-57.
- LOIOLA, C. M. **Canto popular e erudito: características vocais, ajustes do trato vocal e desempenho profissional**. 108f. Tese (Doutorado em Música). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- MARIZ, J. **Entre a expressão e a técnica: a terminologia do professor de canto – um estudo de caso em pedagogia vocal de canto erudito e popular no eixo Rio-São Paulo**, 2013. 180f. Tese (Doutorado em Música). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2013.

NASCIMENTO, C. E. **O cantor crossover: Um estudo sobre a versatilidade vocal e algumas diferenças básicas entre o canto erudito e popular.** Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Música da Universidade Paulista Júlio Mesquita Filho. São Paulo. 2016.

SALES, M. O. D. **Práticas do ensino do canto popular em aulas coletivas: uma escola livre de música em Brasília/DF.** 30f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em música) - Departamento de Música, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVEIRA, T. B. **Motivação e criatividade na prática docente de professores de instrumentos musicais.** Monografia de iniciação científica, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2020.

SIMAS, M. T. P. **A prática do canto lírico na escola de música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** 49 f. Trabalho de Graduação (Licenciatura em música) - Unidade Acadêmica Especializada, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.