

# O FEEDBACK E O SEU PAPEL PARA A MOTIVAÇÃO NO TEATRO MUSICAL

Flávia Maiara Lima Fagundes

Mestre em Educação Musical pelo Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

E-mail: [flaviamaiaralf@gmail.com](mailto:flaviamaiaralf@gmail.com)

Giann Mendes Ribeiro

Doutor em Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Adjunto IV da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte

E-mail: [giannribeiro@gmail.com](mailto:giannribeiro@gmail.com)

---

## Resumo

Este trabalho discute os tipos de feedback e os efeitos que eles proporcionaram aos participantes de um grupo de Teatro Musical de uma universidade no Estado do Rio Grande do Norte, mencionada no trabalho pelo pseudônimo de Companhia Musicale. Os dados analisados são oriundos de uma pesquisa concluída com 12 participantes, que investigou a motivação no Teatro Musical sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Os resultados mostraram que os participantes forneceram e buscaram receber feedbacks sobre o desempenho, e que os feedbacks contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento das atividades. Com este estudo, discutimos o uso do feedback para que professores, regentes, diretores de musicais e coordenadores de grupos artísticos em geral possam melhor compreender os processos motivacionais dos seus respectivos participantes, na tentativa de buscar maior envolvimento dos integrantes, a promoção da motivação autônoma e que a aprendizagem musical ocorra de maneira mais significativa para a área da Educação Musical.

---

## Palavras-chave

Feedback. Motivação. Teatro Musical.

---

## Abstract

This paper discusses the types of feedback and the effects they have provided to the participants of a musical theater group at a university in the State of Rio Grande do Norte, mentioned in the work by the Company Musicale pseudonym. The analyzed data are from a survey completed with 12 participants, who investigated the motivation in Musical Theatre from the perspective of the Theory of Self-Determination. The results showed that participants provided and sought to get feedback on performance, and that the feedback contributed positively to the development of activities. With this study, we discuss the use of feedback to teachers, conductors, musical directors and coordinators of artistic groups in general can better understand the motivational processes of the respective participants in an effort to seek greater involvement of members, promoting autonomous motivation and that musical learning occurs more significantly to the field of music education.

---

## Keywords

Feedback. Motivation. Musical Theater.

---

## Introdução

Por ser considerada como um fator importante na regulação do comportamento humano, a motivação tem sido tema de muitas discussões (Deci; Ryan, 2000). Na área da Educação Musical, a motivação torna-se bastante significativa em estudos que pesquisam sobre o ensino e aprendizagem, pois aspectos cotidianos são de interesses extrínsecos, podendo ser relacionados a aspectos da prática musical (Ribeiro, 2013; Cernev, 2011).

Que fatores poderiam representar motivação para uma pessoa? Como essa pessoa se comporta interagindo com outras pessoas e individualmente? A que pode estar relacionada a motivação de um indivíduo? Para Boruchovitch e Bzuneck (2009) antes de abordar determinados questionamentos e referenciais teóricos, primeiramente se faz necessário definir as atividades e a área em que se pretende compreender a motivação. Pensando nos inúmeros contextos, discutiremos a motivação contemplando suas especificidades em ambientes de aprendizagem, sobretudo, em uma companhia de Teatro Musical.

As pesquisas que tratam sobre Educação Musical e Motivação mostram que, em diferentes contextos, participar de atividades por interesse e por se sentir parte de um grupo, são fatores comuns entre os participantes de atividades musicais. Portanto, é de grande importância investigar a relação entre as atividades e os aspectos internos dos envolvidos, assim como também investigar as características do ambiente que possam promover motivação aos participantes, pois o contexto em que estes estão inseridos possui forte influência sobre a motivação para o aprender e o fazer musical.

A motivação dos indivíduos que estão em ambientes de aprendizagem pode ser influenciada de diferentes formas. Para Schunk, Pintrich e Meece (2008) os professores exercem diversas maneiras de influência na motivação de alunos. Assim, o professor pode educacionalmente fornecer feedbacks que são informações sobre a qualidade dos trabalhos que estão sendo realizados (Bzuneck, 2010). Consequentemente, o feedback fornecido torna-se uma avaliação e representa uma importante forma de interação entre professor e aluno.

O feedback fornece as informações que o indivíduo precisa para formular uma avaliação cognitiva de seu desempenho e sua percepção de competência (Reeve, 2011). Portanto, se faz necessário que, além da importância do uso do feedback em ambientes de aprendizagem, as pesquisas acadêmicas tragam também o significado sistemático e o objetivo de seu uso. Assim, apresentaremos neste artigo, o conceito, as diferentes fontes de feedbacks sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação – TAD (Ryan; Deci, 2004; Reeve, 2011), suas particularidades, como também, o seu impacto sobre o envolvimento e o desenvolvimento de 12 participantes de uma companhia de Teatro Musical ao realizarem as atividades propostas no grupo durante o ano de 2014.

---

## A função do feedback na motivação dos indivíduos em contextos de aprendizagem

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas é uma miniteoria apresentada pela Teoria da Autodeterminação – TAD e sustenta o argumento de que todas as pessoas são movidas por um conjunto de três necessidades psicológicas básicas: a necessidade de autonomia, a

de competência e a de pertencimento. Para a TAD, a satisfação ou não dessas necessidades influencia no relacionamento do indivíduo com o meio em que ele está inserido. Portanto, os acontecimentos ambientais podem apoiar ou comprometer a motivação autônoma dos sujeitos (Reeve, 2011).

Para Boruchovitch e Bzuneck (2009) os tipos de feedbacks recebidos alteram e influenciam os múltiplos aspectos da motivação. A TAD explica que a necessidade básica de competência pode ser aferida pelo feedback que os indivíduos recebem do meio ambiente e de si mesmo. Para Ryan e Weinstein (2009) os feedbacks possuem diferentes significados funcionais e diferentes efeitos sobre a motivação. Há formas distintas de proferir um feedback. O feedback que o aluno recebe afeta a motivação e a aprendizagem, e suas funções para a motivação estão ligadas às suas diferentes formas.

Para dar início à esta discussão, começaremos considerando o feedback positivo e o feedback negativo. O feedback positivo ou confirmatório é quando o indivíduo é informado que a tarefa está sendo bem realizada, que o objetivo foi atendido e o aluno está no caminho certo. Já o feedback negativo ou corretivo é quando é negativo apenas no seu conteúdo e expressão, pois possui características de correção do erro (Boruchovitch; Bzuneck, 2009).

No entanto, as influências sobre a motivação dependem não só da comunicação de erro e acerto por meio de um breve feedback, e sim, do conteúdo das verbalizações que as podem complementar, em seus respectivos contextos e situações. Por exemplo, ao fornecer um feedback negativo ou corretivo, um professor, regente, coordenador, diretor, etc., não deve apenas indicar o fracasso, e sim, apon-

tar onde, como e o que poderia ter causado o erro, fornecendo assim, um feedback mais informativo para cada ocasião. Ao receber um feedback sucinto em que foi apenas indicado um fracasso, o indivíduo pode não incorporar o erro como verdade, se sentir frustrado e um tanto infeliz com a situação. O grau de frustração irá variar conforme a expectativa de êxito e com comparações com outros colegas bem-sucedidos (Bzuneck, 2010). Com isso, surgirão reações comportamentais, que segundo Weiner (2000), serão emoções negativas que naturalmente irão comprometer o enfrentamento de novos desafios.

Para Weiner (2000), ao constatar um erro de um aluno, o professor fará um julgamento sobre o que ocasionou o fracasso, e se este atribuir o erro à falta de capacidade, ou à falta de esforço, o aluno poderá passar a encarar seus erros como sinais de incapacidade, o que acarretará emoções negativas que resultará em maiores dificuldades para retomar o esforço. Para Weiner (2000) este é o tipo de feedback atribucional. Por exemplo, se um indivíduo recebe uma avaliação negativa, acompanhada da crença atribucional à falta de esforço, a emoção que esta pessoa irá sentir e expressar poderá ser de irritação. Como esse indivíduo sentirá motivação para retomar o esforço? Se o indivíduo concorda que seu fracasso foi mesmo por falta de esforço, em que assume a responsabilidade e o controle, sentirá culpado e buscará maior empenho nas próximas atividades. No entanto, se o indivíduo sente que aplicou todo o seu esforço para realizar aquela atividade, se sentirá desconfortável e desanimado ao ser informado que seu esforço não foi o suficiente. Poderá entender que não tem capacidade. Assim, nem sempre o feedback atribucional do esforço pode resultar em incentivo (Weiner,

2000). Para Buttler e Winne (1995), o erro e o fracasso podem ser ocasionados pela falta de conhecimentos prévios relevantes ou pelo uso inadequado e/ou falta de estratégias. Portanto, se faz necessário buscar as causas que vão além do esforço e da capacidade.

O elogio é considerado uma forma de feedback positivo ampliado, pois este vai além do feedback positivo simples. Pintrich e Schunk (1996) nos esclarece a distinção entre eles. O feedback positivo simples pode acontecer quando um indivíduo recebe um retorno confirmatório por ter atingido o objetivo de sua aprendizagem em determinada tarefa. Esse retorno confirmatório pode ser através de um aceno de cabeça ou de frases como “está certo!”, por exemplo. Para os pesquisadores, todo acerto deve ser seguido de um feedback simples, pois é uma forma mais neutra de indicar que o comportamento foi adequado, ou que a resposta está certa. O elogio acontece quando o indivíduo recebe algo além do retorno confirmatório, uma nova informação carregada de afetividade, como por exemplo, “está certo. Você está desenvolvendo muito bem!” (Pintrich; Schunk, 1996).

Assim, o elogio pode se constituir uma maneira viável de comunicar a aprovação e magnificar o desempenho ou o envolvimento do indivíduo com a aprendizagem, consiste assim, em um tipo de feedback positivo com adição da demonstração afetiva. No entanto, assim como nem todo feedback atribucional do esforço pode resultar em incentivo, nem todo o elogio favorece a motivação (Stipek, 1996), pois deve atender à algumas regras:

- O elogio será eficaz quando fizer referência ao esforço e à persistência, funcionando como reforço positivo e fomentando a motivação. Se no elogio o bom resultado for atribuído

à sorte ou à facilidade da tarefa, ele além de ser ineficaz, há a possibilidade de o indivíduo pensar que o bom desempenho resultou de fatores sob os quais ele não tem controle: a sorte e a facilidade da tarefa. Esse tipo de elogio não tem efeito positivo sob a motivação;

- Tem um valor singular quando dado pelo progresso reconhecido, comparado à desempenhos anteriores, mesmo sendo em forma de feedback positivo simples. Este elogio enfatiza o potencial do indivíduo ao acreditar na capacidade de se superar, abre caminho para enfrentar com confiança novos desafios, e possui poderoso efeito motivacional (Crooks, 1988);

- Para ser recheado de credibilidade, o elogio deve ser feito com sinceridade, sem fingimento, parecer verídico, mesmo que sob um tom de voz natural. Sem repetições dos mesmos termos, deve-se utilizar de frases variadas não muito frequentes, para não parecer artificial ou apenas por hábito (Bzuneck, 2010).

A perspectiva teórica da TAD afirma que o feedback provém de quatro fontes: da tarefa em si, da comparação que o indivíduo faz de seu próprio desempenho atual em relação aos desempenhos anteriores, na comparação feita de seu desempenho em relação ao desempenho das outras pessoas (comparação social) e nas avaliações feitas por outras pessoas em relação ao seu desempenho.

O feedback positivo e o desafio em nível ótimo são fatores essenciais para a satisfação da necessidade de competência (Reeve, 2011). Pode haver situações em que o uso do feedback corretivo seja necessário para que os erros sejam informados. A motivação será favorecida quando a crítica ao aluno indicar que seu fracasso foi causado por falta de estratégia adequada ou aplicação, porque assim,

ele se perceberá capaz, chegando a alimentar expectativas positivas futuras (Stipek, 1996). Segundo a TAD, para que os indivíduos se envolvam de forma autônoma numa determinada atividade, eles necessitam do apoio das três necessidades psicológicas básicas, pois proporcionará assim, sentimentos de realização e bem-estar pessoal. (Deci; Ryan, 2012).

### Os efeitos do feedback para a motivação dos participantes da Companhia Musicale

Há situações que apresentam cenários de desafios. Se por exemplo, em um dado momento de uma apresentação de um espetáculo, uma pessoa está contracenando com outra, e esse parceiro esquece o texto que supostamente daria continuidade ao diálogo da cena, quem está na cena terá que testar sua habilidade de improvisação para não deixar o espetáculo parar. Esse pode ser um cenário de desafio, no entanto, a apresentação de um cenário de desafio não é a mesma coisa de criar experiência psicológica para ser desafiado, pois se faz necessário adicionar o feedback do desempenho. O feedback positivo é uma condição necessária para apoiar o senso de competência dos indivíduos (Reeve, 2011).

Em algumas tarefas, o feedback de competência está diretamente ligado ao próprio desempenho da tarefa, como, por exemplo, quando alguém percebe que foi bem-sucedido na atuação e ao conseguir cantar e dançar ao mesmo tempo, ou não:

Sim, sim, sim<sup>1</sup>. Eu acho que sim, por exemplo, eu acho que nos movimen-

1 Na entrevista, essa resposta foi dada a partir da seguinte questão: Você acha que seu desempenho avançou nos encontros/ensaios? Por que?

tos e na minha preparação corporal, acredito que eu consegui ter mais presença, principalmente com as oficinas que tiveram, vi evolução nisso, nessa parte de atuação e preparação corporal, acredito que evolui bastante, desde o outro espetáculo, até mesmo porque esse personagem de “Bye, Bye, Natal”<sup>2</sup> exigiu muito de mim, [...] e evolui também nesse quesito de cantar e dançar, acho que cem por cento a gente não vai chegar nunca, né? Mas acredito que houve uma evolução e sempre vai ter algo para melhorar[...] (Santiago<sup>3</sup>, CE<sup>4</sup>, p. 2).

Assim como este, todos os 12 entrevistados deste estudo perceberam que houve avanço no desempenho das atividades na montagem do espetáculo com a Companhia Musicale. No geral, os integrantes da companhia reconheceram avanços de diferentes formas, quanto à técnica vocal, à afinação, atuação, expressão facial, dança, ao canto em coro, à interpretação, espontaneidade, percepção musical, diminuição da timidez, convivência com outras pessoas, melhor desenvolvimento emocional, maior presença de palco e maior responsabilidade e organização pessoal e coletiva.

Apenas uma das participantes, mesmo percebendo que seu desempenho avançou ao realizar as atividades propostas no grupo, mostrou-se insatisfeita:

Sim. Por questão de evolução mesmo, aos poucos, você vai aprendendo, vai melhorando. O porquê, acho que são as repetições, o fato de a gente sempre estar fazendo isso. Claro que

2 O “Bye, Bye Natal” foi o espetáculo musical montado no período deste estudo com a Companhia Musicale. O musical foi dirigido e ensaiado por João, pseudônimo utilizado para referir-se ao diretor, também autor do espetáculo.

3 Este e todos os nomes pessoais citados nesta pesquisa são pseudônimos.

4 CE significa Caderno de Entrevistas, o caderno criado para a transcrição dos dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas para este estudo.

quando passamos a fazer coisas semanalmente, que espero que ano que vem a gente consiga melhorar... A questão de horário, por exemplo, a gente chegar e ter um planejamento, e fazer isso, isso e isso, e a partir disso a gente começa. Acho que se a gente tivesse bem certinho essa questão do aquecimento vocal, corporal, consciência corporal, talvez a gente tivesse mais evolução com relação ao canto, com relação à colocação de voz, com relação a essas melhorias. Eu acho que evolui também pelas coisas que a gente faz, mas acho que não tanto, porque alguns momentos se perdem, momentos que a gente poderia estar fazendo isso sempre como um dever [...] (Flor, CE, p. 15).

Esta participante reconhece que seu desempenho avançou, no entanto, acha que se os participantes da companhia se organizassem quanto aos horários, planejamentos das atividades e realizassem alguns exercícios com maior frequência, talvez proporcionasse maior desenvolvimento aos integrantes. Ela aponta a falta de regularidade quanto à alguns exercícios que são realizados nos ensaios, e que essa falta de assiduidade comprometeu a satisfação da sua necessidade de competência, percebendo que poderia ter evoluído mais com as atividades. O feedback da percepção de progresso é um importante sinal de satisfação da competência, da mesma forma, quando há o feedback da percepção da falta de progresso, ou redução do mesmo, pode ser um sinal de incompetência (Reeve, 2011). Desse modo, a satisfação da necessidade de competência desta participante ficou comprometida.

Ao realizar algumas atividades, o feedback de competência não é inerente apenas ao nível das tarefas e, na percepção dos próprios desempenhos anteriores dos indivíduos, outra importante fonte de feedback para a satisfação

da competência é a comparação do próprio desempenho com o desempenho de outras pessoas (Reeve, 2011). Perceber que realiza uma atividade melhor do que outros indivíduos não é necessariamente ruim, ou significa sentir-se superior, e sim, um reconhecimento de avanço e um sinal de competência. Dos doze participantes deste estudo, onze fizeram comparação social<sup>5</sup> quanto aos desenvolvimentos nas tarefas:

Vocalmente falando e musicalmente falando, sem querer me achar, mas estou um pouco além, acima de todos. Vocalmente falando, eu me sobressaio em relação aos demais, sendo humilde e realista. Em termo de impostação de voz, dicção, altura, afinação, tudo, até porque tenho mais tempo de trabalho com isso, então se eu tivesse acima da maioria, estava mal, né? [...] (Graça, CE, p. 41).

Assim como esta integrante, que reconhece que seu desempenho em relação ao cantar é melhor do que todos os outros participantes, outros dez participantes também perceberam um maior desempenho em algumas atividades, quanto ao desenvolvimento dos outros colegas. Alguns reconheceram que se saíram melhor em atividades que envolviam o cantar e dançar junto, outros em aspectos teatrais, outros em atividades com dança e coreografias, com afinação, outros afirmaram ter se dedicado mais do que outras pessoas, e ainda um participante que afirmou ter uma maior facilidade para aprender, reconhecendo o crescimento do grupo como um todo:

Acho que me saí muito bem graças a eles e a mim também. Acredito que

<sup>5</sup> As respostas que relacionaram a percepção da competência com feedback de comparação social foram a partir da seguinte questão: Como você acha que se saiu nos ensaios em relação aos seus colegas?

com a força de vontade que foi sendo gerada pelos ensaios e pelo convívio e pelos estímulos positivos, dá para dizer que o grupo em si cresceu como grupo e individualmente. [...] Da para dizer, com uma certa modéstia, que sou tranquilo quanto às atividades, talvez eu tenha uma facilidade de aprender maior do que os outros meninos e das meninas também. Inclusive, eu aprendo as coisas rápido e acabo passando para os colegas, com a vivência compartilhada. Por exemplo, Marta<sup>6</sup> passa uma atividade e o pessoal sentiu alguma dificuldade..., mas eu conseguia aprender no mesmo dia, no ensaio seguinte eu iria estar ajudando a ela a passar [para os demais colegas]. Já aconteceu isso mais de uma vez. [...] (Beto, CE, p. 19-20).

Ao demonstrar um entendimento de crescimento peculiar individual, e também inserido em um trabalho realizado em grupo, o participante afirma contribuir com a aprendizagem dos outros colegas, auxiliando a professora e compartilhando sua aprendizagem e sua vivência em relação às atividades. Percebemos então uma abordagem colaborativa, e que essa colaboração proporciona a este e aos demais integrantes uma percepção do desempenho em grupo, como também a aceitação das singularidades. O que não podemos deixar de considerar também, é a interação proporcionada por essa colaboração. O colaborar com os demais integrantes e se relacionar com os mesmos, é uma oportunidade de envolver sua necessidade psicológica de pertencimento (Reeve, 2011, p. 77).

Na pesquisa de Ribeiro (2013), encontramos características similares quanto ao feedback de comparação social. Ao adotar uma abordagem colaborativa nas aulas de violão à distância, o pesquisador afirma que os alunos, ao serem

colocados como modelos, foram capazes de auxiliar outros colegas e de compartilhar com o professor a responsabilidade pela aprendizagem em grupo. Assim, os alunos aceitaram as peculiaridades dos outros e perceberam o desenvolvimento em grupo, incorporando o espírito de equipe e sentindo-se mais motivados.

Outros seis participantes deste estudo também fizeram comparações sociais, reconhecendo que houve um crescimento peculiar e respeitando outras pessoas do grupo que também evoluíram em alguns aspectos, pois desenvolveram habilidades conforme suas diferenças e particularidades. Dos doze respondentes deste estudo, apenas uma participante obteve um feedback negativo ou insuficiente de sua competência:

[...] Em alguns exercícios eu acho que me saí menos que os outros, porque muitos do grupo tinham aula com Marta em outros cantos [lugares], em outras aulas, então eles tinham uma vantagem em cima de mim. Na verdade, a professora não estava ensinando as sequências dos exercícios de percussão corporal, às vezes ela usava como aquecimento, ou como forma de chamar atenção, quando estávamos conversando, aí todo mundo começava a fazer e eu não fazia porque eu realmente não tinha aprendido [...] (MARIA, CE, p. 9).

Esta participante considera seu desempenho nas atividades de percussão corporal inferior ao de seus colegas. Para alguns pesquisadores a percepção de fazer pior que os outros, como também a percepção da falta de progresso, são sinais de incompetência (Reeve; Deci, 1996). Percebemos um sentimento de incapacidade no depoimento desta integrante, que pode ser resultado de uma pressão interna. A percepção desse sentimento se deu através da comparação social. O sen-

<sup>6</sup> Marta é a professora coordenadora da Companhia Musicale, e dirigiu o espetáculo, "Toda Forma de Amor", em um período anterior ao ano deste estudo.

timento de incapacidade, a percepção da falta de progresso e de realizar a atividade pior do que outras pessoas, assim como a pouca interação, são características que comprometeram a satisfação das necessidades de competência e de pertencimento da participante. Portanto, essas características não apoiaram a satisfação dessas necessidades psicológicas. Para a TAD, é importante que as três necessidades psicológicas básicas possam interagir, para que ocorra o fortalecimento de cada uma delas (Deci; Ryan, 2000).

E para concluir a percepção da competência em relação ao feedback do desempenho dos indivíduos que participaram deste processo investigativo, questionamos<sup>7</sup> os integrantes da companhia sobre as avaliações feitas por outros, sobretudo em relação ao seu desempenho. Todos os respondentes declararam receber feedback positivo, oriundo dos professores, ou de alguns colegas do grupo. Oito participantes afirmaram receber elogios sobre seu desempenho, tanto dos colegas como também dos professores, representados aqui pela fala deste participante: “João<sup>8</sup> e Marta elogiaram bastante meu desempenho nesse musical, falaram que foi excelente, e os colegas também. Disseram que foi muito bom, para a minha alegria” (Teobaldo, CE, p. 11). Outros três participantes afirmaram receber elogios de alguns colegas do grupo:

Eu vejo muito o pessoal brincando ao falar que eu me soltei mais, eu cheguei mais calada, [...] então depois eu fiquei mais solta, falando mais, brincando mais, dançando mais, porque

<sup>7</sup> A questão respondida foi: O que seus colegas e professores falaram sobre o seu desempenho nos ensaios?

<sup>8</sup> João é o pseudônimo utilizado para referir-se ao professor autor do musical que dirigiu o espetáculo “Bye, Bye Natal” realizado no ano deste estudo.

eu era muito travada, e no geral, fora do ensaio também, eu vejo que consigo apresentar um seminário de uma forma mais solta, de olhar no olho e quando estou apresentando, eu não conseguia isso antes do Teatro Musical. Aí o pessoal soltou alguns comentários sobre isso, era mais envergonhada. Falam: é... Não fazia isso não quando entrou na Companhia (Amelie, CE, p. 23).

Tanto Teobaldo, que recebeu elogios de reconhecimento sobre seu avanço nas atividades, quanto Amelie, segundo a qual seus colegas reconheceram seu avanço ao superar sua timidez, mostram-se satisfeitos ao receberem uma avaliação com um feedback positivo feita por outras pessoas. Para Reeve (2011), essas avaliações em forma de elogios, que são feedbacks positivos ampliados (Pintrich; Schunk, 1996), estimulam a percepção de competência, colaborando para a satisfação dessa necessidade psicológica.

Alguns participantes relataram, ainda, o recebimento de feedbacks corretivos. Esses feedbacks foram encarados como momentos construtivos e sugestões para amadurecimento, no intuito de corrigir e melhorar o que for necessário para o crescimento e maior desenvolvimento nas atividades realizadas na companhia:

Meus colegas me ajudaram bastante no período que estava com eles, além da professora. Ao dizer que eu consegui cantar melhor, os apoios positivos que geraram. [...] Acho que teve os feedbacks negativos que foram construtivos, inclusive foi a professora Marta, ela viu que eu estava berrando muito para alcançar algumas notas, e ela deu algumas sugestões para eu fingir que não estou fazendo nada e continuar gritando, funcionou bastante. Deu para perceber. Não tive tantas conversas sobre isso, mas pelo que chegaram a me falar e elogiaram, ou criticaram, dá para notar um bom avanço (Beto, CE, p. 19).

Nesse depoimento o participante fala em feedback negativo, que ele reconhece como construtivo. O referencial teórico abordado neste estudo considera que essas críticas se constituem feedbacks corretivos, e assim, em forma de sugestões para melhorar o desenvolvimento nas tarefas. Esse tipo de feedback contribui para o aprimoramento de habilidades, auxilia e estimula o indivíduo a perceber seu desempenho e apoia a necessidade de competência (Reeve, 2011).

Podemos perceber também em alguns depoimentos que há uma necessidade por parte dos participantes, de receberem feedbacks avaliativos de outras pessoas. Três dos participantes pediram a opinião sobre seu desempenho, e fizeram perguntas, ou aos professores diretores dos espetáculos, ou aos outros colegas no decorrer das atividades:

Acredito que foi positivo, eu sempre pergunto a todo mundo, às pessoas que estão em cena comigo e àquelas pessoas que eu tenho como referência. Sempre pergunto a elas como é que está, em que é que eu posso melhorar, aí elas falam: você está bem. Falam se poderia melhorar isso na afinação, que precisa melhorar no vibrato, parar de fazer tanto vibrato: você precisa melhorar na afinação, nesse ponto aqui da música.... E alguém sempre elogiou, falou: Santiago, você foi muito bom, você tem uma presença de palco muito boa, você cresceu, dá para ver que você cresceu do outro espetáculo para cá. Jéssica falou: parabéns! Você está fazendo os exercícios, está sendo esforçado. Em relação a isso foi legal (Santiago, CE, p. 2).

Alguns participantes sentiram a necessidade de receber uma avaliação de outras pessoas, o que confirma a importância do feedback para a percepção da competência, e o quanto ele pode fortalecer ou frustrar a satisfação dessa necessidade psicológica. De-

vemos lembrar que os elogios resultantes de avaliações de desempenho feitas por outras pessoas precisam ser informativos e verdadeiros, como um real reconhecimento de avanço e envolvimento com a tarefa. Pois, ao receber um feedback do desempenho, as pessoas identificam a experiência psicológica de serem desafiadas (Reeve, 2011), e essas características fornecem informações importantes para entendermos o senso de competência dos indivíduos. Para Reeve e colaboradores (2004), o feedback positivo está diretamente relacionado ao aumento da competência.

Apenas uma participante, mesmo recebendo elogios, reconhecimento de avanço e envolvimento nas tarefas, mostrou-se insatisfeita ao receber um feedback negativo de alguns integrantes do grupo:

Elogiaram. Não tive a oportunidade de mostrar para eles o que poderia fazer, o que eu era capaz de fazer no início [...] Mas já no fim consegui mostrar o que queria poder mostrar. Eu gostava de fazer, não era obrigada, fazia porque gostava de fazer, tipo: montar coreografias, montar figurino, cenário. [...] Então no final o pessoal gostou muito, elogiaram, falaram que foi legal o meu esforço, que não conheciam esse meu lado de cortar, criar figurinos, coreografias, e tentar colocar um pouco de mim dentro do que estava acontecendo no momento. Mas tiveram alguns que criticaram, falaram: você estava querendo “babar”, se mostrar demais. De algumas pessoas que conheço, levei na brincadeira, mas tinha outras que eu não conseguia saber se era brincadeira. Os professores também soltaram elogios [...] (Letícia, CE, p. 34).

Em seu depoimento, a participante mostrou-se insatisfeita com um comentário feito por alguns colegas, o qual ela considera apenas uma brincadeira por parte de alguns, mas por

outros, não. A expressão “babar”, presente em sua fala, significa querer agradecer alguém com um sentido de bajulação. Em sua fala, a participante demonstra prazer e colaboração ao realizar determinadas atividades. Seu envolvimento é destacado quando afirma que queria “colocar um pouco de mim dentro do que estava acontecendo no momento”, demonstrando seu interesse em contribuir para a montagem do espetáculo compartilhando suas habilidades. Portanto, mesmo recebendo um feedback negativo em meio aos positivos, seu envolvimento nas atividades garantiu nutrientes necessários para satisfazer a necessidade de competência (Reeve, 2006).

Em geral, as quatro fontes de feedback de desempenho fornecem as informações necessárias para desenvolver uma avaliação cognitiva do nível de competência percebida pelo indivíduo (Reeve, 2011). A percepção é um fator motivacional importante, no entanto, está relacionada ao sentimento de autodeterminação, pois mesmo que o indivíduo se sinta competente ao realizar as tarefas, o envolvimento e o desejo de realização pode ser reduzido, se ele tiver que agir sob ameaças, pressão, promessas ou obrigação (Reeve, 2011). Portanto, segundo a TAD, para uma maior promoção da motivação autônoma, se faz necessário uma integração entre as três necessidades psicológicas básicas, porque elas se fortalecem a partir da interação com as demais (Deci; Ryan, 2000).

---

### **A importância do feedback para a motivação no Teatro Musical**

Ao refletirmos sobre as percepções dos participantes, encontramos diferentes fontes

de feedbacks que forneceram informações necessárias para o fortalecimento do senso de competência na motivação dos integrantes. A partir do feedback fornecido de diferentes formas e em situações distintas, os integrantes perceberam que estavam realizando de forma bem-sucedida as atividades propostas nos encontros e ensaios da Companhia Musicale.

Quando os participantes forneceram o feedback sobre seu desempenho atual em relação aos desempenhos anteriores, perceberam que houve avanço, pois, além de aprimorar algumas habilidades, também realizavam outras atividades que não faziam parte de seus conhecimentos prévios. No geral, os participantes perceberam progresso de diferentes formas: na técnica vocal, afinação, atuação, expressão facial, ao dançar, cantar em coro, na interpretação, espontaneidade, percepção musical, diminuição da timidez, ao se relacionar com outras pessoas, maior desenvolvimento emocional, maior presença de palco e maior responsabilidade e organização pessoal e coletiva.

A maioria dos integrantes forneceu o feedback de comparação social, percebendo avanço em seu desempenho, reconhecimento de crescimento pessoal, com também, dos outros indivíduos. Além de reconhecer o crescimento peculiar, os participantes colaboraram uns com os outros, respeitaram os outros integrantes da companhia que também progrediram em alguns aspectos e que puderam desenvolver habilidades individuais de acordo com suas particularidades.

Os feedbacks em forma de avaliações feitas por outras pessoas puderam estimular o aprimoramento das habilidades dos integrantes. Os feedbacks de outros integrantes e também dos professores ajudaram os participantes

a perceber suas habilidades e limitações. Os elogios, feedbacks positivos ampliados, apoiaram o sentimento de competência dos participantes, e as sugestões dadas aos integrantes em forma de feedback corretivo, foram vistas como críticas construtivas que contribuíram para que estes pudessem refletir e progredir.

No entanto, alguns fatores comprometeram a motivação autônoma dos participantes da companhia, tais como: a percepção de progresso reduzido e a insatisfação com o feedback negativo, percebido através da comparação social, com sentimento de incapacidade que resultou em pouca interação. Contudo, o feedback positivo ou informativo, de reconhecimento do progresso, ajuda a criar um ambiente emocional positivo e auxilia no desenvolvimento das habilidades necessárias à motivação (Bzuneck, 2010). Portanto, podemos considerar que as interações e o desenvolvimento das atividades percebidos pelos participantes deste estudo puderam, em grande parte, fornecer feedbacks que se constituíram fontes de informações importantes e capazes de envolver e nutrir a satisfação da necessidade psicológica básica de competência, apoiando a motivação autônoma dos integrantes.

---

### Considerações Finais

Entendendo a complexidade e o caráter imprevisível das situações em ambientes de aprendizagem, consideramos que não há receitas prontas na utilização do feedback para a promoção da motivação das pessoas, contudo, se faz necessário que quem esteja direcionando as atividades conheça mecanismos psicológicos relacionados à motivação, além de usá-las com flexibilidade e criatividade.

Todo professor, regente, diretor de espetáculos de Teatro Musical e coordenador de grupos artísticos em geral, deve desenvolver sensibilidade em relação aos seus alunos e participantes dos respectivos grupos, para que consiga identificar situações específicas, aplicando o feedback que possa atender aos comportamentos e aos múltiplos aspectos conforme as necessidades dos participantes. Se estes adquirirem uma base de conhecimentos a respeito dos processos motivacionais dos seus alunos e participantes dos grupos, estarão na busca de proporcionarem maior envolvimento nas atividades, desafios nas tarefas, emoções positivas, estimular a criatividade, a superação dos erros, maior aprendizagem e a percepção da competência. Motivar os participantes trata-se da utilização de estratégias diversas, a serem usadas discriminadamente e de forma combinada conforme as circunstâncias (Bzuneck, 2010).

---

### Referências

BUTLER, D.L; WINNE, P. H. Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Education*, 65, p. 245- 281, 1995.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010. Cap. 3. p. 43-70.

CERNEV, F. K. *A motivação de professores de música sob a perspectiva da teoria da autode-*

*terminação*. Dissertação (Mestrado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. 162f.

CROOKS, T.J. The Impact of Classroom Evaluation Practices of Students. *Review of education Research*, 58, p. 438- 481, 1988.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In: Richard M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2012, p. 85 - 107.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M.. The “what” and “why” of goal pursuits: human need and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, v. 11, n. 4, p. 227 - 268, 2000.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, p. 143 - 150, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J.A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 13 n. 1, pp. 101-113, 2008.

PINTRICH, P.R.; SCHUNK, D.H. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1996.

REEVE, J.; DECI, E.L.; RYAN, R.M. Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on

student motivation. In: McINERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (Ed.). *Big theories revisited*. Greenwich: Information Age Publishing, 2004, p. 31-58.

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e Emoção*. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2011. 356 p. Tradução de Luis Antônio Fajardo Pontes e Stella Machado; Revisão técnica de: Maurício Canton Bastos e Nei Gonçalves Calvano.

REEVE, P.; DECI, E. L. *Elements of the competitive situation that affect intrinsic motivation*. Personality and Social Psychology Bulletin, 22, 24-33, 1996.

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

RYAN, R.M.; DECI, E.L. An overview of self-determination theory: an organismic dialectic perspective. In: DECI, E.L.; RYAN, R.M. (Ed.). *Handbook of self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press, 2004.

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.

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

STIPEK, D. J. Motivation and instruction. In: BERLINER, D. C.; CALFEE, R. C. *Handbook of education psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 1996.

WEINER, B. Intrapersonal and Interpersonal Theories of Motivation from an Attributional Perspective. *Educational Psychology Review*, v. 12, p. 1- 14, 2000.

ZENORINI, Rita da Penha Campos; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Teoria de Metas de Realização: fundamentos e avaliação. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 99-125.

---

Recebido em 16/03/2016  
Aprovado em 14/09/2016