

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO LICENCIATURA
EM MÚSICA**

Aline do Nascimento Farias

**O modelo de intervenção TARGET e possibilidades de sua aplicação na
educação musical**

**Manaus
2024**

Aline do Nascimento Farias

**O modelo de intervenção TARGET e possibilidades de sua aplicação na
educação musical**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de licenciatura em Música, com habilitação em licenciatura da Universidade do Estado do Amazonas como pré-requisito para a obtenção do Título de Licenciado em Música.

Orientador(a): Caroline Caregnato

Manaus

2024

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA SUPERIOR DE ARTES E TURISMO
LICENCIATURA EM MÚSICA
TERMO DE APROVAÇÃO

Aline do Nascimento Farias

**O modelo de intervenção TARGET e possibilidades de sua aplicação na
educação musical**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito parcial para a obtenção do Título de Licenciado em Música, Escola Superior de Artes e Turismo, Universidade do Estado do Amazonas, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente
CAROLINE CAREGNATO
Data: 26/12/2024 15:40:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Prof. Dra. Caroline Caregnato – Orientador (a)



Documento assinado digitalmente
LUCIANO HERCÍLIO ALVES SOUTO
Data: 27/12/2024 17:30:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Prof. Dr. Luciano Hercílio Alves Souto – Membro da banca



Documento assinado digitalmente
LUCIANE VIANA BARROS PASCOA
Data: 27/12/2024 16:40:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>
Prof. Dra. Luciane Viana Barros Páscoa – Membro da banca

Manaus, 06 de dezembro de 2024.

O modelo de intervenção TARGET e possibilidades de sua aplicação na educação musical

Aline do Nascimento Farias¹

Orientadora: Caroline Caregnato²

Resumo: O modelo TARGET é um modelo de intervenção pedagógica que propõe a gestão, pelo professor, de seis dimensões (tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo) que são maleáveis e influentes sobre a estrutura educacional de uma sala de aula (Ames, 1992). Tomando como fundamentação esse modelo, o objetivo geral do presente trabalho consistiu em investigar a aplicação do TARGET na educação musical. Como objetivos específicos, este trabalho pretende explicitar os seis princípios do modelo TARGET, retratar práticas do modelo na sala de aula e propor formas de aplicação dos princípios do modelo em questão ao ensino de música. Deste modo, este trabalho buscou expandir o repertório de estudos que explicitem e relacionem o modelo TARGET com a prática escolar, em especial na educação musical. Com este fim, a metodologia utilizada foi a revisão de literatura sistemática nas plataformas Portal de Periódicos CAPES e ProQuest, coletando-se ao final 13 artigos para análise. Como resultado desta pesquisa, foram exploradas possíveis aplicações das seis dimensões do modelo TARGET na educação musical, de modo que futuras pesquisas possam verificar na prática a efetivação das propostas apresentadas.

Palavras-chave: Modelo TARGET; Educação musical; Metas de realização; Motivação.

Abstract: The TARGET model is a pedagogical intervention model which proposes that teachers manage six dimensions (task, authority, recognition, grouping, evaluation and time) which are malleable and influence the educational structure of a classroom (Ames, 1992). Based on this model, the general aim of this study was to investigate the application of TARGET in music education. As specific objectives, this work aims to explain the six principles of the TARGET model, portray practices of the model in

the classroom and propose ways of applying the principles of the model in question to music teaching. In this way, this work sought to expand the repertoire of studies that explain and relate the TARGET model to school practice, especially in music education. To this end, the methodology used was a systematic literature review on the CAPES Journal Portal and ProQuest platforms, ultimately collecting 13 articles for analysis. As a result of this research, possible applications of the six dimensions of the TARGET model in music education were explored, so that future research can verify in practice the effectiveness of the proposals presented.

Keywords: TARGET model; Music education; Achievement goals; Motivation.

¹ Graduando do curso de música da Universidade do Estado do Amazonas- UEA.

² Professora e orientadora do curso de música da Universidade do Estado do Amazonas- UEA.

1 Introdução

O presente trabalho irá estudar o modelo TARGET e sua aplicação em sala de aula de música. O modelo TARGET é definido como um modelo de intervenção pedagógica. A palavra TARGET é um acrônimo composto pelas seguintes letras e seus significados: T corresponde à tarefa (*task*), A corresponde à autoridade (*authority*), R a reconhecimento (*recognition*), G a grupos (*groups*), E corresponde à avaliação (*evaluation*), e por último T representa o tempo (*time*). Acredita-se que essas seis dimensões, propostas inicialmente por Epstein (1989) como campos maleáveis que organizam a estrutura educacional, podem influenciar nas metas dos alunos e, conseqüentemente, nos seus processos educacionais (Ames, 1992).

A partir do exposto, surge o seguinte questionamento: como o modelo TARGET pode ser posto em prática em sala de aula de música? A reflexão sobre a questão trazida se torna importante para o aprimoramento teórico e pedagógico de professores de música, uma vez que o TARGET estimula a adoção de uma postura em sala de aula baseada em seis dimensões (tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo) que interferem no processo de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, nas metas e na motivação dos estudantes. No âmbito acadêmico, observa-se a existência de estudos acerca do TARGET na prática escolar, mais especificamente no contexto de aulas de educação física e de línguas nativas, contudo, não encontramos em nossos levantamentos a ocorrência de tais pesquisas no âmbito da educação musical. Logo, este trabalho busca expandir o repertório de estudos que explicitem e relacionem o modelo TARGET com a prática escolar, possibilitando futuros estudos sobre o tema do TARGET na educação musical.

Esse trabalho se originou a partir de experiências presenciadas na faculdade com o modelo TARGET, na disciplina de Pedagogia da Música, e em palestras promovidas pelo programa de extensão Cursos Livres de Extensão em Música (CLEM) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Em todas essas vivências, houve a reflexão sobre diversos fatores que influenciam na aprendizagem dos estudantes, dentre eles, as metas e a motivação dos alunos, sendo apresentado como alternativa para o estímulo dos dois fatores o modelo de intervenção TARGET. Logo, relacionaram-se estas teorias às minhas práticas de docência na educação musical e

ao processo de aprendizagem dos alunos, pensando no modelo TARGET como base de aulas que fossem positivas para a aquisição de conhecimento pelos alunos. Baseada nessas vivências, essa pesquisa foi desenvolvida com o objetivo geral de investigar a aplicação do TARGET na educação musical. Como objetivos específicos, este trabalho pretende explicitar os seis princípios do modelo TARGET, retratar práticas do modelo na sala de aula e propor formas de aplicação dos princípios do modelo em questão ao ensino de música.

Com esse fim, a metodologia escolhida para este trabalho foi a revisão de literatura que, segundo Lakatos e Marconi (2017), consiste na análise de fontes documentais ou bibliográficas já existentes sobre determinado tema. No caso desta pesquisa, realizou-se uma revisão sistemática de literatura que, segundo Galvão e Ricarte (2019), é uma modalidade focada em explicitar as bases dos dados bibliográficos que foram consultados, bem como estratégias para a busca em cada base, seleção e análise de cada artigo e critérios de inclusão e exclusão. A revisão sistemática foi realizada nas plataformas Portal de Periódicos CAPES e ProQuest. Como critérios de inclusão, buscaram-se trabalhos contendo os termos *TARGET*, *TARGET model*, *TARGET frameworks* e *TARGET structures* relacionados com os termos *school*, *classroom*, *teacher*, *professor*, *student*, *motivation*, *motivational* e *motivate* no título ou no resumo. Foram pesquisados apenas artigos revisados por pares. Como resultado desta primeira busca, coletaram-se 82 artigos acadêmicos, abrangendo artigos repetidos encontrados com os diferentes termos nas duas plataformas. Em seguida, os critérios de exclusão foram aplicados, eliminando trabalhos repetidos (cinquenta e três artigos excluídos). Também foram excluídas pesquisas que não realizaram uma prática especificamente no ambiente escolar (nove artigos excluídos), e artigos que realizaram exclusivamente uma revisão de literatura, sem aplicação do TARGET na prática escolar (cinco artigos excluídos). Ainda foram excluídos artigos que não conseguimos consultar por não estarem disponíveis gratuitamente (dois artigos excluídos). No fim, foram incluídos na pesquisa 13 artigos, que foram analisados e discutidos.

Em relação à estrutura do estudo, a primeira seção deste trabalho apresenta definições teóricas acerca do modelo TARGET e da teoria de motivação ligada a ele - a teoria de metas de realização. Posteriormente, a segunda seção discorre sobre a aplicabilidade do TARGET em salas de aula e os resultados desse emprego. Para finalizar, a terceira seção aborda uma discussão acerca do uso do modelo de

intervenção TARGET no contexto da educação musical, assim como os possíveis impactos desta aplicação.

2 TARGET e teoria de metas de realização

Nesta seção, abordaremos sobre o TARGET e a teoria de metas. O TARGET é um modelo de intervenção pedagógica que pode ser aplicado em sala de aula (Maehr; Zusho, 2009). Por sua vez, a teoria de metas de realização consiste em uma teoria do campo da psicologia voltada ao estudo dos propósitos na realização e na persistência em uma atividade (Lüfteneggera *et al.*, 2014). Para a teoria, os estudantes podem adotar metas de domínio, que são mais focadas na aprendizagem e melhoria de habilidades, ou metas de desempenho, voltadas à demonstração de competência (Maehr; Zusho, 2009). Logo, o TARGET é uma forma de organizar a sala de aula de modo que os melhores tipos de metas (metas de domínio) sejam almejados durante o processo de ensino-aprendizagem, interferindo, conseqüentemente, na motivação dos alunos. Em suma, a seguir será explorada a relação entre o TARGET e a teoria de metas de realização.

Lüfteneggera *et al.* (2014) afirmam que os estudos relacionados à motivação de estudantes conduzidos pela chamada teoria de orientação de metas de realização investigam as razões e propósitos que encorajam a persistência em uma atividade, especificando os tipos de metas que direcionam comportamentos na direção de uma realização.

Segundo Maehr e Zusho (2009), metas são definidas como o que dá um propósito ou significado a uma atividade, e a teoria de metas de realização se concentra mais em entender por que a pessoa busca atingir algo do que em entender o que a pessoa está buscando conquistar. Por exemplo, por que a meta de um estudante seria conquistar uma nota A? Existem duas respostas possíveis, segundo a teoria de metas de realização: o aluno pode querer conseguir um A, pois busca aprender e compreender o assunto da aula, e este propósito caracteriza as metas de domínio, que tem como foco a aprendizagem, ou seja, o aprender por aprender. Estudantes orientados por metas de domínio estudam pois desejam melhora em suas habilidades, conhecimento e compreensão, além de terem foco no processo de

aprendizagem e em avaliarem seu desempenho de modo auto referenciado, ou seja, de acordo com a mudança do conhecimento do próprio estudante e não por comparação com o conhecimento de outros estudantes; ou o aluno pode querer um A pois quer mostrar para pais, alunos e professores que é melhor que os outros, se encaixando em uma meta de desempenho. As metas de desempenho são associadas à demonstração de competência e ao desejo de causar uma boa impressão aos outros, logo, os alunos se avaliam por padrões normativos e há um enfoque nos resultados e impressões produzidos. Em ambas categorias, a competência é considerada como o centro, mas nas metas de domínio ela é vista como algo que pode ser conquistado a partir de padrões de excelência auto-estabelecidos, enquanto nas metas de desempenho a competência é vista como um privilégio que alguns têm, estes sendo melhores que os outros (Maehr; Zusho, 2009).

Dito de outro modo, assim como os motivos, as metas de realização explicam porque os indivíduos respondem de determinada forma em certo contexto e, dependendo do modo como essa motivação é operacionalizada, uma das duas orientações de metas será adotada, orientação a metas de domínio ou de desempenho. Entre as duas abordagens, a orientação de metas de domínio resulta em padrões motivacionais e de realização benéficos aos estudantes já que as metas e os processos relacionados ao sujeito são entrelaçados. Nas metas de domínio, como o foco é a aprendizagem, busca-se alcançar padrões levantados por si mesmo, evidenciando-se um eu mais privado. Os alunos que adotam metas de domínio somente avaliam sua própria melhoria, se preocupando com o seu conhecimento e seu processo de aprendizagem, não focando somente nos resultados. Os estudantes relacionam, conseqüentemente, o progresso com o esforço exercido na realização de uma atividade, compreendendo que a competência pode ser desenvolvida durante o processo de aprendizagem. Em contraste, a adoção de metas de desempenho estimula a comparação entre os alunos, assim como o foco na superação de padrões normativos, que muitas vezes não são alcançados, e nos resultados adquiridos por pouco esforço aplicado nas atividades, logo, não atribuem seus sucessos ou fracassos ao esforço. Além disso, atribuem competência a somente alguns indivíduos que nasceram com tal, sendo desmotivados facilmente com o fracasso em alguma atividade (Ames, 1992).

Em desdobramento, as metas de domínio e de desempenho também podem ser divididas em dois tipos: de aproximação do sucesso, e de evitação do fracasso.

Elliot e Church (1997) sugeriram que a aproximação ou busca pelo sucesso está relacionada com as metas de domínio. Em contraste, afirmam que as metas de evitação de falhas ou de busca da não demonstração de incompetências estão relacionadas com as metas de performance.

Aprofundando mais os conceitos de aproximação e de evitação, destaca-se, entretanto, a existência de três modelos teóricos de metas de realização, sendo eles o modelo de duas metas, de três metas e de quatro metas. No texto, enfatiza-se o modelo de quatro metas, também chamado de 2x2, que interliga a dimensão de domínio-desempenho com a dimensão aproximação-evitação, do que resultam as seguintes metas: metas de aproximação de domínio, que buscam a aprendizagem e compreensão dos conhecimentos; metas de evitação de domínio, representando o foco em não perder uma habilidade ou competência já adquirida; metas de aproximação de desempenho, definidas como metas orientadas para a superação dos outros; e metas de evitação de desempenho, associadas à busca de um estudante por não parecer incompetente para os outros (Elliot; McGregor, 2001).

Mas então, como a adoção de metas de domínio, que são mais positivas para o aprendizado dos alunos, pode ser direcionada? Uma das possíveis respostas é a aplicação, pelo professor, da estrutura TARGET, que versa sobre seis dimensões do ambiente de sala de aula (*task, authority, recognition, grouping, evaluation, time*) que quando manipuladas adequadamente promovem as metas de domínio.

Nesse contexto, o TARGET propõe seis dimensões, identificadas por Epstein (1988), que demonstram práticas dos professores que influenciam na adoção de metas pelos estudantes de uma sala de aula. Essas seis dimensões e os modos como idealmente deveriam ser trabalhadas são: *task* ou tarefa de aprendizagem, que se refere à proposição de diversas atribuições ou problemas que devem ser resolvidos em sala ou em casa objetivando a aprendizagem, contendo desafios com nível de dificuldade equilibrados, adequando-se aos diferentes alunos e instigando a curiosidade e envolvimento ativo dos alunos para desenvolvimento de novas habilidades. Também abrange o design das atividades e o conteúdo envolvido na tarefa. Além disso, as tarefas podem oferecer informações aos próprios alunos sobre suas habilidades, competências e proporcionar sentimento de satisfação (Ames, 1992); *authority* ou autoridade, deve ser distribuída entre professor e alunos, com estes participando no processo de escolha e de tomada de decisões de forma ativa, sendo estimulados a assumirem papéis de liderança. As decisões incluem seleção de

assuntos a serem tratados em sala de aula, tempo de trabalho em uma habilidade antes de uma avaliação, quando se aprofundar em um tópico, e tudo que envolva a aprendizagem dos estudantes. A sala de aula sem desenvolvimento da autoridade compartilhada entre professores e alunos resulta em estudantes desmotivados que fazem as atividades por pressão e sem um engajamento mais profundo com o próprio conhecimento (Wentzel e Wigfield, 2009); *recognition* ou reconhecimento do progresso individual e das conquistas dos alunos por meio de recompensas, *feedbacks* ou incentivos. É importante que o progresso individual seja observado pois, se isso não ocorrer, parte dos alunos se sentirá motivada e outra desmotivada se avaliada de acordo com padrões normativos; *groups* ou agrupamentos é uma estrutura que propõe que estudantes trabalhem uns com os outros objetivando o aprendizado de todos. Ainda, segundo Wentzel e Wigfield (2009), a falta de atividades cooperativas pode ocasionar no tédio, na falta de criatividade e no isolamento; *evaluation* ou avaliação, dimensão que abrange padrões designados à avaliação da aprendizagem dos alunos e métodos de julgamento se estes padrões foram alcançados de forma que providenciem informações sobre o desempenho do aluno. Os padrões devem ser escolhidos baseados em metas individuais analisadas pelo professor e pelos alunos, de forma que não promovam um ambiente competitivo e encorajem o entendimento de como é normal cometer erros e de que estes até mesmo ajudam no aprendizado (Ames, 1992); e *time* ou tempo, escolhido com os alunos, para a realização de tarefas, trabalhos, ritmo de instrução e introdução de novos tópicos ou atividades, considerando as diferenças individuais dos estudantes. Em adição, Lüfteneggera *et al.* (2014) sugerem a inclusão de um S ao final do acrônimo TARGET e abordam a dimensão *social*, que é a dimensão interessada nas interações entre professor e aluno e no quão confortáveis e apoiados os estudantes se sentem ao interagir com seus pares.

Epstein (1988) discute a relação entre as estruturas do TARGET e o desenvolvimento dos estudantes. Com a estrutura tarefa, os alunos devem desenvolver habilidades de resolver problemas, pensamento crítico, planejamento e habilidades de pensamento criativo. A estrutura autoridade permite aos estudantes aprimorarem nos quesitos responsabilidade, independência, auto-direcionamento, habilidades de liderança e de reconhecimento e de resposta a lideranças efetivas por meio de oportunidades de participação em decisões referentes à aprendizagem. A dimensão reconhecimento, quando atendida de acordo com o progresso individual de

cada aluno, proporciona aos alunos o desenvolvimento da autoconfiança e a formação de auto-conceitos em relação às próprias habilidades, permitindo uma autoavaliação de pontos que necessitam de investimento. O contato com a estrutura agrupamento, quando estimulada pela escola de forma diversificada, proporciona aos alunos habilidades sociais, de cooperação, de resolução de conflitos com opiniões diferentes e de decisão sobre a influência de colegas na própria aprendizagem. A dimensão avaliação auxilia na melhoria de habilidades com base na autoavaliação e em correções fornecidas pelos professores sobre seus julgamentos e pontuações. Por fim, a estrutura tempo permite aos alunos a compreensão do próprio ritmo de estudo e o planejamento do tempo necessário.

De acordo com a posição do professor da escola sobre estas seis dimensões, os alunos podem enxergar a estrutura de metas da sala como mais orientada ao domínio ou ao desempenho. Por exemplo, os professores podem auxiliar na formação de metas de desempenho reconhecendo apenas as conquistas altas dos estudantes, encorajando-os a superarem os outros e usando padrões normativos de notas, criando um clima de competição e afetando, conseqüentemente, as metas que cada aluno estabelece para si. Logo, a motivação é um processo em que vários fatores participam coletivamente e sistematicamente. Esta pode ser impactada pelas metas adotadas pelo indivíduo conscientemente ou inconscientemente.

Em outro contexto, a autora (Epstein, 1989) explora a influência da relação familiar sobre a motivação dos alunos para com os estudos. Abordam-se as estruturas do TARGET quando aplicadas em casa. A estrutura tarefa, em casa, se refere às atividades diretamente ou indiretamente relacionadas à escola, atribuídas às crianças em casa, como tarefas domésticas, oportunidades de aprendizado proporcionados pelos pais, deveres de casa designados pelos professores e brincadeiras e hobbies escolhidos pela criança. Atividades, quando realizadas, motivam os alunos a tentarem tarefas mais desafiadoras e, conseqüentemente, aumentarem o conhecimento sobre determinado tópico. A autoridade abrange os tipos e frequência das responsabilidades dos alunos em casa, atividades auto-direcionadas e participação em decisões da família. Um histórico de decisões compartilhadas e de discussões de ideias entre pais e filho se reflete em uma criança mais independente e responsável na escola, que discute problemas abertamente, levanta tópicos, descreve problemas e busca por ajuda dos pais ou de professores quando necessário. Reconhecimento, em casa, engloba os processos e práticas que reconhecem os esforços e conquistas das

crianças. No ambiente doméstico, os pais podem valorizar muito ou pouco as habilidades e melhorias relacionadas à escola, influenciando nas crenças dos estudantes sobre a importância de atividades escolares e na motivação intrínseca dos alunos em aprender. A estrutura agrupamento condiz com a junção de estudantes similares ou diferentes em diferentes atividades. As interações familiares determinam como serão as relações com outras crianças, que, posteriormente, vão influenciar no valor atribuído às tarefas de casa e à aprendizagem. A dimensão avaliação compreende os padrões definidos pelos pais e pelas crianças sobre aprendizagem e comportamentos, os meios em que estes padrões serão julgados e monitorados e os métodos de fornecimento de informações sobre o desempenho e melhorias necessárias para o estudante. Uma avaliação familiar focada na comparação do desempenho de um indivíduo com um colega, familiar ou amigo, reduz a motivação da criança e seu interesse na escola, enquanto uma família que avalia de acordo com o progresso e o esforço individual influencia positivamente nas avaliações escolares e na compreensão sobre os próprios esforços e habilidades. A última estrutura, tempo, aplicada em casa aborda o planejamento de atividades e atribuições com seus respectivos tempos de duração. A falta de planejamento de tempo ou muita flexibilidade resulta em uma baixa dedicação aos deveres de casa. Ao mesmo tempo, muitas atividades definidas com tempos específicos diminui o foco e o tempo da criança para se dedicar a atividades escolares, reduzindo a qualidade do trabalho completado.

Ademais, Epstein (1989) discorre sobre a relação das estruturas do TARGET em casa, a motivação e seus efeitos nos estudantes. Em resumo, a estrutura tarefa em casa, com níveis apropriados de dificuldade, priorizando as habilidades e conhecimento do estudante, está relacionada à curiosidade, interesse e engajamento com a tarefa proposta, baixa ansiedade ligada à escola, desafio e necessidade de conquista conduzindo, conseqüentemente, ao aumento do conhecimento, ao domínio de habilidades e a conquistas. A estrutura autoridade, estabelecida de forma efetiva, possibilita evolução no sentimento de controle interno e de responsabilidade pessoal da criança, tendo esta pouco medo de figuras de autoridade, controle do próprio sucesso e fracasso, e adoção de metas voltadas a aproximação de sucesso e evitação de fracasso, além de sentirem mais orgulho de si mesmos, pois assumem suas responsabilidades. Já o reconhecimento, quando positivo, proporciona à criança autoconfiança, expectativa para sucesso ou fracasso e motivação intrínseca ou

extrínseca. A dimensão agrupamento fornece aos alunos segurança sobre si mesmos, motivos e metas sociais, influência, empatia, tolerância e responsabilidade social, e a capacidade de apreciar e cooperar em atividades em grupo na escola ou em casa. A estrutura de avaliação efetiva em casa motiva os alunos com informações sobre seus esforços e conquistas, que promovem um senso de certeza por meio da previsão do sucesso e previsão do esforço necessário para o alcance de padrões que serão avaliados. Por fim, a dimensão tempo proporciona um senso de propósito, compromisso e persistência, orientando a conclusão de deveres de casa, a construção de conhecimentos acumulados e melhorias na gestão do tempo de atividades.

3 TARGET na prática escolar

A teoria de metas de realização, discutida acima, fala sobre os benefícios das metas de domínio para a motivação e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos estudantes. Essas metas podem ser estimuladas no ambiente escolar tendo como base o modelo TARGET, que propõe uma intervenção em seis dimensões da sala de aula que interferem sobre o clima motivacional. A seguir, relatam-se estudos relacionados à aplicação do TARGET em sala de aula, com foco na descrição dos participantes do trabalho, do contexto escolar no qual a intervenção ocorreu, como se deu a inserção do TARGET e de cada uma das suas estruturas nas escolas, e os resultados observados do uso deste modelo no ambiente motivacional do meio escolar.

Disto isto, começemos pela exposição da pesquisa feita por Ames e Archer (1988) que evidencia que um clima de metas orientado à formação de metas de domínio tem efeitos positivos na construção de conhecimento dos alunos. Constatou-se que quando estudantes perceberam uma estrutura de metas de domínio em sala de aula, adotaram mais estratégias adaptativas de aprendizagem, arriscaram-se em atividades desafiadoras, aproveitaram as aulas e associaram sucesso a esforço, além de demonstrarem alto índice de busca por ajuda e declínio de comportamentos auto-debilitantes. Ao contrário disso, salas de aulas orientadas para a formação de metas de desempenho estavam associadas a alunos com baixos níveis de ajuda, aumento do uso de estratégias auto-debilitantes, percepções baixas sobre competência e

padrões de avaliação severos. Contudo, Ames e Archer (1988) ressaltam que por mais que as metas de desempenho se façam presentes, não serão totalmente negativas se houver uma superioridade na adoção de metas de domínio, ou seja, é possível que haja ambas metas se as metas de domínio forem abundantes.

No âmbito da sala de aula, ocorre o comum engano do tratamento da motivação como uma característica do estudante, que pode nascer ou não com ela. Contudo, como atesta Ames (1992), o comportamento dos professores comunica suas crenças sobre conquistas e até influencia na adoção de metas e de comportamentos de realização, na cognição e na afetividade que os alunos vão ter na sala de aula, demonstrando que o contexto em que o aluno está inserido pode influenciar na motivação dos alunos e nos seus processos cognitivos de aprendizagem.

A observação das metas de domínio na prática também ocorreu na pesquisa conduzida por Cecchini *et al.* (2014), que buscou adotar os princípios do modelo TARGET no ambiente educacional de um grupo experimental, formado por alunos praticantes de esportes que estudam em escolas do ensino médio dos Estados Unidos. Esse grupo foi direcionado por treinadores especiais que cumpriram o papel de manipular o ambiente motivacional dos alunos em relação à prática esportiva, avaliando o processo em três períodos de tempo: pré-intervenção, imediatamente pós-intervenção e seis meses após o fim da intervenção.

Para a produção da pesquisa, foi recrutada uma amostra composta por 283 estudantes atletas de idades entre 14 e 18 anos, sendo 150 praticantes de futebol e 133 de basquetebol. Os participantes foram divididos em dois grupos: experimental (143 pessoas, sendo 45 meninas e 98 meninos) e controle (140, sendo 45 meninas e 95 meninos) de 6 diferentes escolas de ensino médio dos Estados Unidos. O grupo experimental passou por uma intervenção na sua rotina de treino que durou doze semanas. Ao mesmo tempo, o grupo controle seguiu a mesma rotina de treino, contudo sem a intervenção com estratégias do modelo TARGET. Os treinadores chamados deveriam ter ao menos cinco anos de experiência em treinamentos e os designados ao grupo experimental foram submetidos a participação em seminários formativos sobre como aplicar as estratégias do TARGET. Uma vez por semana os treinos eram gravados para análise de pesquisadores, que davam um *feedback* sobre a experiência dos treinadores. No fim todos os alunos participantes responderam a

um questionário sobre sua experiência durante e após o programa para avaliação dos impactos da intervenção.

Com o grupo experimental, cada dimensão do TARGET foi aplicada da seguinte forma: a tarefa ocorreu por meio da resolução de problemas em diferentes contextos, de forma que as necessidades individuais dos atletas fossem atendidas e a importância do esforço fosse destacada; a autoridade foi concretizada com a participação dos alunos no processo de planejamento de tarefas; a dimensão reconhecimento foi aplicada pelo reconhecimento e recompensa do progresso individual dos atletas para que percepções de auto referência fossem criadas; o agrupamento relacionou-se com a formação de pequenos grupos de treinamento de maneira heterogênea, estimulando-se a aprendizagem cooperativa e o trabalho em equipe, evitando a construção de um clima competitivo entre os estudantes; a avaliação ocorreu com foco na análise do progresso em metas individuais, melhoria pessoal e participação, além da observação das habilidades nas tarefas; e, finalmente, o tempo da explicação e da realização de cada tarefa foi estipulada juntamente com os estudantes, considerando os desenvolvimentos diferentes de cada indivíduo.

O clima motivacional orientado por metas de domínio, implantado pelos treinadores, resultou em percepções positivas dos alunos sobre aprendizagem cooperativa, melhorias nos esportes, nas tomadas de decisão, nas relações sociais, na competência, na autonomia, na motivação autodeterminada, na persistência, no esforço e no tédio. Além disso, estes resultados positivos foram observados como permanentes mesmo seis meses após a conclusão do programa de intervenção, com exceção da aprendizagem cooperativa e da motivação de autodeterminação, que decaíram, e do tédio, que aumentou. Em suma, os treinamentos esportivos de estudantes e atletas, quando utilizaram as estratégias do TARGET, influenciaram positivamente nas motivações dos alunos em continuar a prática de exercícios físicos, desenvolvendo a autonomia, aumentando o nível de decisão, proporcionando uma melhoria geral na prática esportiva e havendo a ocorrência de aprendizagem cooperativa. Logo, a aplicação do TARGET na aprendizagem de alunos da área esportiva é efetiva e recomendável.

Um contexto parecido foi investigado por Elbe *et al.* (2022). Os autores analisaram os efeitos de uma intervenção no clima motivacional de domínio, conduzida de acordo com o TARGET, relacionada com a integração psicológica

(identificação e inclusão) dos alunos em aulas de educação física de uma escola com aulas culturalmente diversificadas. O estudo contou com a participação de uma escola de ensino médio da Dinamarca com 96 alunos entre 12 e 16 anos. A pesquisa comparou um grupo de intervenção, composto por 38 alunos que receberam influência do TARGET em suas aulas por 18 semanas, e um grupo de controle, composto por 56 estudantes com o mesmo tempo de aulas, contudo sem a intervenção no clima motivacional da sala.

As aulas de educação física foram estruturadas em três fases, a primeira sendo composta por uma introdução e aquecimento, a segunda se baseando em atividades em equipe e, por fim, a terceira parte formada por uma lição avaliativa e conclusão. Os elementos do TARGET foram incorporados na organização de cada aula primeiramente com a introdução de tarefas com as quais os alunos não tinham familiaridade, inclusive atividades cooperativas que podiam ser executadas por estudantes com diferentes níveis de habilidade (tarefa). Em seguida, os alunos tiveram oportunidade de executar atividades individuais de tomada de decisão (autoridade) e exercícios em grupos pequenos compostos por alunos com diferentes níveis de habilidade (agrupamento). Os estudantes foram contemplados com tempo suficiente para compreensão de instruções, processo de tomada de decisões e execução de tarefas (tempo). Já as dimensões reconhecimento e avaliação aplicaram-se através de falas e comportamentos do professor nas aulas. Para providências de reconhecimento, os estudantes foram reconhecidos quando realizaram um exercício corretamente, investiram esforço e demonstraram comportamento social requerido. A avaliação individual foi realizada de maneira positiva, construtiva e em relação à auto referência.

Medições quantitativas foram obtidas por meio de questionários pré e pós intervenção realizados no início de aulas de educação física. O clima motivacional foi avaliado por questões sobre o clima de domínio e o clima de desempenho percebidos pelos alunos. Além disso, também foi analisada a integração psicológica dos estudantes por meio de dois tópicos: sentimento de identificação e inclusão na aula de educação física.

Um dos resultados obtidos diz respeito à relação entre a aplicação do TARGET e o sentimento de inclusão pós intervenção. Observou-se que os alunos se sentiram pertencentes e convidados a serem autênticos na aula. O outro resultado constatado foi que esse efeito ocorreu com a decaída da percepção do clima de desempenho,

enquanto tal efeito ficou estável com a percepção de um clima de domínio. Em termos de identificação, não foram relatados resultados significativos. Conclui-se que a intervenção aplicada tem impacto sobre o sentimento de inclusão de alunos de uma escola culturalmente diversa por meio da manutenção do clima de domínio.

Ainda no âmbito esportivo educacional, Barkoukis, Koidou e Tsorbatzoudis (2010) analisaram o resultado da aplicação das premissas do TARGET sobre o estado de ansiedade, a autoeficácia e o desenvolvimento das habilidades esportivas de 317 estudantes de escolas do ensino médio da Grécia com idades entre 13 e 14 anos. Os participantes foram divididos em grupo de intervenção e grupo controle submetidos a 12 aulas de educação física, nas quais o professor do primeiro grupo aplicou o TARGET, de acordo com treinamento prévio, e o segundo professor seguiu o estilo típico de ensino da escola. Com o primeiro grupo, o professor ensinou as tarefas de campo e de pista de acordo com os princípios do TARGET. As atividades foram apresentadas no decorrer de treinos diversos e com diferentes níveis de dificuldade (tarefa); escolhas significativas foram providenciadas para os alunos, e o treinador encorajou-os a sugerir outras alternativas de execução dos treinos, e também a selecionar uma nova combinação dos treinos (autoridade); recompensas foram dadas de forma privada, baseadas em critérios auto-referenciados como esforço e melhora pessoal (reconhecimento); designaram-se grupos pequenos nos quais os estudantes foram incentivados que avaliassem os colegas do grupo de acordo com critérios corretos de execução técnica fornecidos pelo instrutor (agrupamento); os alunos também foram informados sobre os tópicos de avaliação, tendo permissão para auto-avaliarem suas performances nos treinos (avaliação); e as necessidades dos estudantes ditam o ritmo das aulas. Se alguém tivesse uma dúvida em um assunto ou em uma atividade que foi mal executada nos treinos, os alunos poderiam trabalhar nesse ponto até alcançar um nível bom de desempenho (tempo).

A coleta de dados ocorreu pré e pós-intervenção por meio de questionários respondidos pelos alunos sobre os tópicos ansiedade e autoeficácia, enquanto o desenvolvimento das habilidades esportivas foi avaliado por meio da eficiência técnica na execução de dois movimentos aprendidos no decorrer das aulas de educação física. Observou-se maior desenvolvimento dos alunos do grupo de intervenção nos quesitos habilidades esportivas e autoeficácia do que no grupo controle, ao mesmo tempo em que o nível de ansiedade de ambos grupos decaiu, não havendo diferenças

significativas entre os dois grupos. Logo, evidenciou-se efeitos positivos da aplicação do TARGET em sala de aula sobre o desenvolvimento de habilidades esportivas.

Morgan e Carpenter (2002) também adentraram na temática dos esportes, investigando os efeitos de uma manipulação motivacional orientada por metas de domínio em aulas de atletismo de duas escolas da Inglaterra. Participaram da pesquisa dos autores 153 alunos de 12 anos de idade envolvidos em aulas de educação física com duração de sete semanas. Os estudantes foram divididos em dois grupos: grupo de controle e grupo experimental. No grupo de controle os discentes gravaram seus desempenhos esportivos em dois eventos de rastreamento e um evento de campo, havendo, após análise dos vídeos, a atribuição de notas para as performances com base em valores de padrão nacional, de modo que a eficácia das aulas fosse avaliada.

Por outro lado, o grupo experimental adotou um programa de desafios atléticos focados nos princípios de correr, saltar e arremessar, os quais foram ensinados juntamente com as dimensões do TARGET da seguinte forma: a dimensão tarefa foi abordada, por exemplo, durante o ensino de longos saltos, com a disponibilidade de diferentes atividades, de diversos níveis apresentados com o decorrer das aulas, mas ainda relacionadas à mesma lição central; a autoridade se fez presente pela participação dos estudantes na tomada de decisão sobre o planejamento das próprias atividades. Por exemplo, na prática do lançamento ao alvo discutiu-se acerca dos materiais que seriam utilizados na confecção dos alvos, e como funcionaria o sistema de pontuação. Além disso, os alunos foram encorajados a assumir papéis de liderança como na condução de aquecimentos, também auxiliando no ensino e avaliando tanto a si mesmo como aos outros; o reconhecimento ocorreu por meio de elogios e da identificação de melhorias e do esforço, com o professor conversando sobre cada aspecto de forma privada com o aluno; para execução do agrupamento, formaram-se grupos pequenos com alunos de habilidades mistas entre si, para realização de atividades como lançamento de bola sentado, ajoelhado e em pé para que a cooperação e o trabalho em equipe fossem incentivados; a avaliação foi baseada na melhoria, no esforço e no domínio de uma tarefa, com os alunos adotando um caderno individual em que anotaram seus tempos e distâncias, e também avaliaram seu esforço e melhoria no fim de cada aula; e o tempo foi organizado de forma que todos participassem mais de uma vez, ou seja, ao invés de participarem somente na

tentativa de arremesso, realizaram outros exercícios para que melhorassem as suas habilidades relacionadas à atividade central.

Foram analisadas as respostas dos estudantes em questionários acerca das suas percepções do clima motivacional, orientações de metas de realização, crenças sobre sucesso, escolha de tarefas, satisfação e tédio. Ressaltou-se o valor da adoção de um clima de sala de aula voltado para metas de domínio, pois houve diferença significativa entre os resultados dos alunos do grupo experimental antes e depois da manipulação nos quesitos de orientação de tarefas, no que diz respeito a respostas cognitivas e afetivas, enquanto não houve diferenças nos dados do grupo de controle analisados antes e depois do programa motivacional aplicado.

Ao mesmo tempo, os discentes do grupo de intervenção mostraram maior preferência por tarefas mais difíceis após a intervenção, escolhendo tarefas mais desafiadoras e se esforçando para melhorar o seu padrão de desempenho, progressivamente aumentando seu nível de desempenho e compreendendo seu potencial esportivo. Por fim, ainda foi revelado um crescimento na satisfação dos participantes e nos sentimentos positivos sobre atletismo do grupo de intervenção guiado por domínio.

Em um contexto semelhante se encontra a pesquisa de Weigand e Burton (2002), que analisou os efeitos da manipulação do clima motivacional sobre as orientações de metas de realização (que avaliaram a resposta dos alunos acerca da adoção de metas ligadas a tarefas e ao ego), a satisfação/tédio (que constataram a reação dos alunos às aulas de educação física) e a competência percebida na aula de educação física. Às respostas dos participantes aos questionários foram estabelecidas pontuações. O estudo foi realizado em uma escola da Inglaterra com 40 estudantes de 15 anos, que frequentavam aulas de educação física.

Os participantes foram atribuídos a dois grupos, um grupo experimental, com aulas baseadas na manipulação das estruturas do TARGET, e um grupo controle que recebeu o estilo já comum das aulas de educação física da escola. O grupo experimental experienciou o TARGET das seguintes formas: por meio da atribuição de tarefas dependendo do nível de desenvolvimento do aluno (tarefa); os alunos tinham opção de escolha de atividades e assuntos (autonomia); reconhecimento foi disponibilizado a todos e de acordo com a melhora e o esforço individual, não de acordo com um desempenho padrão (reconhecimento); a avaliação foi feita segundo melhora, progresso sobre metas individuais, participação e esforço, que foram

relatadas privadamente (avaliação); o tempo foi usado de forma igual com todos os estudantes, com tempo suficiente de aprendizagem (tempo).

Como resultados, constatou-se que alunos que experimentaram o clima de domínio em sala obtiveram maiores níveis de metas de domínio, competência percebida e estavam mais satisfeitos e menos entediados quando comparados com o grupo que seguiu o estilo tradicional da escola. O grupo controle não reportou nenhuma mudança nestes aspectos quando considerados os testes pré e pós intervenção. Além disso, a adoção de metas de desempenho decaiu significativamente no grupo experimental quando comparada antes e depois da intervenção, contudo, não diferiu significativamente do outro grupo, pois em ambos grupos a adoção de metas de desempenho decaiu antes e depois, concluindo-se que a indução a um clima de domínio também produz o declínio da orientação de desempenho dos indivíduos.

Outra perspectiva é levantada por Sinelnikov e Hastie (2010), que examinaram o ambiente motivacional de uma temporada de educação desportiva em uma escola russa com o intuito de observar qual clima motivacional prevalece, o clima de domínio ou de desempenho, em um ambiente escolar baseado no TARGET. Os participantes foram 21 alunos do nono ano sem experiência esportiva prévia, atendendo a 18 aulas de 40 minutos cada.

Para coleta de dados, as aulas foram gravadas para que posteriormente houvesse a verificação das estruturas motivacionais do TARGET presentes nos vídeos, assim como das características de domínio ou de desempenho de cada dimensão. Observou-se na temporada de educação desportiva uma maior presença de um clima orientado por domínio do que orientado por desempenho nas fases de prática de habilidades e de treino da competição, enquanto no momento da competição o clima de desempenho predominou, mais especificamente por meio das dimensões tarefa, autoridade e agrupamento.

Em contexto brasileiro, Vaz *et al.* (2021) pesquisam em seu estudo os efeitos de uma intervenção orientada pelas estruturas do TARGET na coordenação motora grossa de crianças. Participaram do trabalho 73 estudantes, entre 5 e 10 anos de idade, de uma rede municipal de ensino brasileira, de Curitiba.

Foram designados dois grupos para a pesquisa, o grupo controle e o grupo de intervenção. O grupo de intervenção realizou atividades nas quais foram incorporadas as dimensões do TARGET. A estrutura tarefa esteve presente pela disponibilidade de

tarefas nas quais diversas variações fossem possíveis. Os grupos foram formados por alunos com níveis heterogêneos de habilidade, com estes auxiliando a professora com sugestões acerca de formas diferentes e regras para serem utilizadas nos exercícios, efetivando também a dimensão autoridade dos estudantes. Além disto, as crianças constantemente recebiam reforços positivos, caracterizando o reconhecimento e de acordo com o ritmo individual de cada aluno, independente da atividade, representando o manuseio da dimensão tempo. Por último, a estrutura avaliação ocorreu por meio de registros da evolução individual de cada um, assim como de sugestões para as próximas aulas.

Ambos grupos foram avaliados pré e pós intervenção por meio de quatro atividades esportivas: trave de equilíbrio, saltos monopodais, saltos laterais e transferência sobre plataforma. No fim, com base nas execuções, a coordenação motora das crianças foi classificada dentro de cinco níveis, com os resultados de antes e depois sendo comparados. Após a análise dos dados das 12 semanas de pesquisa, constatou-se uma melhora no desempenho coordenativo do grupo de intervenção comparado com o grupo controle. Logo, conclui-se que a intervenção baseada no TARGET contribuiu para o desenvolvimento da coordenação motora grossa de crianças em relação às quatro atividades esportivas abordadas no estudo.

Em contexto similar, foram investigados por Pick e Valentini (2022) os efeitos de uma intervenção no clima motivacional de domínio de crianças com e sem deficiência, sobre suas habilidades motoras e sociais. Participaram do trabalho 76 alunos de uma escola pública, sendo 24 com deficiência e 52 sem deficiência, aleatoriamente divididos em grupo de controle e grupo de intervenção.

As aulas de educação física duraram 45 minutos cada e, no grupo de intervenção, foram planejadas de acordo com as dimensões do TARGET. A estrutura tarefa propôs atividades motoras que desafiavam as habilidades das crianças, havendo diversidade e permitindo a escolha do nível de dificuldade das tarefas pelos estudantes. A Autoridade foi aplicada com a oportunidade de escolha do nível de dificuldade de tarefas motoras pelos alunos, adequando-as a seu grau de competência motora, além de participarem no planejamento de atividades de acordo com o que mais gostam de realizar, repetindo tais exercícios. Já o reconhecimento esteve presente por meio da identificação dos esforços e do desenvolvimento nas habilidades motoras das crianças. A cada semana o professor elogiava as conquistas dos estudantes individualmente de forma privada. A dimensão agrupamento envolveu

o estímulo de as crianças experimentarem a realização de atividades com grupos diferentes, em que estavam livres para a escolha de parceiros para o trabalho. Avaliação e críticas diárias foram providenciadas pelo professor, assim como os próprios alunos avaliaram-se individualmente e de acordo com a sua participação em grupos de outros colegas. Por fim, a estrutura tempo foi caracterizada pelo tempo disponibilizado pelo professor para a prática de atividades nas quais as crianças demonstraram atraso e dificuldade na execução, havendo um plano de aula flexível que mudava quando necessário.

Para coleta de dados e posterior avaliação, foram gravadas performances pré e pós intervenção dos grupos de controle e de intervenção, nas quais foi possível analisar e pontuar as habilidades motoras dos estudantes. As aulas também foram gravadas para investigação da responsabilidade pessoal e social e para a certeza da fidelidade da intervenção.

Após a intervenção, foi constatado que os grupos de intervenção com e sem deficiência demonstraram aumento significativo na pontuação de controle locomotor e de objetos quando comparados antes a após a intervenção, enquanto nenhuma mudança foi observada nos grupos de controle. Em adição, crianças com e sem deficiência revelaram mudanças positivas em habilidades sociais no contexto de aprendizagem, adotando um comportamento mais responsável em sala de aula mesmo no caso daqueles que de início evidenciaram níveis baixos de desenvolvimento social. Destaca-se, por fim, que os alunos com deficiência apresentaram mudanças tão positivas e significativas quanto seus colegas sem deficiência, desenvolvendo comportamentos sociais mais complexos nas sessões intermediárias que nas iniciais.

Bortoli *et al.* (2017) investigaram os efeitos de uma intervenção baseada no TARGET no ambiente motivacional de sala de aula, desta vez com meninas. Foram desenvolvidos dois estudos em quatro escolas do ensino médio localizadas na Itália, o primeiro realizado com 184 alunas entre 14 e 15 anos de idade. Para avaliação das percepções individuais das alunas sobre o clima motivacional da aula de educação física, um questionário com cinco opções de respostas, de discordo totalmente a concordo totalmente, foi respondido pelas alunas. O segundo estudo abrangeu 70 alunas entre 14 e 15 anos de uma das escolas do estudo 1, tendo a mesma forma de coleta de dados com o professor incorporando o TARGET nas aulas. O tempo das aulas de educação física foi de 50 minutos, duas vezes por semana.

Como resultado, percebeu-se que o estímulo a um clima motivacional de domínio ocasionou no aumento de motivação autodeterminada e impactou positivamente na motivação intrínseca e na regulação identificada das estudantes, enquanto um clima de desempenho diminuiu a formação da motivação autodeterminada e influenciou na produção de regulação extrínseca e na desmotivação, concluindo-se então que o desenvolvimento de um clima de domínio em escolas é positivo e eficiente para o aprendizado dos próprios alunos.

Assim como Bortoli *et al.* (2017), Lüftenegger *et al.* (2014) analisaram a estrutura multidimensional do TARGET aplicada em sala de aula, bem como seu impacto na orientação de metas de domínio de 1680 estudantes de escolas secundárias localizadas em Viena e na Baixa Áustria.

Participaram da presente pesquisa alunos das 5^o, 6^o e 7^o séries contendo entre 10 e 13 anos de idade. Eles responderam dois questionários que avaliaram os resultados da aplicação das dimensões do TARGET em sala de aula e suas relações com as metas de domínio, um realizado no final do ano escolar em que a pesquisa foi feita, e outro 9 meses depois. Além disso, dados sobre como a sala estava respondendo a uma orientação de metas de domínio foram coletados nas aulas normais por supervisores treinados.

A medição dos resultados ocorreu de acordo com as respostas dos participantes a questionários. Os questionários foram divididos em dois, um sobre orientação de metas de domínio e o outro sobre a estrutura do TARGET com cada dimensão apresentada individualmente. Ademais, os autores adotaram três hipóteses que objetivavam verificar: a hipótese 1 afirmando que existe uma coerência do trabalho feito em sala de aula com todas as seis dimensões do TARGET, a hipótese 2, que existe uma relação entre a estrutura do TARGET e a orientação de metas de domínio dos estudantes e pôr fim a hipótese 3, que supôs que uma sala de aula estruturada pelo TARGET influencia positivamente na percepção dos alunos sobre as metas de domínio em longo prazo.

Como resultado, confirmou-se a estrutura do TARGET como um grupo coerente de ações que representa as metas de domínio em sala de aula, atestando a hipótese 1. Ainda de acordo com a análise dos dados, concluiu-se uma relação positiva entre a estrutura do TARGET e as metas de domínio dos estudantes, suportando a hipótese 2. Por fim, corroborando a hipótese 3, identificou-se a permanência de metas de domínio por um longo período, o que demonstra o quanto

a aplicação do TARGET influencia nas metas dos alunos mesmo com o passar do tempo.

Em adição aos resultados obtidos anteriormente, Fokkens-Bruinsma, Rooij e Canrinus (2020) dão evidências da influência da estrutura de metas da sala de aula sobre as metas pessoais dos alunos. Tal investigação foi realizada em escolas do ensino médio nos Países Baixos com 501 estudantes de 15 e 16 anos. Os autores utilizaram o TARGET para manipulação das metas dos participantes. Para a coleta de dados, os alunos responderam a dois questionários sobre a aula de holandês em que o TARGET foi aplicado. O primeiro consistia em 32 itens referentes à percepção da estrutura de metas em sala de aula, e o segundo continha 12 itens relacionados às metas pessoais dos alunos, mais especificamente seguindo o modelo 2x2, ou seja, metas de aproximação de domínio, metas de evitação de domínio, metas de aproximação de desempenho e metas de evitação de desempenho.

Após a análise dos resultados dos questionários, constatou-se uma avaliação positiva dos alunos sobre a dimensão de tempo (ou seja, conclusão de tarefas em seu próprio tempo e utilização do tempo necessário pelos professores para a instrução e a avaliação, por meio do *feedback* individual do professor sobre o progresso do estudante). A pior classificação dos alunos ocorreu na dimensão agrupamento, pois não viram oportunidades de trabalho em equipe proporcionadas pelo professor em sala de aula. Relacionando-se diretamente o TARGET com as metas pessoais dos alunos, as seis dimensões impactaram significativamente nas metas de aproximação de domínio e de evitação de domínio, com um maior resultado das dimensões tempo e tarefa, destacando-se a importância de os alunos terem poder de escolha do próprio tempo de trabalho, e da determinação de atividades e de tarefas das aulas.

Veder-Weiss e Fortus (2018) estudaram a relação entre a motivação dos estudantes e as metas de domínio estimuladas pelas seis dimensões do TARGETS em aulas de ciências, compreendendo dados de 1.356 estudantes da 5ª a 8ª série de escolas primárias. O método utilizado na pesquisa foi a coleta de dados voltados à aplicação do TARGETS em sala por meio de questionários de 5 alternativas, de “nem um pouco verdade” à “muito verdadeiro”, realizado com professores e alunos para a compreensão do ambiente motivacional da escola por completo.

Os resultados analisados ressaltaram que o envolvimento dos estudantes não se relacionou com as metas de domínio autorrelatadas pelos professores de ciências, mas sim se relacionou às metas de domínio do professor percebidas pelos alunos.

Em adição, dentre as dimensões do TARGETS a dimensão tarefa teve papel fundamental no clima de metas de domínio dos alunos e suas percepções sobre tal, assim como a dimensão de autoridade se relacionou diretamente com as metas de domínio dos estudantes. Outras relações entre as dimensões e a motivação dos estudantes não foram consideradas significativas.

Logo, destacou-se a alta relação entre as metas de domínio e as dimensões de tarefa e autoridade, enquanto agrupamento, avaliação, tempo e social obtiveram baixa relação. Ressalta-se que as dimensões tarefa e autoridade têm um papel central e fundamental na formação das metas de domínio da sala de aula, com a primeira impactando na aprendizagem dentro e fora da escola. Permite-se ainda a conclusão de que a dimensão tarefa, quando gerida com êxito, compreende a oferta de tarefas desafiadoras como incentivos que encorajem os alunos a se esforçarem e pensarem; o encorajamento do questionamento e a procura de ajuda de professores, alunos, pais e etc; o entusiasmo e a satisfação do professor com o conteúdo ministrado na matéria; e estabelecimento de diferentes tarefas aos estudantes de acordo com suas individualidades. Ainda, dados sobre a dimensão autoridade enfatizam que estudantes de escolas mais tradicionais e com pouca autonomia e participação em escolhas envolvendo seu aprendizado se sentem pouco motivados, concluindo-se que é importante haver um ambiente escolar que equilibre o nível das tarefas e atividades e a autoridade entre alunos e professores, pois a motivação dos alunos está diretamente relacionada a esses aspectos. O estudo em questão evidenciou que também é importante para a adoção de metas de domínio a percepção dos estudantes sobre as metas de domínio do professor.

Novamente analisando o impacto das metas de domínio em aulas de ciências, Veder-Weiss (2017) descreve em seu trabalho características do ensino com baixa ou alta ênfase às metas de domínio em sala de aula, mais especificamente em aulas de ciência de escolas israelenses, abrangendo 1.181 alunos como participantes. De início, para extrair somente professores encaixados nos extremos, ou seja, que estimulavam baixa ou alta formação de metas de domínio, questionários foram feitos com os alunos para apreensão das suas percepções sobre os professores e as aulas. Dito isto, optou-se por analisar a docência de 5 professores de ciências.

A partir de entrevistas sobre a aplicação das sete dimensões do TARGETS nas aulas dos professores participantes, a autora destacou as diferenças na aplicação dessas estruturas em salas com alto ou baixo estímulo à adoção de metas de domínio.

Como resultado, na dimensão tarefa não foi notada muita diferença de início entre ambos tipos de sala de aula, pois os professores seguiam o procedimento de explicar na maioria do tempo da aula, desenhar ou escrever no quadro e demonstrar e permitir a execução de atividades, contudo, não envolvendo os alunos no desenho da tarefa. Porém, houve diferenças entre as salas orientadas ou não orientadas a metas de domínio como, por exemplo, as atividades atribuídas em uma sala de aula com baixa estrutura de domínio consistiam em trabalhos para casa tradicionais de respostas a exercícios, com o material didático sempre sendo a base das tarefas e os alunos respondendo às perguntas. Do contrário, professores que estimulavam metas de domínio costumavam passar tarefas para casa seguindo diferentes metodologias como jogos, apresentações e pesquisas, com o livro didático sendo usado raramente, permitindo mais tempo para investigações e debates em sala, além de haver a busca de participação ativa dos alunos nas respostas de questionamentos.

Estudantes em salas com pouco estímulo à adoção de metas de domínio relataram pouca autonomia, podendo escolher somente entre opções pré-selecionadas pelos docentes quando se referem a trabalhos que devem realizar. Em salas com alto incentivo à adoção de metas de domínio, alunos enfrentavam escolhas como temas de avaliações, estilo das atividades e o produto necessário para atribuição de notas. Em adição, em outras escolas percebeu-se ainda a possibilidade de escolha de frequências nas aulas, de tarefas de casa ou mesmo se o estudante quer que o trabalho receba nota ou não.

A dimensão reconhecimento em aulas com alta estrutura de domínio foi marcada pelo reconhecimento igualitário dos estudantes, com o professor não expressando raiva ou frustração por meio de gritos. Estudantes com baixo estímulo à adoção de metas de domínio, pelo contrário, reportaram reconhecimento desigual, ou seja, somente de determinados alunos, também sendo comum gritos e insultos quando os professores criticam ou se frustram.

Tanto na estrutura agrupamento quanto na avaliação e na social, não foram destacadas diferenças relevantes em referência a baixo ou alto estímulo à adoção de metas de domínio em sala de aula, com iguais oportunidades de trabalho em grupo e interação social, e notas, provas e trabalhos caracterizando a forma de avaliação. Já no quesito tempo, em salas de aula com baixas metas de domínio, foi evidenciada pelos alunos uma constante falta de tempo nas aulas, com temas sendo tratados com rapidez, sem tempo para resposta de perguntas sobre os assuntos, pressa no término

de tarefas e prazos de entrega de dever de casa muito curtos. Em contraste, alunos com professores que estimulam metas de domínio ressaltaram tempo suficiente para explanação dos assuntos de aula, para resposta de todas as perguntas levantadas e para completar quaisquer tarefas atribuídas em sala ou para casa.

A autora, Veder-Weiss (2017), conclui caracterizando o perfil de um professor que enfatiza a adoção de metas de domínio em sala de aula como sendo um docente que usa o livro didático ocasionalmente e não como o aspecto central de suas aulas; como alguém que normalmente não atribui muitas tarefas de casa e quando o faz, não são limitadas a atividades de escrita tradicional; como um professor que é flexível com o assunto, o tipo e a duração das tarefas, sempre abrindo espaço para escolhas dos alunos em seu ensino; e como alguém que reconhece todos os alunos igualmente.

Em suma, o TARGET foi aplicado em sala de aula nos estudos revisados da seguinte forma: a dimensão tarefa foi exercida no ambiente escolar com a proposta de diferentes tarefas a serem realizadas pelos estudantes, com diferentes variações, sempre mantendo o foco no assunto a ser aprendido, abrangendo atividades cooperativas que atendam aos diferentes níveis de habilidade e aumentem de dificuldade progressivamente, buscando um equilíbrio no nível de desafio proposto. A dimensão autoridade abrangeu a participação dos alunos na tomada de decisões relacionadas a planejamento e execução de atividades para concretização da aprendizagem. Também envolveu estímulo para que os alunos assumissem a liderança e oferecessem sugestões de variações e de mudanças nas tarefas já realizadas. Já a estrutura reconhecimento foi desenvolvida por meio do reconhecimento de melhoria, do esforço e do progresso individual de cada aluno, com recompensas e *feedbacks*, oferecidos de acordo com as habilidades e competências apresentadas, e de forma privada a cada estudante. A dimensão agrupamento se relacionou com a formação de grupos de alunos com diferentes níveis de habilidade para resolução de atividades, objetivando o desenvolvimento da cooperação e do trabalho em equipe, evitando um clima motivado pela competitividade. A avaliação, realizada privadamente, consistiu na auto-avaliação acerca do esforço, do domínio e da melhoria em uma determinada habilidade com base em metas individuais estabelecidas pelo aluno e pelo professor. Por último, o tempo foi administrado pelos estudantes juntamente com o docente, havendo flexibilização sobre a duração de

exercícios, explicações e treinos conforme o nível de dificuldade da tarefa e do assunto, e as habilidades dos alunos.

Com relação aos resultados do emprego do TARGET nos diferentes contextos escolares, vimos em Cecchini *et al.* (2014) uma melhora dos alunos na percepção da sua própria aprendizagem, nas relações sociais em atividades cooperativas, na sua competência, no desenvolvimento da autonomia, na motivação autodeterminada, na persistência e no esforço. Elbe *et al.* (2022) observaram, como resultado de uma intervenção envolvendo o TARGET, um impacto positivo no sentimento de inclusão de alunos socialmente diversos e mudança do clima motivacional da sala de aula, saindo de uma motivação com foco em desempenho a uma motivação de domínio, objetivando a aprendizagem. Barkoukis, Koidou e Tsorbatzoudis (2010) constataram melhoria nas habilidades dos estudantes participantes de uma intervenção relacionada ao TARGET e aumento de autoeficácia, além do declínio do nível de ansiedade na sala de aula. Morgan e Carpenter (2002) relataram que os alunos no ambiente influenciado pelo TARGET demonstraram progresso no seu nível de desempenho e esforço utilizados em uma atividade, somados a satisfação e sentimentos positivos sobre a aprendizagem. No estudo de Weigand e Burton (2002), o clima de domínio em sala ocasionado pelo TARGET resultou em maiores níveis de busca por mais tarefas, competência percebida e satisfação quando comparados com o grupo que seguiu o estilo tradicional de ensino da escola. Os efeitos do TARGET na pesquisa de Bortoli *et al.* (2017) foram o aumento na motivação autodeterminada e intrínseca, e regulação identificada dos estudantes em relação aos próprios estudos. De forma diferente, Veder-Weiss e Fortus (2018) analisaram o impacto do TARGET e suas dimensões sobre o clima motivacional da escola, ressaltando as dimensões tarefa e autoridade como promotoras de um clima de domínio, conseqüentemente implicando na aprendizagem dos estudantes, no entusiasmo em busca de desafio e na satisfação com a realização de atividades. Por fim, tanto Vaz *et al.* (2021) quanto Pick e Valentini (2022) constataram melhora significativa nas habilidades desenvolvidas em sala de aula do grupo que recebeu a intervenção do TARGET, reforçando os inúmeros benefícios da aplicação do modelo TARGET na motivação e na aprendizagem dos alunos em ambiente educacional.

4 TARGET e a educação musical

O modelo de intervenção TARGET propõe a aplicação das seis dimensões (tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo) no ensino escolar. Isto se relaciona também com a educação musical, contexto no qual o modelo pode ser exercido. Nesta seção, com base nos estudos produzidos em outras áreas de ensino, são propostas formas de emprego do TARGET especificamente na área do ensino de música, de modo a favorecer a motivação para a aprendizagem musical dos alunos. O TARGET é um modelo que influencia na motivação dos estudantes por meio da implementação das suas seis dimensões em sala de aula.

Em relação às estruturas do TARGET, na educação musical, a dimensão tarefa poderia ser trabalhada por meio de atividades com nível equilibrado e progressivo de dificuldade. Isso pode ser feito, por exemplo, iniciando com tarefas que abordem a ordem das sete notas musicais, partindo para exercícios com foco no acréscimo dos acidentes musicais, e assim aumentando o nível de dificuldade e, conseqüentemente, o conhecimento dos alunos. Ademais, as atividades devem complementar uma à outra, havendo diferentes formas de realização que se adequem às diferentes etapas de desenvolvimento nas quais os alunos se encontram quanto à sua experiência musical, sempre objetivando o desenvolvimento das habilidades musicais, a participação ativa e a curiosidade dos alunos.

Normalmente os professores em sala de aula propõem atividades mais fáceis e menos desafiadoras para com as habilidades dos alunos, além de que não variam as metodologias usadas nas aulas - por exemplo, aulas teóricas envolvem somente a explicação teórica sobre notação musical e a aplicação do que foi trabalhado em pequenos trechos de exercício sem sentido musical, não havendo exploração de metodologias e atividades que coloquem em prática a escrita na música propriamente dita; aulas práticas são normalmente focadas em exercícios técnicos voltados à performance instrumental, resultando em aulas repetitivas e sem a aprendizagem de conhecimentos em criação ou apreciação musical. Diante disto, as aulas teóricas devem abranger outras metodologias e atividades como apreciações e jogos musicais progressivos que se adequem ao nível dos alunos para efetivação de conhecimentos. De mesmo modo, nas aulas instrumentais os professores podem explorar outros aspectos, como os expostos por Swanwick (2008) no seu intitulado modelo CLASP, sendo eles: a composição musical, incentivada por meio de atividades composicionais

(C); a apreciação de uma obra, na qual o aluno percebe a estrutura musical e amplia seu repertório (A); e a literatura, que abrange conhecimentos teóricos sobre a história, estilos e técnicas de composição musical (L). Deste modo, haveria menos foco em atividades envolvendo somente técnica (S) e performance musical (P), que são normalmente associadas ao virtuosismo e à repetição sem reflexão e compreensão da obra que está sendo estudada.

Em adição, as atividades na educação musical não estimulam a curiosidade dos alunos pois abordam repertórios não condizentes com a faixa etária ou ao interesse dos próprios estudantes. É recorrente o uso de canções folclóricas e infantis em aulas de instrumento, mesmo que a criança seja mais velha e não escute mais o repertório, como “Brilha brilha estrelinha”, por exemplo, muito utilizada no ensino de instrumentos. É necessário que os alunos sejam incluídos na organização das atividades e que estilos musicais novos sejam conhecidos pelos estudantes, independente de suas idades.

Para a dimensão autoridade, há possibilidade de organização e de modificação das aulas pelos alunos, havendo discussões sobre a ordem das atividades, sobre variações nas atividades ou mesmo no repertório abordado em aula, além disso estimulando a participação dos estudantes em papéis de liderança. Desse modo, a dimensão autoridade não deve ser aplicada de forma desequilibrada, ou seja, com todas as escolhas relacionadas à aula sendo adotadas exclusivamente pelo professor. Quando a autoridade está totalmente com o docente, os alunos se tornam estudantes passivos, pois não se envolvem nos processos de escolha nas aulas, conseqüentemente investindo menos na própria aprendizagem (Epstein, 1989). Isto posto, constata-se a autoridade aplicada de forma desequilibrada no ensino musical atual, em que o professor é a autoridade da sala de aula e os alunos são meros ouvintes, não havendo espaço para diálogos e sugestões dos estudantes para os professores sobre o ensino e a organização das aulas, já que o docente é considerado e considera a si próprio como detentor e propagador de todos os conhecimentos, cabendo a ele a elaboração das aulas e de todas as atividades. É necessário que os alunos sejam estimulados e permitidos a participarem de escolhas sobre a própria aprendizagem, existindo oportunidades de questionamentos e sugestões, além da realização de atividades que envolvam os alunos em tomadas de decisões.

A estrutura reconhecimento pauta-se no reconhecimento do progresso individual do aluno em relação às suas habilidades musicais e, de acordo com ela, o

professor deve fornecer informações sobre as melhorias, as competências e o esforço dos próprios estudantes em momentos privados. Não é recomendável que o reconhecimento seja oferecido de acordo com padrões normativos, e sim seguindo os padrões pessoais de cada indivíduo, a partir de suas metas, melhorias e resultados obtidos.

No ensino de música, observa-se o reconhecimento de somente alguns estudantes enquanto outros são ignorados, valorizando-se muito mais os resultados que outros aspectos necessários a serem analisados, como o avanço das habilidades. Por exemplo, em aulas de instrumento coletivas, os alunos que aprendem uma peça musical em menos tempo são reconhecidos e elogiados, enquanto os que precisam de mais tempo para aprender são comparados com tais, adotando-se metas e padrões iguais para ambos, mesmo que os alunos tenham níveis de habilidade diferentes, resultando em motivação para os estudantes reconhecidos, e desmotivação para os que são ignorados, que se comparam com os que demonstraram “sucesso”. Nesse caso, os professores devem reconhecer o esforço e as conquistas individuais dos alunos, considerando a melhoria nas habilidades em relação às realizações passadas, não focando apenas no reconhecimento de alunos específicos, mas sim, de todos que demonstrarem melhoria.

Já a dimensão agrupamento pode ser operacionalizada pelo estímulo à realização de trabalhos coletivos e de cooperação, nos quais os alunos tenham contato com colegas com diferentes níveis de habilidade. Os estudantes podem ajudar uns aos outros na resolução de uma atividade proposta, como a aprendizagem de um repertório, havendo uma troca de experiências e ideias entre eles em busca da solução do exercício proposto.

De maneira oposta a isto, não se aplica a dimensão agrupamento na educação musical abrangendo aulas individuais de instrumento, somente do aluno com o professor, ou quando ocorrem atividades coletivas, e estas se limitam à formação dos mesmos grupos, em todas as oportunidades, não havendo um contato dos alunos com diferentes estudantes, impedindo a troca de experiências e conhecimentos entre estes. As aulas de instrumento, por exemplo, deveriam ocorrer em grupos que mudassem de semestre em semestre, por exemplo, para que haja o contato com outros estudantes, resultando em uma cooperação e troca de conhecimento entre estes, afetando diretamente sua aprendizagem.

Ademais, a promoção de diferentes concursos ou competições que premiam ou reconhecem o “melhor” aluno impacta na formação de grupos, já que estimula a competição entre os estudantes e desencoraja a interação entre estes por verem um aos outros como oponentes. Os impactos das competições também foram observados por Lowe (2018), no qual observou que concursos desenvolvidos com base na cooperação dos alunos influenciaram positivamente no engajamento e na motivação dos estudantes. Contudo, implica-se que concursos de competição entre os alunos impactam negativamente na motivação e no engajamento destes em longo termo, reforçando a relação negativa existente entre concursos competitivos e a aprendizagem dos estudantes. Requer-se que atividades musicais coletivas sejam estimuladas, de forma que os alunos tenham oportunidade de experimentar atividades musicais com diferentes grupos, com diferentes níveis de habilidade.

A dimensão avaliação seria efetivada com a análise do progresso musical dos alunos em relação às suas metas individuais, abrangendo uma avaliação contínua, com *feedbacks* e com a participação do aluno na observação das suas próprias habilidades e conhecimentos desenvolvidos.

Em relação a isso, os professores devem evitar a avaliação sem fornecimento de informações acerca de o quê e de como melhorar as habilidades dos alunos, impedindo que os discentes entendam os erros e os solucionem efetivamente. Outro problema que deve ser evitado é o estabelecimento das mesmas metas para diferentes alunos, que está presente, por exemplo, na avaliação pautada na execução de tal peça de repertório para estudantes em diferentes níveis. Níveis diversos de habilidade e de conhecimento requisitam repertórios e padrões para avaliação diferentes, sendo necessário que o professor avalie e reconheça quais critérios são adequados para avaliação de cada aluno. É comum que os docentes não determinem claramente suas metas no ensino de música, ou quando determinam, essas são metas e padrões normativos como a formação de um performer virtuoso, normalmente entendido como um solista de música erudita. Logo, os professores normalmente avaliam seguindo um determinado ideal normativamente estabelecido, sem reflexão para que as metas sejam atingidas ou para que o aprendizado musical individual de cada aluno seja efetivado.

Por último, os alunos e o professor organizariam o tempo das atividades, de explicações e de instruções, havendo uma flexibilidade no que diz respeito à duração destes aspectos. Os diferentes níveis de experiência na música demandam tempos

diversos para execução de uma mesma tarefa, ademais, sendo essencial um equilíbrio no tempo dedicado a atividades práticas e teóricas para que os alunos possam se desenvolver efetivamente.

É comum que as aulas de música teóricas sejam inflexíveis em relação a tempo, não sendo possíveis alterações caso algum aluno demore mais do que um tempo determinado para entender algum conteúdo, desmotivando os alunos no processo de aprendizagem e prejudicando na aquisição de conhecimentos musicais. Os professores devem planejar suas aulas de forma flexível em relação ao tempo, estimulando a participação dos alunos com maior facilidade na discussão e exposição do assunto, de forma que todos os estudantes compreendam e/ou ampliem seus conhecimentos independente do seu nível de habilidade.

5 Considerações Finais

Este trabalho tinha como objetivo geral investigar a aplicação do TARGET na educação musical. Vimos ao longo deste artigo que as dimensões tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo podem ser aplicadas no ensino da música da seguinte forma: as tarefas devem abranger níveis equilibrados de dificuldade e devem conter variações, com as aulas teóricas explorando, por exemplo, jogos musicais e a apreciação musical para efetivação do conhecimento musical, ao mesmo tempo que as aulas práticas se voltem à composição musical (C), literatura (L) ou conhecimentos teóricos, e apreciação musical (A), dimensões propostas por Swanwick (2008) no modelo CLASP. Com relação à estrutura autoridade, os alunos devem ser estimulados a participar do processo de tomada de decisões, de forma que se envolvam ativamente na própria aprendizagem. O reconhecimento deve ser fornecido para todos os estudantes que demonstrarem melhorias em relação a metas individuais estabelecidas, e de acordo com o esforço aplicado. O agrupamento deve ser aplicado objetivando a troca de experiências e conhecimentos entre os alunos, logo, em aulas coletivas de instrumento, por exemplo, poderia ocorrer a mudança dos alunos participantes do grupo de semestre a semestre para interação diversificada entre os estudantes. A avaliação deve ocorrer de acordo com o progresso musical apresentado por cada aluno, de forma contínua e com *feedbacks* que ajudem o discente a se desenvolver musicalmente. Por fim, a dimensão tempo deve abranger

a discussão com os próprios alunos acerca da duração das atividades e explicações, havendo uma flexibilização para que todos os alunos sejam incluídos.

A limitação do presente trabalho consistiu na discussão somente teórica da aplicação do TARGET na educação musical, não sendo possível que práticas experimentais ocorressem. Logo, sugere-se que estudos futuros apliquem de forma experimental o TARGET no ensino de música para verificação da viabilidade ou dos efeitos de possíveis aplicações, como a sugerida no presente estudo.

Mesmo com suas limitações, este trabalho contribuiu para o aumento de repertório de estudos envolvendo o TARGET na prática escolar, além de providenciar possibilidades de aplicação do modelo TARGET na educação musical, auxiliando na formação de repertório sobre o tema e na difusão desse modelo no ensino de música.

Referências

AMES, Carole. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 3, p. 261–271, 1992. DOI: 10.1037/00220663.84.3.261.

AMES, Carole; ARCHER, Jennifer. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. **Journal of Educational Psychology**, v. 80, n. 3, p. 260-267, 1988.

BARKOUKIS, Vassilis; KOIDOU, Eirini; TSORBATZOU, Haralambos. Effects of a motivational climate intervention on state anxiety, self-efficacy, and skill development in physical education. **European Journal of Sport Science**, v. 10, n. 3, p. 167-177, Abril, 2010. DOI: 10.1080/17461390903426634.

BORTOLI, Laura; BERTOLLO, Maurizio; FILHO, Edson; FILHO, Edson; DI FRONSO, Selenia; ROBAZZA, Claudio. Implementing the TARGET Model in Physical Education: Effects on Perceived Psychobiosocial and Motivational States in Girls. **Frontiers in Psychology**, v. 8, n. 1517, Setembro, 2017. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01517.

CAVALIERI, Cecília França; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**, v. 13, n. 21, 2002.

CECCHINI, Jose Antonio; FERNANDEZ-RIO, Javier; MENDEZ-GIMENEZ, Antonio; CECCHINI, Christian; MARTINS, Laura. Epstein 's TARGET Framework and Motivational Climate in Sport: Effects of a Field-Based, Long-Term Intervention Program. **International Journal of Sports Science & Coaching**, v. 9, n. 6, 2014. DOI: 10.1260/1747-9541.9.6.1325.

ELBE, Anne-Marie; SANCHEZ, Xavier; OTTEN, Sabine; DANKERS, S.. Promoting psychological integration within culturally diverse school classes: a motivational climate intervention in the physical education context. **International Journal of Sport and Exercise Psychology**, v. 20, n. 6, p. 1651–1667, Novembro, 2022. DOI: 10.1080/1612197X.2021.2003418.

ELLIOT, Andrew J.; CHURCH, Marcy A.. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 72, n. 1, p. 218–232, 1997. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>

ELLIOT, Andrew J.; MCGREGOR, Holly A. A 2 × 2 achievement goal framework. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 80, n. 3, p. 501-519, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>

EPSTEIN, Joyce L. Family structures and student motivation: A developmental perspective, In AMES, Carole; AMES, Russel (Org.). **Research on motivation in education**. 3. ed. California, Academic Press, 1989, p. 259-295.

EPSTEIN, Joyce L. Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In HAWKINS R.; MACRAE, B. (Org.). **Policies for America's public schools**: Teachers, equity, and indicators, Ablex Publishing, 1988, p. 89–126.

FOKKENS-BRUINSMA, Marjon; VAN ROOIJ, Els; CANRINUS, Esther. Perceived classroom goal structures as predictors of students' personal goals. **Teachers and Teaching**, v. 26, n. 1, 88–102, Março, 2020. DOI: 10.1080/13540602.2020.1740195.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA: CONCEITUAÇÃO, PRODUÇÃO E PUBLICAÇÃO. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019.

DOI: [10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73](https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. , São Paulo, Atlas, 2017.

LOWE, Geoffrey M. Competition Versus Cooperation: Implications for Music Teachers following Students Feedback from Participation in a Large-scale Cooperative Music Festival. **Australian Journal of Teacher Education**, v. 43, n. 5, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n5.6>

LÜFTENEGGER, Marko; SCHOOT, Rens van de; SCHOBER, Barbara; FINSTERWALD, Monika; SPIEL, Christiane. Promotion of students' mastery goal orientations: does TARGET work?. **Educational Psychology**, v. 34, n. 4, p. 451–469, Maio, 2014. DOI: 10.1080/01443410.2013.814189.

MAEHR, Martin L.; ZUSHO, Akane. Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future. In: WIGFIELD, Allan; WENTZEL, Kathryn R.. *Handbook of motivation at school*. Nova York: Routledge, p. 77 a 104, 2009.

MORGAN, Kevin; CARPENTER, Paul. Effects of Manipulating the Motivational Climate in Physical Education Lessons. **European Physical Education Review**, v. 8, n. 3, p. 207-229, Outubro, 2002. DOI: 10.1177/1356336X020083003.

PICK, Rosiane Karine; VALENTINI, Nadia Cristina. Mastery motivational climate intervention: Motor and social benefits for children with and without disabilities.

Sinéctica, Revista Eletrônica de Educación, v. 59, n. 1429, Setembro, 2022. DOI: 10.31391/S2007-7033(2022)0059-012.

SINELNIKOV, Oleg A., HASTIE, Peter. A motivational analysis of a season of Sport Education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 15, n. 1, p. 55–69, Janeiro, 2010. DOI:10.1080/17408980902729362.

VAZ, Maria Clara Soares de Oliveira; CAMPOS, Wagner de; KERKOSKI, Marcio José; AFONSO, Gilmar. Análise dos efeitos de um programa de intervenção baseado na estrutura TARGET e “Escola da Bola” na coordenação motora grossa. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 1, p. 19–24, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.191.a 25504.

VEDDER-WEISS, Dana. Teaching Higher and Lower in Mastery Goal Structure: The Perspective of Students. **The Elementary School Journal**, v. 117, n. 4, p. 566–592, Junho, 2017. DOI: 10.1086/691584.

VEDDER-WEISS, Dana; FORTUS, David. Teachers' Mastery Goals: Using a SelfReport Survey to Study the Relations between Teaching Practices and Students' Motivation for Science Learning. **Research in Science Education**, v. 48, n. 1, p. 181–206, Fevereiro, 2018. DOI: 10.1007/s11165-016-9565-3.

WEIGAND, Daniel; BURTON, Shane. Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. **European Journal of Sport Science**, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2002. DOI: 10.1080/17461390200072102.

WENTZEL, Kathryn R.; WIGFIELD, Allan. **Handbook of motivation at school**. Nova York: Routledge, 2009.