



Revista do Programa
de Pós-Graduação em
MÚSICA | CEART | UDESC

Relações entre faixa etária, percepção e suporte à autonomia:

Um estudo qualiquantitativo com alunos e um professor de instrumento musical

Relationships between age group, perception, and autonomy support:

A mixed-methods study with students and a musical instrument teacher

DOI: 10.5965/2525530411022026e0104

Edson Antônio de Freitas Figueiredo

Universidade Federal do Piauí

E-mail: figueiredo.edson@ufpi.edu.br

Camila Betina Ropke

Universidade Federal do Piauí

E-mail: camilabropke@ufpi.edu.br

Submetido em: 24/03/2026
Aprovado em: 01/06/2026

Resumo

Este artigo investiga quais são as relações entre a faixa etária dos alunos, a percepção de autonomia e o comportamento instrucional do professor de instrumento musical. A pesquisa foi estruturada em duas etapas complementares. A etapa quantitativa envolveu a participação de adolescentes, jovens, adultos e idosos matriculados em uma escola de música no estado do Piauí (n=91). Já a etapa qualitativa debruçou-se sobre a análise de aulas de instrumento para diferentes faixas etárias na mesma escola. Na primeira etapa, a aplicação do Questionário de Clima de Aprendizagem revelou que idosos percebem significativamente mais suporte à autonomia do que adolescentes. A segunda confirmou esses achados ao identificar uma postura docente mais controladora e focada no rigor técnico com adolescentes, enquanto as aulas para idosos foram marcadas por maior flexibilidade e suporte à autonomia, priorizando o bem-estar. Os resultados sugerem que as expectativas de desempenho associadas aos adolescentes podem induzir professores a adotarem comportamentos mais controladores. Assim, destaca-se a necessidade de repensar as estratégias de abordagem com crianças e adolescentes, considerando que o conceito de suporte à autonomia pode ser um elemento a mais na formação do professor de instrumento musical.

Palavras-chave: Ensino de instrumento musical. Suporte à autonomia. Teoria da Autodeterminação.

Abstract

This article investigates the relationships between students' age group, perception of autonomy, and the instructional behavior of the musical instrument teacher. The research was structured into two complementary stages. The quantitative stage involved the participation of adolescents, adolescents, adults, and older adults enrolled in a music school in the state of Piauí (n=91). Meanwhile, the qualitative stage focused on analyzing instrument lessons across different age groups within the same school. In the first stage, the administration of the Learning Climate Questionnaire revealed that older adults perceive significantly more autonomy support than adolescents. The second stage confirmed these findings by identifying a more controlling teaching approach focused on technical rigor with adolescents, whereas lessons for older adults were characterized by greater flexibility and autonomy support, prioritizing well-being. The results suggest that the performance expectations associated with adolescents may induce teachers to adopt more controlling behaviors. Thus, it highlights the need to rethink instructional strategies for children and adolescents, considering that the concept of autonomy support can be a valuable addition to musical instrument teacher training.

Keywords: Musical instrument teaching. Autonomy support. Self-Determination Theory.

Introdução

A motivação para aprender um instrumento musical é algo determinante na qualidade da aprendizagem e bem-estar psicológico do estudante (RENWICK; REEVE, 2012). Embora as atividades artísticas sejam frequentemente associadas ao prazer imediato e ao entretenimento, a prática de um instrumento musical exige níveis elevados de dedicação e esforço deliberado (ARAÚJO, 2015). O aprendizado instrumental impõe desafios rigorosos, que incluem longos períodos de prática solitária, uma densa carga de esforço cognitivo e a gestão constante de dificuldades técnicas e mecânicas. Diante de tal complexidade, a motivação do estudante torna-se o fator determinante para sustentar estratégias de estudo produtivas, promover a resiliência perante retrocessos pontuais e garantir a perseverança necessária diante da demora em tornar-se proficiente (ARAÚJO; BZUNECK, 2019). No ensino de instrumento musical, inevitavelmente terá que lidar com questões de ordem motivacionais de seus alunos, sendo necessário equilibrar o rigor técnico com ações pedagógicas que convide o aluno a ser o protagonista de seu próprio desenvolvimento artístico (FIGUEIREDO, 2020).

A motivação é aqui compreendida como o estudo dos processos que energizam e direcionam o comportamento humano, o ímpeto que inicia a ação, as forças que a sustentam e os fatores que, por fim, a encerram (GRAHAM; WEINER, 2012). É um fenômeno multidimensional, composto por camadas que abrangem desde as disposições internas e necessidades psicológicas básicas do indivíduo até as pressões e influências regulatórias exercidas pelo ambiente social (SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2010). Por sua definição ampla, o estudo da motivação possui implicações em diversas áreas do conhecimento, com a capacidade de oferecer subsídios teóricos relevantes para debater questões relacionadas à aprendizagem e educação (REEVE, 2009a).

Dentro das várias linhas de pesquisa e complexidades da área de educação, a atuação do professor é um campo de interesse nos estudos sobre motivação (SCHUNK; PINTRICH; MEECE, 2010). Revisões sistemáticas de literatura apontam de forma categórica que as práticas de ensino dos professores e as atividades conduzidas em sala de aula possuem forte influência nas características motivacionais dos alunos (AHMADI *et al.*, 2023; REEVE, 2009b; STROET; OPDENAKKER; MINNAERT, 2013). A qualidade das intervenções pedagógicas possui um impacto direto no engajamento discente, de tal forma que as ações baseadas no suporte à autonomia tendem a ampliar o entusiasmo e a identificação do aluno com a música. Em contrapartida, posturas excessivamente controladoras podem gerar alienação, desapego e a progressiva erosão dos processos motivacionais intrínsecos (RENWICK; REEVE, 2012).

As afirmações sobre o papel do professor na motivação do aluno também são válidas para o ensino de instrumento musical, porém, há de se considerar algumas peculiaridades que remetem a uma longa tradição pedagógica. Conforme explica Kennell (2002), o ensino de instrumento musical resguarda características da relação entre mestre e aprendiz, apreendendo um valor histórico em um sistema que foi fundamental na transmissão cultural e que moldou a evolução do conhecimento humano. Conforme detalhado por Davidson e Jordan (2007), esse modelo remonta à Idade Média, época em que o ensino se baseava em um convívio intenso, onde o aprendiz incorporava não apenas a técnica, mas a própria identidade e o estilo de vida do mestre. Na contemporaneidade, as aulas individuais de música ainda ressoam essa herança de proximidade subjetiva, muito embora o convívio tenha

se transformado em encontros pontuais de periodicidade semanal. Possivelmente devido à essa tradição, como afirma Campbell (1991), o professor de instrumento é frequentemente percebido com admiração, ocupando a posição de um mestre que atua tanto como força motivadora quanto como modelo de conduta artística e técnica a ser emulado. Com esse papel de destaque, as ações do professor de instrumento musical e sua influência na motivação do aluno constitui-se de um amplo e relevante campo para pesquisa.

Diversas perspectivas têm norteado as investigações sobre os processos motivacionais no ensino instrumental, com ênfase na atuação docente. Além de manter o foco nas opiniões e ações dos professores de instrumento musical, essas pesquisas também compartilham o mesmo referencial teórico, todas baseando-se nos pressupostos da Teoria da Autodeterminação para debater ou explicar algum aspecto dos processos motivacionais observados na aula de música. Um exemplo é o estudo de Kupers e colaboradores (2015), que analisou aulas individuais de violino e violoncelo para crianças de 4 a 11 anos. Por meio de gravações em vídeo e posterior codificação, os autores avaliaram o comportamento dos professores — focado em *feedbacks* e no suporte à autonomia — em correlação direta com as dimensões de autonomia e engajamento dos alunos.

No cenário brasileiro, essa linha de pesquisa ganha corpo em trabalhos como de Figueiredo (2019), que apontou relações positivas entre a formação do professor e suas ações, demonstrando que professores com bacharelado em música tendem a ser mais controladores em comparação aos licenciados. Além da influência externa, também se verificou que o comportamento dos professores de instrumento é algo dinâmico. Adicionalmente, Safraider e Araújo (2022) exploraram as crenças e atitudes pedagógicas de professores que trabalham com o público adolescente, enquanto Figueiredo e Moreira (2023) buscaram compreender as concepções docentes sobre o que define um aluno motivado. Por fim, a pesquisa de Figueiredo (2024) demonstrou que os professores de música podem apresentar uma inclinação maior para o controle ou suporte à autonomia, mas que, na prática em sala de aula, utilizam estratégias motivacionais baseadas em controle e autonomia de forma simultânea.

Sabendo que o comportamento do professor é algo dinâmico e que está sujeito a influências externas, observa-se que há uma lacuna nos estudos sobre a idade dos alunos e sua possível influência nas ações do professor. Sabemos que a relação das pessoas com a música possui diferentes características ao longo da vida. Conforme aponta Gembris (2002), o desenvolvimento musical deve ser compreendido como um fenômeno dinâmico e heterogêneo, cujos significados e desafios se transformam radicalmente ao longo do ciclo vital. O autor aponta que a infância é caracterizada por notável plasticidade estética, algo que acarreta preferências musicais ainda instáveis que faz as crianças demonstrarem maior abertura e tolerância a sonoridades não convencionais. Em contrapartida, o aprendizado na terceira idade é atravessado por contingências biológicas, onde o declínio da velocidade sensoriomotora, da destreza e da sensibilidade tátil impõe barreiras motoras à execução instrumental. Possuir habilidades pedagógicas específicas para trabalhar com essas imposições da terceira idade é algo que os professores reconhecem ser necessário. Na pesquisa de Rodrigues (2013) é demonstrado que os professores admitem que o trabalho com idosos exige respeitar o desenvolvimento motor, ter paciência e persistência para esperar resultados positivos, saber ouvir, exercitar a tolerância, acreditar na capacidade do idoso e aceitar seus limites.

Reunindo as premissas aqui discutidas, temos um cenário no qual a dinâmica entre suporte à autonomia e controle, a percepção que o aluno possui sobre autonomia e as influências externas no comportamento do professor constituem elementos de interesse na pesquisa sobre a motivação nas aulas de instrumento musical. Todavia, nota-se uma lacuna na literatura quanto ao papel da faixa etária dos alunos nesse processo. Diante disso, este estudo buscou responder às seguintes questões norteadoras: 1) A percepção de autonomia dos alunos varia conforme a faixa etária? e 2) O comportamento instrucional de suporte à autonomia diverge conforme a idade da turma? Para abordar tais questionamentos, a investigação adotou a Teoria da Autodeterminação como referencial e teve o delineamento metodológico estruturado em duas etapas complementares de natureza quali-quantitativa.

Teoria da Autodeterminação e Suporte à Autonomia

Proposta pelos psicólogos estadunidenses Edward Deci e Richard Ryan (DECI; RYAN, 1985; RYAN; DECI, 2017), a Teoria da Autodeterminação postula que a motivação humana não deve ser compreendida apenas em termos de intensidade — como se fosse uma quantidade única que se possui em maior ou menor grau —, mas primordialmente sob a ótica de sua qualidade e orientação. O ponto central dessa perspectiva é o grau em que as ações de um indivíduo são autodeterminadas, ou seja, o quanto elas emanam do seu próprio "eu" em vez de serem impostas por pressões externas. Nesse sentido, a teoria estabelece uma distinção fundamental entre a motivação autônoma e a motivação controlada, cada uma produzindo resultados qualitativamente distintos no processo de aprendizagem.

A motivação autônoma caracteriza-se por comportamentos realizados com um senso de volição, escolha e endosso pessoal. Ela engloba a motivação intrínseca, na qual o aluno se engaja em uma atividade pelo prazer e satisfação inerentes à própria tarefa, e a regulação identificada, em que o estudante compreende a importância e o valor de uma ação para seu próprio crescimento, mesmo que a tarefa em si não seja puramente prazerosa (RYAN; DECI, 2020). Quando a motivação é autônoma, observa-se uma maior persistência diante de dificuldades técnicas, um processamento cognitivo mais profundo e níveis elevados de bem-estar psicológico, pois o aluno percebe-se como o agente causal de sua prática musical (EVANS, 2015).

Em contrapartida, a motivação controlada ocorre quando o comportamento é impulsionado por pressões ou sentimento de obrigação que alienam o indivíduo de sua vontade própria. Ela manifesta-se por meio da regulação externa, voltada para a obtenção de prêmios ou esquiva de punições, e da regulação introjetada, na qual a pressão é internalizada sob a forma de culpa, ansiedade ou necessidade de provar valor para terceiros (DECI; RYAN, 2008). Embora estratégias controladoras possam gerar obediência imediata ou resultados técnicos rápidos, elas frequentemente resultam em um engajamento frágil e superficial. A longo prazo, a motivação controlada tende a minar o interesse intrínseco e a aumentar o risco de abandono do estudo instrumental, uma vez que a atividade passa a ser vista como um fardo ou um meio para um fim extrínseco (EVANS, 2015).

O ensino com suporte à autonomia é caracterizado por Reeve e Cheon (2021) pela prática de adotar uma postura focada no estudante e na utilização de um tom interpessoal compreensivo, de forma que as ações de ensino

satisfaçam a necessidade de autonomia apoiam a motivação intrínseca. Na prática pedagógica, isso se traduz no oferecimento de escolhas, na apresentação de justificativas lógicas para tarefas menos interessantes e no uso de uma linguagem informativa e não coercitiva. Esse ambiente nutre as necessidades psicológicas básicas do aluno, resultando em um engajamento mais profundo, maior criatividade e uma percepção de competência que sustenta a motivação intrínseca ao longo do tempo (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Em contrapartida, o ensino controlador, tal como apresentado por Reeve (2009b), manifesta-se quando o docente dita como os alunos devem se comportar, sentir e pensar, exercendo uma pressão progressiva. Esse processo leva o estudante a renunciar aos seus próprios interesses e metas pessoais para simplesmente cumprir as instruções que lhe foram impostas (REEVE; CHEON, 2021). Embora o controle possa gerar obediência e disciplina a curto prazo, ele tende a frustrar a necessidade de autonomia do estudante, gerando uma motivação baseada na pressão ou no medo, o que prejudica a qualidade do aprendizado e a saúde emocional (REEVE; RYAN; DECI, 2018).

O suporte à autonomia também pode ser aferido a partir da percepção dos estudantes. No âmbito da Teoria da Autodeterminação, a percepção de autonomia refere-se à experiência subjetiva de sentir-se o autor e o regulador das próprias ações. Não se trata de independência total ou ausência de regras, mas sim do senso de volição e endosso pessoal em relação às atividades realizadas (RYAN; DECI, 2000). Quando os alunos percebem que suas opiniões são ouvidas, que possuem margem para escolhas e que as tarefas fazem sentido para seus valores pessoais, ocorre uma transição do locus de causalidade de externo para interno. Nesse estado, o estudante deixa de agir por pressão ou obrigação e passa a se engajar na aprendizagem musical com um sentimento de autenticidade, o que é fundamental para a manutenção da motivação intrínseca e para o desenvolvimento pessoal (EVANS, 2015). As pesquisas realizadas sobre o tema mostram que a percepção de autonomia está relacionada com alunos mais autônomos em seu aprendizado (WILLIAMS; DECI, 1996) e mais engajados nas atividades (BRANDISAUSKIENE *et al.*, 2021), além de possuírem maiores crenças de competência e reportam emoções majoritariamente positivas (LO, 2024). A percepção de autonomia recebida do professor possui ainda um aspecto subjetivo que envolve a classe, considerando que a motivação pode ser afetada quando um aluno acredita receber um nível de suporte à autonomia significativamente maior ou menor em relação aos seus colegas (CHATZISARANTIS *et al.*, 2019).

Apesar suporte à autonomia ser evidenciado como benéfico para a aprendizagem e bem-estar psicológico dos estudantes, observa-se que o controle é algo muito presente nas ações educativas (RYAN; DECI, 2020). Reeve (2009b) demonstra que o comportamento do professor pode ser influenciado por diversas fontes, desde internas, tais como suas crenças a respeito da natureza da motivação, até as externas, como as práticas da administração da escola. Segundo esses estudos, professores que possuem crenças mais tradicionais sobre a natureza da motivação tendem a agir de forma controladora por meio de linguagem intimidadora, uso de recompensas e punições, como forma de demonstrar sua competência. Da mesma forma, professores que recebem pressão da administração escolar para a obtenção de algum resultado acadêmico, tendem a repassar essa pressão em forma de controle em sala de aula (REEVE, 2009b; REEVE; DECI; RYAN, 2004; REEVE; JANG, 2006).

Em síntese, controle e suporte à autonomia são traços característicos do comportamento instrucional de um professor. Diante das diversas variáveis que podem influenciar na inclinação do professor para controle ou autonomia, consideramos que há uma lacuna de informações sobre o impacto que a idade do aluno possa ocasionar, em especial no ensino de instrumento musical, contexto no qual os professores habitualmente trabalham com ampla faixa etária.

Metodologia

A metodologia foi conduzida em duas etapas: a primeira, de caráter quantitativa, visou comparar a percepção de autonomia em diferentes grupos etários; a segunda, de natureza qualitativa, buscou analisar o comportamento instrucional de suporte à autonomia frente a alunos com diferentes idades. Ambas as etapas foram realizadas em uma escola de música no estado do Piauí e conduzidas em estrita observância aos protocolos éticos, contando com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (Parecer nº 1.827.634).

A Etapa 1 foi realizada por meio de um *survey* com alunos de instrumento musical matriculados em uma escola de música situada estado do Piauí. O contato com os alunos aconteceu durante as aulas de teoria musical, devido à conveniência de encontrar os alunos agrupados em cinco turmas com cerca de 20 integrantes cada. Apesar do contato ser efetuado na aula de teoria, a pesquisa foi direcionada para investigar a relação do aluno com o professor de instrumento. Na referida escola, as aulas de instrumentos aconteciam em horários diversos, com turmas de até quatro alunos. Dessa forma, foram distribuídos 108 questionários, dos quais 91 foram devolvidos com o devido preenchimento.

O protocolo de aplicação do questionário consistiu em apresentação da equipe responsável pela pesquisa, explicação dos objetivos da pesquisa e convite para participar. Por questões de adequação do questionário ao nível de compreensão do participante, foram convidados apenas alunos acima de 12 anos. Aqueles que manifestaram acordo em participar, receberam o questionário juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. No caso de alunos menores de 18 anos o TCLE foi assinado pelos pais. Os alunos menores de 18 anos também receberam o termo de assentimento, de acordo com sua faixa etária, tal como preconiza a legislação sobre ética em pesquisa. Os alunos foram orientados a levar o TCLE e o questionário para responder em casa e entregar os documentos preenchidos na aula da semana seguinte.

O instrumento de coleta de dados foi o “Learning Climate Questionnaire¹”, desenvolvida por Williams e Deci (1996), validada por Black e Deci (2000) e traduzida para o português por Costa e colaboradores (2016). Desde sua validação, o instrumento é utilizado em pesquisas nas diversas áreas da educação, tal como aulas de Química (BLACK; DECI, 2000), Educação Física (BEAN; ROCCHI; FORNERIS, 2020), Educação Básica (BRANDISAUSKIENE *et al.*, 2021) e Ensino Superior (LO, 2024). A versão do instrumento traduzida para o português foi utilizada no Brasil em estudos da área de Educação Física por (ANVERSA *et al.*, 2020) e (COSTA *et al.*, 2019). O instrumento possui 15 itens

¹ A escala original está disponível no site oficial da Teoria da Autodeterminação: <https://selfdeterminationtheory.org/learning-climate-questionnaire>. Acesso em 13 ago 2025.

sobre o ambiente de aprendizagem que deveriam ser respondidos em uma escala likert de 7 pontos. A título de exemplo, o primeiro item é a afirmação “Eu sinto que meu professor me oferece escolhas e opções”, a qual o participante deveria assinalar um dos sete pontos na escala, sendo o número mais baixo referente a “discordo plenamente”, e o número mais alto referente à “concordo plenamente”. A partir da média dos pontos assinalados, obtém-se os escores dos participantes, sendo que escores mais elevados indicam uma percepção maior de autonomia em relação aos escores mais baixos.

Para a análise comparou-se o escore obtido entre os participantes conforme sua faixa etária. Para esse agrupamento foram utilizadas as definições legais sobre faixa etária, nas quais se considera uma pessoa: a) adolescente, com idade que varia dos 12 aos 18 anos, tal como descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), b) jovem, com idade que varia dos 15 aos 29 anos, conforme definido no Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013); c) idoso, com idade acima de 60 anos, em acordo com o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003). O grupo dos adultos foi definido por exclusão, considerando a ausência de lei conceituando. Dessa forma, para evitar sobreposição de idades, as faixas etárias consideradas nesse estudo foram Adolescentes (12 a 18 anos), Jovens (19 a 29 anos), Adultos (30 a 59 anos) e idosos (60 ou mais).

Da amostra de 91 alunos 54% são homens e 46% são mulheres. A média de idade é de 38 anos, sendo os mais jovens com 13 anos e o mais idoso com 82 anos. Os participantes estavam matriculados em aulas dos instrumentos Acordão (6,6%), Bateria (6,6%), Canto (17,6%), Cavaco (4,4%), Flauta (13%), Guitarra (1,1%), Piano (6,6%), Teclado (20,9%), Violão (19,8%) e Violino (2,2%). A distribuição dos participantes conforme sua faixa etária pode ser vista na Tabela 1.

Faixa Etária	Idade	n	%	n por sexo
Adolescentes	12 a 18 anos	19	21	Homens 12 Mulheres 7
Jovens	19 a 29 anos	24	26	Homens 18 Mulheres 6
Adultos	30 a 59 anos	25	27	Homens 13 Mulheres 12
Idosos	60 ou mais	23	25	Homens 6 Mulheres 17

Tabela 1. Distribuição da amostra por faixa etária.

A escala aplicada na presente amostra apresentou confiabilidade aceitável ($\alpha = 0,87$). Para verificar a normalidade da amostra foram conduzidos os testes *Kolmogorov-Smirnov* e *Shapiro-Wilk*. Os testes apresentaram

significância estatística (ambos com $p < 0,001$) caracterizando uma amostra não normal. Dessa forma, a comparação das medidas de tendência central da amostra foi realizada por meio de teste não-paramétrico.

A Etapa 2 foi conduzida por meio de um estudo de caso com um professor de violão. À época da coleta de dados, o professor possuía 28 anos, estava cursando licenciatura em música e lecionava há 9 anos. A coleta de dados foi realizada por meio de observação direta e não participante durante as aulas de instrumento musical, que foram conduzidas na mesma escola de música onde foi efetuada a coleta de dados da Etapa 1. No total foram observadas três aulas, sendo três turmas com uma observação cada. A primeira turma era composta por três meninas de 8 a 9 anos. A segunda turma era formada por dois adolescentes de 13 anos, sendo um menino e uma menina. A terceira turma era composta por duas senhoras e um senhor, todos acima de 60 anos.

Os registros foram efetuados através de notas de campo, nas quais o pesquisador descreveu minuciosamente as interações entre docente e discentes, os diálogos estabelecidos e as estratégias motivacionais empregadas. Esse método permitiu capturar a dinâmica da sala de aula em seu ambiente naturalístico, preservando a espontaneidade das ações observadas. A observação e as notas de campo foram guiadas à luz dos comportamentos instrucionais de suporte à autonomia (*autonomy-supportive instructional behavior*), propostos por Reeve e Cheon (2021), conforme listados a seguir: 1) adotar a perspectiva dos estudantes; 2) incentivar os estudantes a seguirem seus interesses pessoais; 3) apresentar atividades que satisfaçam as necessidades; 4) fornecer justificativas fundamentadas; 5) reconhecer sentimentos negativos; 6) usar linguagem convidativa; 7) demonstrar paciência. Segundo os autores, tais comportamentos refletem o suporte à autonomia pelo foco no estudante e na linguagem compreensiva adotada pelo professor.

Resultados

Os resultados das duas etapas serão demonstrados em acordo com as questões norteadoras da pesquisa. A Etapa 1 procurou responder à questão: a percepção de autonomia dos alunos varia conforme a faixa etária? Diante dos resultados, observou-se que a percepção de autonomia entre as faixas etárias apresentou diferenças significativas. O teste *Kruskal-Wallis* ($H = 18.783$, $df = 8$, $p > 0.001$) apontou que os alunos com menos idade tendem a perceber menos autonomia em suas aulas, enquanto os alunos mais velhos tendem a perceber mais autonomia em suas aulas (Figura 1). Para encontrar em qual ou quais grupos encontra-se a diferença significativa, foi conduzido o um teste *post-hoc* com o método *pairwise* com valores de significância ajustados pela correção Bonferroni. O teste indicou que existe diferença significativa apenas entre os grupos “adolescentes” e “idosos” (Tabela 2).

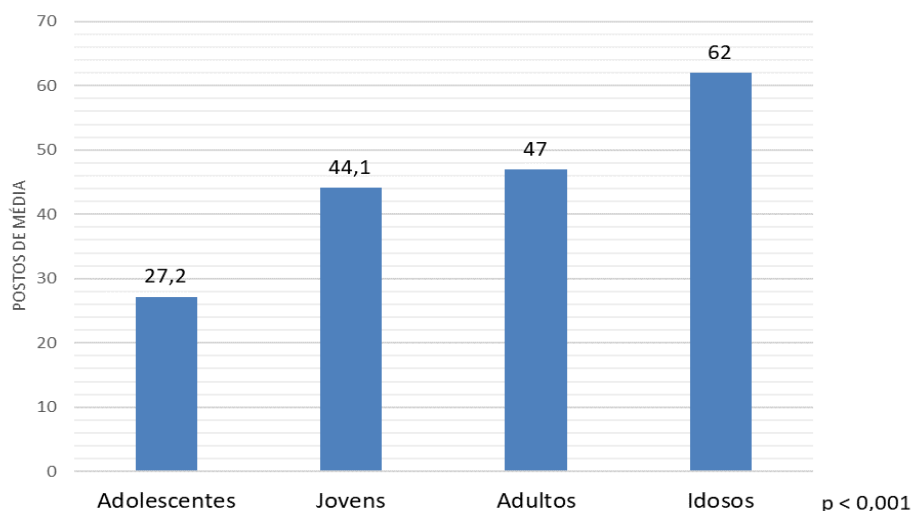


Figura 1. Percepção de autonomia comparada entre alunos de diferentes faixas etárias.

Faixa etária	19 a 29	30 a 59	60+
12 a 18	,213	,077	,000*
19 a 29		1,00	,107
30 a 59			,269

* p < 0,001

Tabela 2: significância estatística nas comparações da faixa etária

Respondendo à primeira questão de pesquisa, verifica-se que sim, a percepção de autonomia varia conforme a faixa etária, sendo a variação em maior magnitude para os idosos e menor para os adolescentes. Este é um dado relevante que necessita de mais investigação para compreender quais são as diferenças de comportamento de um professor diante de jovens e idosos.

A Etapa 2 procurou responder à questão: o comportamento instrucional de suporte à autonomia diverge conforme a idade da turma? Com tal questionamento em mente, foram observados tanto comportamentos de suporte à autonomia quanto comportamentos de controle e situações que corroboram os achados da Etapa 1. Entre os sete comportamentos instrucionais de suporte à autonomia listados por Reeve e Cheon (2021), seis comportamentos emergiram com maior destaque nas observações. Os comportamentos 3) apresentar atividades que satisfaçam as necessidades e 7) demonstrar paciência, serão analisados em tópicos individuais. Os comportamentos 4) fornecer justificativas fundamentadas e 6) usar linguagem convidativa, bem como 1) adotar a perspectiva dos estudantes e 2) incentivar os estudantes a seguirem seus interesses pessoais, serão analisados aos

pares, devido à semelhança e dificuldade em abstrai-los individualmente nos comportamentos observados do professor. O comportamento 5) reconhecer sentimentos negativos, que partiria da reação do professor diante da insatisfação implícita ou explícita dos alunos, não foi observada.

Apresentar atividades que satisfaçam as necessidades — Refere-se aos comportamentos do professor e sua capacidade de organizar a aula de modo que o aluno sinta que suas necessidades psicológicas de autonomia, competência e pertencimento estão sendo nutridos durante a tarefa (AHMADI *et al.*, 2023). Nas aulas observadas, se destacou a apresentação de atividades que davam suporte à necessidade de competência, considerando que a adaptação do nível de complexidade das tarefas constitui um comportamento observado em todas as turmas, manifestando-se no ajuste dinâmico que o professor realizou em resposta ao desempenho da turma. No ensino da técnica rítmica ao violão, por exemplo, observou-se em mais de uma oportunidade, que o docente fragmentou a atividade em etapas sucessivas, incrementando gradualmente o nível de exigência. Inicialmente, priorizou-se a precisão motora em andamento reduzido para, somente após a estabilização da 'levada', promover a aceleração progressiva e a subsequente inserção de acordes. Inversamente, ao detectar dificuldades na execução, o professor reduzia o andamento, demonstrando uma sensibilidade pedagógica voltada à manutenção do engajamento. Esse equilíbrio entre o desafio proposto e a competência técnica dos alunos está diretamente ligado à qualidade da motivação do aluno, na qual, conforme aponta Csikszentmihalyi (1999), a tarefa que proporciona motivação de boa qualidade deve situar-se em um limiar desafiador que evite tanto a ansiedade pelo excesso de exigência quanto o tédio pela falta de desafios. Adaptar o nível de complexidade das tarefas também é um caminho para nutrir a necessidade psicológica de competência, uma vez que o sentimento de capacidade experienciado pelo aluno proporcionará maior esforço, curiosidade, persistência e outras atitudes proativas relacionadas à motivação autônoma (REEVE; DECI; RYAN, 2004).

Demonstrar paciência — Além de um traço de personalidade, a paciência é um comportamento instrucional de dar tempo ao aluno para que ele processe a informação e se autorregule, sem pressões externas imediatas (REEVE; CHEON, 2021). Tal comportamento foi uma constante nas turmas observadas. Em vez de intervir precocemente, o professor permitiu que os alunos desenvolvessem suas próprias trilhas de resolução de problemas. Essa 'espera pedagógica' mostrou-se crucial para que informações complexas, especificamente a junção de levada rítmica e formação dos acordes, fossem integradas de forma sólida e menos ansiosa pelos alunos. Essa atitude corrobora a perspectiva de Renwick e Reeve (2012), que associam o suporte à autonomia à capacidade do docente em respeitar o ritmo do estudante sem impor metas imediatistas.

Contudo, essa espera foi menor com a turma dos adolescentes, na qual observou-se algumas intervenções do professor diante de um comportamento ausente de uma aluna. Um exemplo específico ocorreu quando o professor pediu para a aluna posicionar os dedos no braço do violão para formar um acorde. Diante do comportamento de ausência da aluna, o professor interveio verbalmente, com o intuito de agilizar o processo. Tal ação do professor é preconizada por Reeve (2009b), ao demonstrar que a reação dos estudantes é algo que pode influenciar o estilo motivacional do professor. Por outro lado, na turma dos idosos, além do tempo concedido à realização da atividade, também se observou uma tolerância maior ao tempo para falar, mesmo que esses

momentos gerassem interrupções com assuntos alheios à aula. Tal escuta benevolente parece ser, conforme aponta Rodrigues (2013), algo comum e necessário para os professores que trabalham com ensino de música para a terceira idade.

Na contramão do comportamento de demonstrar paciência estão outros comportamentos ligados ao controle, tal como fornecer uma resposta imediata e soluções pré-concebidas sem o dar o tempo necessário para que o aluno possa trabalhar no seu próprio ritmo e à sua maneira. Segundo Reeve (2009b), a imposição de resultados específicos costuma ser mediada por uma linguagem impositiva (diretivas como "faça assim" ou "está errado"), o que inibe a iniciativa do discente em explorar soluções criativas a partir de sua própria perspectiva. No ensino instrumental, essa conduta manifesta-se tanto verbalmente quanto através do toque físico, como o ajuste manual da postura do aluno (ex: o posicionamento do polegar no violão ou a curvatura das falanges no piano). Conforme Zorzal (2014), o toque físico é uma estratégia não verbal de ensino que depende da intimidade estabelecida entre aluno e professor. Uma vez aplicada conscientemente pelo professor em acordo com os limites do aluno, essa estratégia pode ajudar a interiorizar a sensação motora com a técnica, timbre, volume e outros parâmetros da performance. Sob esse ponto de vista, o toque físico apresenta uma função didática que pode ser muito eficiente para que o aluno desenvolva consciência de alguma questão técnica, porém, também recai em aspectos do controle, uma vez que mostrar as soluções corretas é um traço dos professores controladores (REEVE; DECI; RYAN, 2004). Contudo, os dados coletados revelam uma nuance relevante: embora o professor tenha utilizado o recurso do toque físico recorrentemente, ele o fez sem o suporte de uma linguagem controladora. Pelo contrário, cada intervenção manual era acompanhada de uma justificativa lógica, elucidando os benefícios ergonômicos e técnicos daquela postura. Essa articulação entre a correção física e a explicação racional parece transformar o que seria uma resposta pronta em um suporte pedagógico que favorece a compreensão e ofereceu suporte à autonomia. Observou-se, todavia, que o comportamento de oferecer uma resposta imediata, tanto verbal quanto física, foi mais presente nas aulas com adolescentes, sugerindo uma preocupação maior com a consolidação da técnica formal nessa faixa etária.

Fornecer justificativas fundamentadas e usar linguagem convidativa — Este comportamento consiste no oferecimento de esclarecimentos detalhados que permitem ao aluno compreender a utilidade e o valor pessoal de uma determinada tarefa (REEVE; CHEON, 2021). Fornecer justificativas lógicas sobre a utilidade e o benefício das atividades é essencial para que o aluno identifique valor em tarefas inicialmente desinteressantes, facilitando a internalização do aprendizado e o engajamento voluntário por meio da motivação autônoma (RYAN; DECI, 2017). A prática docente observada caracterizou-se pelo investimento de tempo em explicações pormenorizadas, adaptadas à maturidade de cada grupo. Com as crianças, o professor utilizou a transposição didática por meio de metáforas lúdicas, tal como a 'torneira pingando' para materializar o conceito de pulsação e a analogia ao 'Saci Pererê' para ilustrar a ineficiência de utilizar apenas um dedo da mão direita para atacar as cordas do violão. Em contrapartida, com adolescentes e idosos, as explicações assumiram um caráter técnico-formal, focando na precisão biomecânica, como o posicionamento dos braços, mãos e atuação dos dedos, mantendo o uso de uma linguagem convidativa e não controladora. No caso dos idosos, apesar das explicações lógicas, a exigência técnica foi flexibilizada diante de dificuldades motoras, como no caso do posicionamento dos dedos da mão esquerda ao montar um acorde no braço

do violão. O professor foi menos exigente com a angulação adequada dos dedos, de tal forma que o som do instrumento era produzido um tanto abafado, ainda distante da sonoridade desejada. Em idades mais avançadas, conforme aponta Gembris (2002), o declínio da velocidade sensório motora e da destreza, somado à redução da sensibilidade tátil, pode acarretar dificuldades na execução instrumental. Por isso, respeitar limites fisiológicos na performance instrumental, é descrito por Rodrigues (2013) como um saber docente característico dos professores que atuam com essa faixa etária.

Na ausência de justificativas fundamentadas, o comportamento do professor para incentivar a realização de uma tarefa pode ser caracterizado pelo controle, mais especificamente no uso de estímulos externos como recompensas e punições (REEVE, 2009b). Conforme demonstram Deci e Ryan (2000), as recompensas e punições podem gerar obediência imediata, porém elas tendem a exercer um efeito deletério sobre a motivação intrínseca a longo prazo. Isso ocorre porque o foco do aluno é deslocado do prazer inerente à atividade para a obter um prêmio ou a evitar uma punição, comprometendo a percepção de autonomia e os níveis de concentração. Nas aulas observadas, o professor evitou o uso recorrente de tais estratégias, priorizando o engajamento autônomo. Contudo, em um episódio de dispersão crítica com as crianças, o professor recorreu ao uso de uma punição positiva para recuperar a ordem na turma, partindo do uso de linguagem controladora. Tudo começou quando as crianças interromperam a atividade para pedir ao professor que fizesse um desenho no quadro. O professor então prometeu que o faria ao final da aula. No decorrer da atividade as alunas ampliaram a dispersão paulatinamente, intensificando conversas e emissão de sons fortes e aleatórios ao violão. Ao chegar em um nível crítico de dispersão, o professor interrompeu a atividade e informou que não faria o desenho no quadro, caso elas continuassem com o comportamento inadequado. Essa intervenção, caracterizada como uma forma de regulação externa para fins de gestão de classe, restabeleceu o foco imediatamente. É relevante notar que tal medida não visou punir o desempenho musical em si, mas sim restaurar as condições ambientais necessárias para a aprendizagem, distinguindo-se de uma prática coercitiva que inibiria o interesse duradouro pela música.

Adotar a perspectiva dos estudantes e incentivar os estudantes a seguirem seus interesses pessoais — Esse é o comportamento no qual o professor procura validar os sentimentos, pensamentos e resistências do aluno, tentando adotar a perspectiva dos estudantes (REEVE; CHEON, 2021). Tal comportamento se mostra ainda mais relevante quando o docente identifica uma divergência entre os objetivos pedagógicos e os interesses ou circunstâncias dos discentes. Em vez da imposição de autoridade, busca-se uma zona de concordância mútua que preserve a motivação autônoma do aluno. Essa postura converge com os dados da pesquisa de Kupers e colaboradores (2015), que, em um contexto específico de ensino de instrumento musical, demonstrou que o professor não é, por si só, o locus de controle ou de suporte à autonomia. Para um ensino mais efetivo é necessário que haja uma negociação, de forma que o professor possa adaptar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades do aluno. O professor aqui observado utilizou a estratégia da negociação com crianças e idosos. Não se observou essa estratégia na aula com os adolescentes. A turma composta por três crianças guardava peculiaridades de uma relação familiar, já que estavam entre irmãs e primas. Quando o professor perguntou quem estudou em casa, iniciou-se uma discussão sobre a posse do único instrumento disponível para estudo domiciliar. Diante do desentendimento, o professor atuou como mediador, estabelecendo um cronograma de uso

compartilhado do violão, propondo um acordo de quantos dias cada aluna terá acesso ao instrumento. Já com os idosos, a negociação incidiu sobre a escolha do repertório. O professor propôs uma canção do Roberto Carlos para o estudo coletivo e pediu que cada aluno pensasse em uma canção que gostaria de aprender. Ao equilibrar a proposição de uma peça comum (voltada ao desenvolvimento técnico coletivo) com a abertura para sugestões individuais, o professor garantiu tanto o rigor pedagógico quanto a relevância pessoal da atividade para cada estudante. A negociação do repertório, ao contrário da imposição, é uma estratégia de suporte à autonomia que se alinha às características citadas por Gembris (2002), nas quais as atividades musicais na terceira idade vão além de ações de lazer, assumindo um papel ativo na afirmação de identidades, no estabelecimento de vínculos sociais e na manutenção de funções cognitivas e emocionais.

Discussão

Por meio da análise estatística ficou evidente que os alunos mais idosos percebem mais autonomia em sala de aula quando comparados com adolescentes. Esse dado se mostra relevante por compreender um espectro amplo de idade. As pesquisas que abordam a percepção de autonomia do estudante geralmente são realizadas com uma amostra de conveniência atrelada a algum agrupamento etário já definido na instituição que abriga os alunos. As pesquisas de Williams e Deci (1996) e Black e Deci (2000) foram conduzidas com universitários e não mencionam a idade dos participantes, embora seja possível estimar que a faixa etária seja de jovens. A pesquisa de Lo (2024) também abordou o público universitário, com média de 22 anos de idade. Outros estudos foram conduzidos nos anos finais do ensino fundamental e início do ensino médio, tal como a pesquisa de Brandisauskiene e colaboradores (2021), que não informa a idade da amostra, mas é possível estimar em 12 a 14 anos considerando as séries (grade) nas quais a pesquisa foi realizada. No mesmo contexto, as pesquisas de Costa e colaboradores (2019) e Chatzisarantis e colaboradores (2019) foram conduzidas com estudantes com médias de idade de 13 e 16 anos respectivamente. O estudo de Bean, Rocchi e Forneris (2020) teve como amostra jovens de 9 a 19 anos que frequentavam programas de esporte. O estudo com maior potencial de amplitude para faixa etária foi conduzido por Anversa e colaboradores (2020) ao investigar a percepção de autonomia em alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Sabe-se que a amostra foi composta por estudantes com mais de 18 anos, porém, o artigo não apresenta mais detalhes sobre a idade dos participantes nem traça relações condizentes à faixa etária.

Comparando com os estudos aqui elencados, verifica-se que a amostra dos alunos de música é mais complexa em termos de idade. Diferente de outros contextos formais de ensino, a escola de música agrega estudantes de todas as faixas etárias, algo que cria uma peculiaridade do trabalho com o ensino de instrumento que é atender a diferentes públicos, de crianças à idosos (SABEDOT, 2018). Dessa forma, a escola de música se mostra um contexto privilegiado para se investigar o comportamento do professor diante de alunos com idades distintas.

A tendência verificada na etapa quantitativa se confirmou na etapa qualitativa: ações controladoras são mais manifestas nas turmas com crianças e adolescentes. Na turma das crianças, a atuação do professor foi marcadamente lúdica e mediadora. O suporte à autonomia manifestou-se na transposição de conceitos abstratos

para metáforas do universo infantil, enquanto o controle foi utilizado como uma ferramenta de gestão de comportamento, visando o controle do ambiente de aprendizagem. A negociação, neste grupo, serviu como mediação de conflitos socioemocionais. Com os adolescentes, o professor priorizou a competência técnica e a precisão mecânica. Observou-se um uso mais frequente de intervenções manuais e diretivas, contudo, o potencial efeito controlador dessas ações foi mitigado pelo uso constante de explicações lógicas. A autonomia foi fomentada por meio do respeito ao ritmo de assimilação individual. Na turma dos idosos, a prática centrou-se na adaptabilidade e no bem-estar. O ajuste de dificuldade e a negociação de metas foram fundamentais para respeitar as trajetórias de vida e os limites fisiológicos desse público. As análises demonstram que o professor teria, nesse caso, atuado como um facilitador, de modo a buscar que o desafio musical se mantivesse em uma zona de prazer e autoeficácia, e a tentar evitar a frustração e promovendo a integração social.

Ao comparar os comportamentos do professor diante das turmas com diferentes faixas etárias, ficou evidente que o suporte à autonomia e o controle são dimensões que coexistem e se alteram em reação ao ambiente. Tal como exposto por Reeve e Cheon (2021), esse entendimento mais recente atualiza o conceito original de estilo motivacional do professor, no qual suporte à autonomia e controle eram compreendidos como extremos de um *continuum* bipolar. Estudos conduzidos na área da educação física demonstram que o suporte à autonomia e o controle são dimensões independentes (DE MEYER *et al.*, 2014; HAERENS *et al.*, 2015). Especificamente no campo da música, o estudo quantitativo realizado por Figueiredo e Hentschke (2017), bem como os estudos qualitativos realizados por Figueiredo (2024) e Figueiredo e Cardoso (2025) também apresentam dados que possibilitam essa interpretação, na qual motivação autônoma e controlada podem coexistir de forma complexa e dinâmica.

Com base nas definições de Reeve e Cheon (2021), entende-se que o ensino com suporte à autonomia possui suas origens na prática de adotar uma postura focada no estudante e na utilização de um tom interpessoal compreensivo. Segundo os autores, o tom interpessoal compreensivo é uma forma implícita e explícita na qual os professores demonstram atenção e cuidado com os sentimentos dos estudantes. Com a análise das observações, ficou evidenciado que esse cuidado esteve mais presente nas aulas com os idosos, embora que demonstrar apreço com o sentimento dos adolescentes também faça parte do comportamento de suporte à autonomia. Possivelmente, a tradição mais rígida e tecnicista do ensino de instrumento ou a cobrança por resultados leve o professor a adotar comportamentos mais controladores e prejudicar as bases do suporte à autonomia. Conforme aponta Reeve (2009b), vários fatores podem influenciar professores a adotar comportamentos controladores, desde crenças sociais de que professores controladores são mais competentes até pressões de administradores e governos por resultados. Contudo, essas afirmações são baseadas em pesquisas realizadas amplamente nos contextos da educação básica e ensino superior. O ensino de instrumento musical necessita de mais estudos para se conhecer as razões nas quais um professor pode adotar mais comportamentos controladores com adolescentes.

Considerações

Ao buscar relações entre faixa etária, percepção e suporte à autonomia na aula de instrumento musical, o presente estudo encontrou informações significativas em metodologias complementares. Na primeira etapa do

estudo, de caráter quantitativo, encontramos evidências de que a percepção de autonomia dos alunos varia conforme a faixa etária. Tal resultado foi o ponto de partida para a segunda etapa do estudo, de caráter qualitativo que identificou divergências do comportamento instrucional de suporte à autonomia conforme a idade da turma. A análise das estratégias pedagógicas implementadas revela uma prática docente multifacetada, na qual o suporte à autonomia e o controle coexistem em um ambiente dinâmico e complexo. Por um lado, estratégias como o ajuste do nível de dificuldade, a concessão de tempo para o desenvolvimento e as explicações lógicas compõem um eixo promotor de autonomia, permitindo que alunos de diferentes faixas etárias internalizem o conhecimento musical com sentido e propósito. Por outro lado, a ocorrência pontual de mecanismos de controle — como a sanção comportamental com as crianças e a intervenção manual direta com os adolescentes — evidencia que a realidade da sala de aula exige, por vezes, ações de gestão de classe e precisão técnica podem ser associadas ao controle. No entanto, o diferencial da prática observada reside na intersecção desses aspectos: mesmo diante de condutas tradicionalmente controladoras, o docente frequentemente recorreu à negociação e à justificativa racional, mitigando o impacto coercitivo e resgatando o engajamento discente. Em última análise, a flexibilidade do professor em modular essas estratégias de acordo com a maturidade biológica e cognitiva dos grupos demonstra uma competência pedagógica voltada para a manutenção da motivação intrínseca, fundamental para a persistência no estudo do instrumento.

O presente estudo possui dados congruentes obtidos em duas metodologias distintas. Apesar de ser uma característica que acrescenta robustez aos dados, deve-se ponderar que as generalizações devem ser evitadas. As observações foram realizadas nas aulas de apenas um professor. Mais pesquisas com um número maior de observações podem ser conduzidas para aprofundar a compreensão do tema. Novos estudos podem ser conduzidos com estudantes de diferentes idades para compreender com mais profundidade as regulações do comportamento e às razões para se frequentar as aulas de instrumento musical. Como evidenciado nesse trabalho, os professores podem modelar suas ações diante de turmas com diferentes idades. Isso é um indício de que as características motivacionais dos alunos podem ser diferentes a ponto de influenciar a atuação do professor.

De forma mais geral, refletir sobre o comportamento docente e idade dos estudantes é algo que se mostra relevante, haja visto que o professor de instrumento musical provavelmente trabalhará alunos em todas as faixas etárias. De forma mais específica, como implicação para o trabalho docente, os resultados do estudo indicam que as crenças a respeito da natureza da motivação, bem como a respeito do que se espera de crianças, adolescentes e idosos, podem ser influenciadas por traços pessoais ou senso comum. Neste cenário, o estudo dos processos motivacionais pode ser útil para que professores tenham maior consciência de suas ações e consequências na qualidade da motivação do aluno. Repensar as estratégias de abordagem com crianças e adolescentes, em especial com as recomendações propostas pela Teoria da Autodeterminação e seus desdobramentos no conceito de suporte à autonomia, pode ser um elemento a mais na formação do professor de instrumento musical.

Referências

- AHMADI, A. *et al.* A Classification System for Teachers' Motivational Behaviors Recommended in Self-Determination Theory Interventions. *Journal of Educational Psychology*, v. 115, n. 8, p. 1158–1176, 2023. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- ANVERSA, A. L. B. *et al.* Eja: percepção de autonomia dos alunos nas aulas de educação física. *Itinerarius Reflectionis*, v. 16, n. 3, p. 01–19, 2020. <https://doi.org/10.5216/rir.v16i3.59078>
- ARAÚJO, R. C. Motivação para prática e aprendizagem da música. In: ARAÚJO, R. C.; RAMOS, D. (Org.). *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. Curitiba: Editora da UFPR, 2015. p. 45–58.
- 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*. Curitiba: Appris, 2019. p. 41–52.
- BEAN, C.; ROCCHI, M.; FORNERIS, T. Using the Learning Climate Questionnaire to Assess Basic Psychological Needs Support in Youth Sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, v. 32, n. 6, p. 585–606, 2020. <https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1571537>
- BLACK, A. E.; DECI, E. L. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. *Science Education*, v. 84, n. 6, p. 740–756, 2000. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200011\)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200011)84:6%3C740::AID-SCE4%3E3.0.CO;2-3)
- BRANDISAUSKIENE, A., CESNAVICIENE, J., BRUZGELEVICIENE, R., NEDZINSKAITE-MACIUNIENE, R. Connections between Teachers' Motivational Behaviour and School Student Engagement. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, v. 19, n. 53, p. 165–184, 2021. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v19i53.3871>
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 128, n. 135, p. 1-13, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei n. 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 192, p. 1-9, 3 out. 2003.
- BRASIL. Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, n. 152, p. 2, 6 ago. 2013.
- CAMPBELL, P. S. *Lessons from the world: a cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York: Schirmer Books, 1991.
- CARDOSO, I. R. S.; FIGUEIREDO, E. A. F. Motivação de Licenciandos em Música: um estudo multicaso a partir da Teoria da Integração Organísmica. *Revista da Abem*, v. 33, n. 1, 2025. <https://doi.org/10.33054/ABEM202533111>

- CHATZISARANTIS, N. L. D. *et al.* Differential effects of perceptions of equal, favourable and unfavourable autonomy support on educational and well-being outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, v. 58, p. 33–43, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.002>
- COSTA, L. C. A. da *et al.* Os professores apoiam a autonomia dos alunos nas aulas de educação física? *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 42, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2019.03.002>
- COSTA, L. C. A. da *et al.* Validação do Learning Climate Questionnaire (LCQ): Um Questionário Para Avaliação Do Clima De Aprendizagem. *Revista de Educação Física*, v. 85, n. 2, 2016. <https://doi.org/10.37310/ref.v85i2.151>
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do fluxo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- DAVIDSON, J. W.; JORDAN, N. Private teaching, private learning: an exploration of music instrument learning in the private studio, the junior and senior conservatories. In: BRESLER, L. (Org.). *International handbook of research in arts education*. Dordrecht: Springer, 2007. p. 729–744.
- DE MEYER, J. *et al.* Does observed controlling teaching behavior relate to students' motivation in physical education? *Journal of Educational Psychology*, v. 106, n. 2, p. 541–554, 2014. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_3
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, v. 49, n. 3, p. 182–185, 2008. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- EVANS, P. Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, v. 19, n. 1, p. 65–83, 2015. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>
- FIGUEIREDO, E. A. F. Associations between training, employment, and motivational styles of Brazilian instrumental music teachers. *International Journal of Music Education*, v. 37, n. 2, p. 198–209, 2019. <https://doi.org/10.1177/0255761419839170>
- FIGUEIREDO, E. A. F. *Motivação na aula de instrumento musical: teorias e estratégias para professores*. Curitiba: Appris, 2020.
- FIGUEIREDO, E. A. F. Professores de instrumento musical e suas estratégias para lidar com a motivação do aluno: um estudo guiado pela Teoria da Integração Organísmica. *Opus*, v. 29, 2023. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2023.29.23>
- FIGUEIREDO, E. A. F.; HENTSCHEKE, L. Estilo motivacional de professores de música: propriedades psicométricas de uma escala. *Ciência e Cognição*, v. 22, n. 1, p. 102–113, 2017. Disponível em: <https://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/1295>. Acesso em: 11 nov 2025.

FIGUEIREDO, E. A. F.; MOREIRA, A. S. C. O que é um aluno motivado? Reflexões a partir dos relatos de cinco professores de instrumento musical. *Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades*, v. 5, n. 1, p. 01–14, 2023. <https://doi.org/10.26694/caedu.v5i1.3123>

GEMBRIS, H. The development of musical abilities. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. P. (Orgs.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press, 2002, p. 487–508.

GEMBRIS, H.; DAVIDSON, J. W. Environmental Influences. In: PARNCUTT, R.; MCPHERSON, G. E. (Org.). *The science and psychology of music performance*. New York: Oxford University Press, 2002. p. 17–30.

GRAHAM, S.; WEINER, B. Motivation: Past, present, and future. In: HARRIS, K. R. et al. (Org.). *APA Educational Psychology Handbook*. Washington: American Psychological Association, 2012. v. 1. p. 367–397.

HAERENS, L. et al. Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, v. 16, n. P3, p. 26–36, 2015. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.08.013>

KENNEL, R. Systematic Research in Studio Instruction in Music. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. (Org.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford, 2002. p. 243–256.

KUPERS, E. et al. A mixed-methods approach to studying co-regulation of student autonomy through teacher-student interactions in music lessons. *Psychology of Music*, v. 43, n. 3, p. 333–358, 2015. <https://doi.org/10.1177/0305735613503180>

LO, M. The intraindividual dynamics of university students' motivation and emotions: The role of autonomy-supportive learning climates and learning activities. *British Journal of Educational Psychology*, v. 94, n. 4, p. 1011–1032, 2024. <https://doi.org/10.1111/bjep.12703>

REEVE, J. *Understanding motivation and emotion*. 5. ed. Hoboken: Wiley, 2009a.

REEVE, J. Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, v. 44, n. 3, p. 159–175, 2009b. <https://doi.org/10.1080/00461520903028990>

REEVE, J.; CHEON, S. H. Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational Psychologist*, v. 56, n. 1, p. 54–77, 2021. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In: MCINERNEY, D. M.; ETEN, S. V. (Org.). *Big Theories Revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004. p. 31–60.

REEVE, J.; JANG, H. What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, v. 98, n. 1, p. 209–218, 2006. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>

- REEVE, J.; RYAN, R. M.; DECI, E. L. Socio cultural influences on student motivation as viewed through the lens of Self-Determination Theory. In: LIEM, G. A. D.; MCINERNEY, D. M. (Org.). *Big Theories Revisited 2*. Charlotte: Information Age Publishing, 2018. p. 15–40.
- RENWICK, J. M.; REEVE, J. Supporting motivation in music education. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (Org.). *The oxford handbook of music education*. vol. 1. New York: Oxford, 2012. p. 143–162.
- RODRIGUES, E. D. DA R. A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários? *Revista da Abem*, v. 31, n. 21, p. 105–118, 2013. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/76>. Acesso em: 23 set 2025.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, n. 25, p. 54–67, 2000. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation development and wellness*. New York: The Guilford Press, 2017.
- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 61, p. 1–11, 2020. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- SABEDOT, R. Escolas de música: uma revisão de literatura. *Revista da FUNDARTE*, v. 18, n. 36, 2018.
- SAFRAIDER, G. S.; ARAÚJO, R. C. A motivação do adolescente na aprendizagem musical sob a ótica do professor de instrumento. *Orfeu*, v. 7, n. 3, p. 1–23, 2022. <https://doi.org/10.5965/2525530407022022e0106>
- SCHUNK, D. H.; PINTRICH, P. R.; MEECE, J. L. *Motivation in education: theory, research, and applications*. New Jersey: Pearson, 2010.
- STROET, K.; OPDENAKKER, M.-C.; MINNAERT, A. Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, v. 9, p. 65–87, 2013. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- WILLIAMS, G. C.; DECI, E. L. Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 70, n. 4, p. 767–779, 1996. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.4.767>
- ZORZAL, R. C. Estratégias para o ensino de instrumento musical. In: ZORZAL, R. C.; TOURINHO, C. (Org.). *Aspectos práticos e teóricos para o ensino e aprendizagem da performance musical*. São Luís: EDUFMA, 2014. p. 12–45.

Sobre os autores

Edson Figueiredo é professor do Curso de Música da UFPI e coordenador adjunto do Sonora – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino, Formação e Práticas Musicais. Leciona Violão e Didática do Instrumento nos cursos de bacharelado e licenciatura em música. Atua com pesquisas na área de motivação e ensino de instrumento musical, além de atuar com performance de violão e coordenar a Camerata de Violões da UFPI. <https://orcid.org/0000-0002-3041-8518>

Camila Betina Ropke é professora do Curso de Música da UFPI e coordenadora do Sonora – Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino, Formação e Práticas Musicais. Leciona Flauta Doce e Fundamentos da Educação Musical no curso de licenciatura em música. É coordenadora do projeto Infância Sonora, que oferece aulas de musicalização para bebês e crianças. <https://orcid.org/0000-0003-0221-9455>