

O papel do *feedback* na motivação para ensinar e aprender música

MODALIDADE: Comunicação

Giann Mendes Ribeiro
UERN/IFRN
giannribeiro@gmail.com

Francine Kemmer Cernev
UFRGS
francine@cernev.com.br

Resumo: Este artigo discute os tipos de *feedback* que ocorrem nos processos educativos musicais à luz da teoria da autodeterminação. Os dados analisados são frutos de duas pesquisas concluídas que investigaram a motivação para ensinar música no contexto da educação básica e, outra, a motivação para aprender violão em ambientes virtuais. Os resultados mostraram que alunos e professores buscam receber *feedback*, contribuindo assim positivamente para as práticas musicais. Com este estudo, discutimos o uso do *feedback* pelos professores para que a aprendizagem musical ocorra de maneira mais significativa para a área da educação musical.

Palavras-chave: *Feedback*, Motivação musical, Teoria da autodeterminação.

The role of feedback for teaching and learning music

Abstract: This article discusses the types of feedback that happen in musical education in the light of self-determination theory. Data analyses are the result of two researches completed that investigated the motivation to teach music in the context of basic education and other the motivation to learn guitar in virtual environments. The results revealed that students and teachers need to receive feedback, contributing positively to the musical practices. With this study, we discuss the use of feedback by teachers for musical learning occurs most significantly in the area of music education.

Keywords: *Feedback*, Musical motivation, Self-determination theory.

1. Introdução

A motivação é tema de muitos debates por ser considerada como um fator importante para regular o comportamento humano (DECI; RYAN, 2000). No contexto da educação musical, a motivação se mostra imprescindível para o ensino e a aprendizagem musical. Renwick e Reeve (2012) argumentam que muitos aspectos cotidianos não são atividades intrinsecamente interessantes, inclusive aspectos da prática musical, como os exercícios técnicos, aquecimentos, entre outros. Esses pesquisadores apontaram que, em aulas de instrumento, o estudo de escalas entre outras atividades técnicas são consideradas pelos alunos como as menos interessantes. Ainda, apontaram que explicações justificadas podem fornecer uma base racional satisfatória para os alunos sentirem que realmente vale a pena se esforçar para cumprir tais atividades musicais (RENEWICK; REEVE, 2012).

A forma de interação estabelecida na sala de aula entre alunos e professores bem como dos alunos entre si é essencial para que ambos sintam-se motivados. De acordo com

Schunk, Pintrich e Meece (2008) existem diversas formas dos professores exercerem influência na motivação dos estudantes. Quando eles elogiam o trabalho dos alunos, fornecem recompensas extrínsecas, comentam ou apontam alunos que eles consideram melhores, estão influenciando a motivação ou desmotivação de um aluno ou mesmo da sala de aula como um todo. Dependendo do tipo de *feedback* recebido, os alunos podem se sentir motivados para as atividades musicais, ou podem desanimar e acreditar que não são aptos ou capazes de estudar ou aprender música.

O mesmo ocorre com a motivação dos professores. Segundo Hattie e Timperley (2007), um *feedback* negativo pode diminuir a percepção de competência e interferir na autoestima do professor. Como resultados, os professores podem sentir-se desanimados ou desestimulados em sala de aula. Em contrapartida, professores que recebem *feedback* positivo de seus alunos e da instituição em que atuam, refletem uma ação positiva em sala de aula, estimulando-os a fornecerem *feedback* e contribuir também para a motivação de seus alunos.

Apesar de muitos estudos da área acadêmica trazerem a importância do uso do *feedback* em sala de aula, poucos trazem sistematicamente o seu significado. Assim, este artigo apresenta uma análise conceitual sobre os diferentes tipos de *feedback* e seu impacto no ensino e na aprendizagem musical. Com dados empíricos, o presente artigo traz os resultados de duas pesquisas que analisaram o *feedback* na área de educação musical, uma envolvendo alunos universitários em aulas de violão a distância *online* e outra com professores de música que atuam em escolas de educação básica.

2. Conceito de *Feedback* e seu papel na teoria da autodeterminação

O *feedback* é caracterizado pelas informações fornecidas por um agente ambiental sobre aspectos de um desempenho ou entendimento. Segundo Hattie e Timperley (2007) o *feedback* é considerado uma “consequência” a um determinado desempenho. Basicamente, existem dois tipos de *feedback*: o positivo e o negativo.

Desenvolvida ao longo das últimas décadas por Deci e Ryan (2012), a teoria da autodeterminação considera as razões pelas quais os indivíduos se envolvem em várias tarefas ou evitam em fazê-las (DECI; RYAN, 2012). Os autores argumentam que para uma pessoa se envolver de forma autônoma numa atividade, ela necessita do apoio de um conjunto de três necessidades psicológicas, sendo estas a autonomia, a competência e o senso de pertencimento. Segundo essa teoria, quanto melhor forem satisfeitas essas necessidades básicas, melhor será o sentimento de realização e bem-estar pessoal.

De acordo com a teoria da autodeterminação, a necessidade de autonomia reflete a necessidade de se sentir independente em suas escolhas e agir como criador do seu próprio comportamento (DECI; RYAN, 2002; RYAN; DECI, 2006). Esta necessidade geralmente não é satisfeita unicamente pelo processo de *feedback*, especialmente se uma intuição ou professor determinar quando, porque e como o *feedback* será fornecido. A este respeito, a teoria da autodeterminação prevê que o fornecimento de um *feedback* não será suficiente para reforçar a motivação intrínseca e, conseqüentemente, a satisfação desta necessidade. Para isso, ela precisa de outras percepções como sentir que possui controle sobre sua própria vida e liberdade nas suas escolhas.

A necessidade de competência reflete a necessidade de se sentir eficaz e capaz de alcançar os resultados desejados. Para a satisfação desta necessidade, Reeve (2006) destaca o desejo de uma pessoa conseguir exercitar suas capacidades, buscando dominar seus desafios em um nível ótimo e obter um *feedback* positivo. Este último pode ser realizado por uma pessoa ou pela tarefa em si. Desta forma, Cate (2012) argumenta que o recebimento do *feedback* é também geralmente associado a uma interação social. Esta interação compreende a necessidade de pertencimento, que envolve uma necessidade de se sentir conectado e compreendido por outros. A troca de informações, as relações sociais estabelecidas entre alunos e professores, entre os próprios alunos e dos professores e Instituição determinam o fornecimento e percepção de *feedback* nos contextos educativos.

Para a satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e pertencimento propostas pela teoria da autodeterminação, Reeve (2006) destaca, portanto, que o *feedback* pode ser gerado pelas seguintes formas: originado na atividade, na pessoa em si, nas comparações sociais ou na opinião de outros indivíduos. Corroborando com Reeve (2006), Ryan e Weinstein (2009) explicam que os *feedback* pode possuir diferentes significados funcionais e diferentes efeitos sobre a motivação tanto de alunos como de professores. Muitas vezes, um *feedback* negativo tende a desencorajar mais do que inspirar o indivíduo a ter maior esforço. De acordo com Deci e Ryan (2008) fornecer um *feedback* é importante porque transmite diretamente o resultado de uma informação.

3. Os efeitos do *feedback* para os professores de música

Os dados empíricos da pesquisa de Cernev (2011) que envolveu os professores de música da educação básica mediram como os professores percebiam o *feedback* dos alunos em sala de aula. Ao serem questionados se o *feedback* apresentado pelos alunos influenciava

em sua autoestima, os resultados apontaram que 66,7% dos professores de música sentem-se afetados quando seus alunos apresentam um *feedback* negativo para suas aulas, destacando que se sentem mal quando os alunos não gostam de suas aulas.

Conforme relatado por Hattie e Timperley (2007), um *feedback* negativo pode diminuir a percepção de competência e interferir na autoestima do professor. No entanto, o estudo mostrou que, de forma geral, os professores investigados recebem *feedback* positivo de seus alunos, o que reflete uma ação positiva por parte dos docentes em sala de aula. Ao serem questionados qual tipo de reforço os professores utilizam em sala de aula, a grande maioria (89,7%) apontou para um *feedback* informacional, voltado para estratégias motivacionais nas aulas de música.

Sobre as estratégias motivacionais, Lowman (2004) sugere maneiras pelas quais os professores podem relacionar-se com os alunos de forma a incentivar a motivação e a aprendizagem em sala de aula. Entre essas sugestões estão as estratégias de ensino com a ênfase no diálogo, a apresentação clara dos conteúdos, o fornecimento regular de *feedback* apropriado e o oferecimento de opções de escolha para que os estudantes possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

4. O papel do *feedback* para a motivação dos alunos

Conforme já destacado, a procedência do *feedback* para aprendizagem pode vir de uma ou até de quatro fontes (da tarefa em si; comparações atuais que um indivíduo faz com seus próprios desempenhos anteriores; comparações sociais que o indivíduo faz dos seus próprios desempenhos; e das avaliações realizadas por outras pessoas). Todas essas fontes fornecem as informações que as pessoas precisam para realizar uma avaliação cognitiva de seu nível percebido de competência. Assim, quando essas informações são interpretadas como uma atividade bem realizada, os indivíduos experimentam um *feedback* positivo capaz de satisfazer sua necessidade psicológica de competência (REEVE, 2006). Os dados empíricos da pesquisa de Ribeiro (2013) mostraram que em algumas tarefas, o *feedback* de competência está diretamente ligado ao próprio desempenho da tarefa como, por exemplo, quando alguém é bem sucedido ao tocar ou não uma música, conforme destacado por um dos entrevistados: *Acredito que no geral essa peça ficou boa, apesar de alguns deslizes cometidos que não foram tão visíveis. Mas poderia ter-me dedicado mais, ter colocado mais expressão e dinâmica, explorado melhor a questão do timbre* (Marcos). Nesse estudo, o *feedback* da tarefa em si apontou o quanto os estudantes progrediram ou não em uma determinada tarefa.

Comparando-se o desempenho atual dos alunos em relação ao dos seus pares, perceberam-se algumas distinções em relação a outras pesquisas que apontaram que, quando os indivíduos se saem melhor que seus pares, é um sinal de competência, conseqüentemente, se não se saírem melhor, é sinal de incompetência (REEVE; DECI, 1996; REEVE; OLSON; COLE, 1985). Vale salientar que esses estudos foram realizados em situações de *performance* e competição. Os contextos que envolvem concursos e enfatizam atividades performáticas são mais propícios para os estudantes estabelecerem a relação comparativa de competência *versus* incompetência. No entanto, quando os estudantes foram questionados como eles se saíram em relação aos seus colegas, emergiu principalmente a responsabilidade pessoal para o sucesso dos estudos, não havendo julgamento de se sair melhor ou pior nas tarefas entre os pares e, sim, um entendimento de crescimento peculiar inserido em uma aprendizagem em grupo, respeitando o crescimento devido às diferenças individuais:

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

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

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

Por fim, em relação ao *Feedback* de outros indivíduos ligados ao processo investigativo, foi sugerido que, após assistir aos vídeos postados em uma determinada rede social da internet, todos fizessem uma crítica às tarefas postadas nas redes sociais. A crítica proposta visava efetuar um exame, tendo em vista a necessidade de conduzir a uma apreciação coletiva das músicas estudadas durante as lições. Assim, os estudantes perceberam as críticas como importantes, mesmo quando foram consideradas, de certa maneira, corretivas. Quando foi relatada a ocorrência dessas críticas corretivas, elas foram encaradas como construtivas no sentido de amadurecer e corrigir o que era necessário para fortalecer a aprendizagem:

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

O *feedback* corretivo teve uma função didática complementar para o processo de aprendizagem desse estudante. A observação, sem o julgamento desfavorável, foi capaz de estimular e tornar o processo de aprendizagem mais interessante. Apesar da pesquisa de Ribeiro (2013) ter como foco principal investigar os processos motivacionais dos estudantes nas interações *online* em aulas de violão a distância, outras interações emergiram. Não menos importante, aborda-se a opinião de outros indivíduos que indiretamente participaram do processo investigativo:

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

O comentário do pai de Marta pode ser considerado um *feedback* positivo, seguido de elogio. Segundo a TAD, o *feedback* positivo é um evento informativo que pode promover a satisfação da necessidade de competência. Ressalta-se que, o *feedback* positivo, oferecido por outra pessoa, de forma inesperada, após a realização de uma atividade, ainda seguido de elogio, tem uma força motivacional importante. A baixa frequência do elogio torna a situação afetivamente importante, evidenciando o alcance de um objetivo, da melhoria do desempenho ou da aquisição de uma habilidade. O *feedback* positivo gerado pelos amigos de

Marta também teve certa importância para a estudante, pois seus vizinhos vinham acompanhando sua formação musical desde outros tempos, para ajudá-la a decidir o repertório para a etapa final das aulas a distância, *online*.

Considerações

Promover a competência facilita a motivação autônoma, porque os eventos externos também podem transmitir informações sobre a competência ou nível de habilidade das pessoas, se eles são percebidas de maneira informativa. Quando as informações estão vinculadas aos progressos realmente alcançados, então pode-se aumentar a percepção de competência e, portanto, apoiar as autodeterminadas formas de motivação. Um exemplo disto é o *feedback*, condição necessária para apoiar o senso de competência dos indivíduos. Nos dados apresentados, o *feedback* positivo foi relacionado como aumento da competência. O *feedback* negativo, por outro lado, foi encontrado para reduzir a competência percebida resultando em amotivação e sentimentos de impotência.

Nesse estudo, houve diversificadas fontes de *feedback* para ajudar os alunos a obterem informações necessárias para fortalecer o senso de competência. A opinião dos outros indivíduos estimulou o aprimoramento das tarefas, principalmente quando os estudantes não percebiam suas próprias limitações. Estas foram úteis e capazes de gerar reflexões e o entendimento das dúvidas em relação às lições; os elogios dos colegas, como de outras pessoas (família e amigos) apoiaram o sentimento de competência dos estudantes.

As pesquisas aqui apresentadas verificaram que alunos e professores requerem *feedback* para suas atividades musicais e que o *feedback* demonstrou ser uma poderosa ferramenta utilizada pelos professores como estratégia para o ensino. Nesses estudos ele exerceu uma influência direta sobre a motivação dos alunos para a aprendizagem musical. Nesse sentido, o *feedback* foi fundamental para desenvolver a competência para as atividades acadêmicas e melhorar a autoestima de alunos e professores.

Referências

CATE, Olle Th. J. ten. Why receiving feedback collides with self determination. Journal of Adv Health Sci Educ Theory Pract, 2012. Acessado em: 13/02/2013. Disponível em:< <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23180108>>.

CERNEV, F. K. *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autodeterminação*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 162f.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Motivation, Personality, and Development within Embedded Social Contexts: an overview of self-Determination theory. In: DECI, E. (Ed) *The Oxford Handbook of Human Motivation*. New York: Oxford University Press, 2012.

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

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

HATTIE, John; TIMPERLEY, Hellen. The power of feedback. *American Educational Journal*, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

LOWMAN, J. *Dominando as técnicas de ensino*. Tradução Harue Ohara Avritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. (orgs.). *Teoria social cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97-114.

REEVE, J.; OLSON, B.C.; COLE, S.G. Motivation and performance: two consequences of winning and losing in competition. *Motivation and Emotion*, Springer Netherlands, v. 9, n. 3, p. 291-298, 1985.

REEVE, J. *Motivação e emoção*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Ltc, 2006.

RENWICK, J.M.; REEVE, J. Supporting motivation in music education. In: McPHERSON, G.E.; WELCH, G.F. *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 1. New York: Oxford University Press, 2012. p. 143-162.

RIBEIRO, G. M. *Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação*. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. 243f.

SCHUNK, Dale H.; PINTRICK, Paul R.; MEECE, Judith. *Motivation in education: theory, research, and applications*. 3rd ed. New Jersey: Pearson Education, 2008.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will? *Journal of Personality*, v. 74, n. 6, p. 1557-1585, 2006.

RYAN, Richard M.; WEINSTEIN, Netta. Undermining quality teaching and learning: a self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, v. 7 n. 2, p. 224-233, 2009.