

# MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO EM CONTEXTOS DE PRÁTICA, ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA

*Anderson Toni*<sup>1</sup>

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de  
Mato Grosso (Campus Campo Novo do Parecis)*

*andersontoni12@gmail.com*

*ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0498-8813>*

*Submetido em 05/01/2024*

*Aprovado em 08/05/2024*

## Resumo

A motivação e o engajamento são temas de interesse em diversos estudos teóricos e empíricos. Neste sentido, o presente texto tem como objetivo discutir a relação entre motivação e engajamento em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música. Para isso, os conceitos de motivação e engajamento são revisados, assim como a teoria do fluxo para relacionar os temas discutidos no texto. As revisões apresentadas destacam que a motivação e o engajamento interagem de maneira dinâmica, uma vez que a motivação inicial que levou à ação pode ser sustentada pelo engajamento do indivíduo na atividade. Além disso, os processos motivacionais e de engajamento podem ser qualificados de forma a conduzir as pessoas a uma experiência de fluxo. O presente texto também apresenta uma revisão de alguns estudos empíricos sobre a motivação e o engajamento em processos de prática, ensino e aprendizagem de música em diversos contextos como forma de relacionar os aspectos teóricos apresentados com as possibilidades de pesquisas empíricas e aplicações em processos de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** motivação, engajamento, teoria do fluxo, música, educação musical.

## Abstract

Motivation and engagement are topics of interest in various theoretical and empirical studies. In this regard, this text aims to discuss the relationship between motivation and engagement in music practice, teaching, and learning contexts. For this purpose, the concepts of motivation and engagement are reviewed, as well as the flow theory as a way of relating the discussed topics in the text. The literature review highlights the dynamic interaction between motivation and engagement, as the motivation that led to action can be sustained through the individual's engagement in the activity. Furthermore, motivational and engagement processes can be qualified to the point of leading individuals to a flow experience. This text also provides a review of some empirical studies on motivation and engagement across different music practice, teaching, and learning contexts, bridging theoretical aspects with empirical research possibilities and applications in teaching and learning processes.

**Keywords:** motivation, engagement, flow theory, music, music education.

---

<sup>1</sup> Anderson Toni possui Doutorado em Música (Educação/Cognição Musical), Mestrado em Música e Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Paraná. Seus interesses acadêmicos estão relacionados com a educação musical e a psicologia da música. Possui experiência de ensino com crianças, jovens e adultos. Além disso, atuou como professor de educação musical na Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (Campus de Curitiba II) e é professor de Arte/Música no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (Campus Campo Novo do Parecis).

## Introdução

A motivação direciona os comportamentos humanos para uma determinada ação. De maneira geral, a motivação é um tema complexo que abrange diversas orientações teóricas, as quais discutem os níveis de intensidade, as qualidades e os aspectos que influenciam os interesses dos indivíduos ao realizarem uma atividade (REEVE, 2018). Nos processos de prática, ensino e aprendizagem de música ocorre o mesmo, uma vez que diferentes orientações teóricas podem ser consideradas para o estudo da motivação, sendo esta “determinada por uma complexa interação entre o indivíduo e o ambiente no qual ele se encontra” (HALLAM, 2002, p. 225). Ao revisar estratégias para engajar estudantes em diferentes áreas do conhecimento, Barkley (2010, p. 15) afirma que a “motivação é o portal para o engajamento”. Diferentes autores afirmam que a motivação pode ser entendida como a intenção e a direção da energia de uma pessoa que a conduz a algo, enquanto o engajamento pode ser entendido como a própria ação ou participação ativa da pessoa na atividade (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; REEVE, 2018). O engajamento de uma pessoa geralmente é qualificado em termos comportamentais, cognitivos e afetivos/emocionais em diversas atividades, incluindo aquelas relacionadas à música.

O objetivo deste texto é discutir a relação entre motivação e engajamento em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música. Para isso, os conceitos de motivação e de engajamento são revisados, assim como sua articulação, juntamente com a apresentação de estudos empíricos relacionados à prática, ensino e aprendizagem de música em diferentes contextos. Na sequência, a teoria do fluxo é apresentada como uma orientação teórica que possibilita a relação entre os temas discutidos ao longo do texto. O presente artigo foi desenvolvido por meio de uma revisão narrativa da literatura, que permite a discussão teórica de uma temática com o objetivo de propor uma revisão com procedimentos mais flexíveis e propositais (GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006). Os textos consultados foram selecionados propositalmente para compreender a temática específica deste trabalho a partir do objetivo proposto (TRIVIÑOS, 1987).

## Motivação e engajamento

Inquietações sobre as motivações e o engajamento na prática, ensino e aprendizagem de música sempre estiveram presentes ao longo da minha formação como músico e professor de música. Tais inquietações também são comuns na prática musical de diferentes pessoas e foram amplamente discutidas na literatura, especialmente a partir dos estudos sobre motivação (por exemplo, EVANS; RYAN, 2022). Recentemente, essas inquietações também têm sido objeto de interesse, com maior ou menor aprofundamento, nos relatos de professores de música em formação e a partir do olhar de professores formadores em suas experiências de estágio docente (por exemplo, MATEIRO; CORDEIRO; ALMEIDA, 2022). Neste sentido, o presente texto apresenta uma interação

entre as áreas da educação musical<sup>2</sup> e da psicologia/cognição musical<sup>3</sup>.

Como professor de música, minhas experiências na Educação Básica, no Ensino Superior e em contextos de escolas livres de música sempre me levaram a refletir sobre as motivações dos estudantes e como identificar e manter o engajamento deles na prática musical e no processo de ensino e aprendizagem. Essas reflexões também permeiam a formação de estudantes em cursos superiores de música (tanto em cursos de licenciatura quanto de bacharelado), assim como podem igualmente inquietar professores mais experientes. Neste sentido, as subseções a seguir (*Motivação, Engajamento e Relação entre motivação e engajamento*) apresentam as definições dos conceitos estudados neste texto, bem como uma breve revisão de estudos empíricos relacionados aos processos de prática, ensino e aprendizagem de música em diferentes contextos.

## Motivação

Buscando realizar uma revisão conceitual sobre o tema da motivação, Reeve (2018) indica que este termo, assim como os termos "motivo" e "emoção", possui a sua raiz etimológica no latim, derivado do verbo *movere*, que sugere uma ação que move a pessoa a algo. Desta forma, o autor afirma que a ciência da motivação está relacionada à explicação dos motivos que levam uma pessoa a um determinado comportamento e, portanto, o estudo dos processos ou motivos de um indivíduo que fornecem energia, direção e persistência em um determinado comportamento, pensamento ou ação.

De acordo com Ryan e Deci (2000), a motivação significa estar movido a fazer algo e pode variar em nível (o quanto uma pessoa está motivada) e em orientação (que tipo de motivação). A distinção entre os motivos intrínsecos e extrínsecos é frequentemente debatida na literatura sobre os estudos motivacionais, com o objetivo de entender as orientações que conduzem uma pessoa a realizar uma determinada ação (CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995; RYAN; DECI, 2000; HALLAM, 2002; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007). A motivação intrínseca refere-se aos motivos que conduzem uma pessoa a realizar uma atividade a partir de um fim e de uma valorização da tarefa em si mesma (sem fatores externos), considerando que a atividade apresenta uma satisfação e um interesse inerentes para a pessoa. Já a motivação extrínseca está relacionada aos motivos que conduzem uma pessoa a realizar uma atividade a partir de fatores externos daquela determinada tarefa (por exemplo, pressões sociais e recompensas em consequência da atividade).

Segundo Reeve (2018), um panorama que pode auxiliar na compreensão do processo motivacional apresenta os seguintes componentes: (1) os antecedentes (por exemplo, ambiente e contexto social); (2) os motivos internos de uma pessoa: questões humanas de necessidades (por exemplo, alimentação e pertencimento), a cognição

---

2 O termo educação musical é utilizado nesta pesquisa para se referir à área de conhecimento que abrange as trocas educacionais e musicais que ocorrem por meio das ações das pessoas nos mais diversos processos de prática, ensino e aprendizagem educacional-musical, envolvendo diferentes contextos e resultados (FIGUEIREDO, 2010; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015).

3 Ilari (2010) afirma que a psicologia da música é uma área que envolve estudos relacionados, por exemplo, com a escuta, prática, aprendizagem e criação musical dentro de subáreas (como a psicologia cognitiva). Já a cognição musical, uma das áreas mais proeminentes na psicologia da música, busca compreender os processos mentais envolvidos em atividades musicais, tais como a percepção, a motivação, a atenção, a criação, a memória, entre outros.

(por exemplo, estratégias para resolver uma tarefa) e as emoções; (3) o direcionamento da energia que resulta na expressão de comportamentos, engajamentos, entre outras ações; e (4) as mudanças nos resultados da vida, como a realização de uma melhor performance e a aprendizagem. Para compreender as expressões da motivação, os pesquisadores geralmente utilizam diversas formas de mensuração e identificação, tais como observações de comportamentos (esforço, persistência, expressões faciais e corporais, entre outros), medidas sobre o engajamento, medidas psicofisiológicas (pressão sanguínea, batimentos cardíacos, entre outros), medidas de ativação cerebral (eletroencefalogramas, entre outros), e entrevistas ou questionários de autorrelato sobre a presença, qualidade, orientação e intensidade da motivação (RYAN; DECI, 2000; REEVE, 2018). Por fim, os dados empíricos coletados são sempre debatidos à luz de alguma teoria da motivação, a qual auxilia os pesquisadores a relacionar as suas discussões e resultados. Algumas teorias encontradas nos estudos sobre motivação são, por exemplo, a teoria da autodeterminação, a teoria do fluxo, a teoria social cognitiva, a teoria expectativa-valor, entre outras (HALLAM, 2002; FERREIRA, 2010; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016; REEVE, 2018).

Pesquisas sobre motivação também têm sido realizadas com a finalidade de investigar os processos de prática, ensino e aprendizagem de música, considerando que “a motivação é um elemento psicológico fundamental para quem vivencia a experiência musical e, sem dúvida, o elemento que garante a qualidade do envolvimento do indivíduo nesse processo” (ARAÚJO, 2015, p. 45). De acordo com Hallam (2002, 2016), a literatura sobre motivação nas pesquisas em música tem se concentrado principalmente no ensino de instrumentos musicais. No entanto, a autora destaca a importância de que pesquisas futuras considerem a motivação e o engajamento também em outras atividades musicais, como a escuta e a composição, bem como em diferentes contextos educacionais. De modo a considerar questões sobre as origens da motivação para a atividade musical, Hallam (2016, p. 487) afirma que “tem havido reconhecimento nas pesquisas de que a motivação para se envolver no fazer musical ativo é determinada por interações complexas entre o indivíduo e o ambiente em que ele se encontra”. A autora também destaca o papel da cognição como mediadora entre os fatores individuais e ambientais na motivação do indivíduo.

Diferentes autores discutiram a relação entre práticas musicais e motivação a partir de orientações teóricas distintas. Exemplos desses trabalhos incluem pesquisas teóricas e empíricas de O’Neill (1999), Araújo (2008, 2013, 2019), Figueiredo (2014), Evans (2016), Veloso e Araújo (2017, 2019), entre outras pesquisas disponíveis na literatura da área. A partir do conjunto de estudos realizados sobre motivação nas pesquisas em música, destaca-se que:

O tema da motivação tem sido abordado em pesquisas da área da música por meio de diferentes enfoques vinculados às diversas subáreas como a cognição, as práticas interpretativas, a educação musical, com abordagens variadas, como a motivação para a aprendizagem musical, os aspectos performáticos e motivação, teorias motivacionais e desenvolvimento musical, entre outros. As diferentes investigações já realizadas, portanto, apresentam resultados e implicações significativas para a compreensão dos processos motivacionais na

formação musical dos indivíduos e, por sua vez, revelam dados que podem orientar as atividades docentes. (ARAÚJO, 2010, p. 120-121).

De maneira geral, as pesquisas sobre motivação abrangem um amplo espectro de possibilidades. Desta forma, optou-se por exemplificar as pesquisas sobre motivação em processos de prática, ensino e aprendizagem de música a partir de dois estudos empíricos recentes da área. O primeiro estudo explora principalmente a prática musical a partir de um olhar para o desenvolvimento da performance. Já o segundo estudo discute a motivação e os processos de ensino e aprendizagem de música a partir do olhar de professores de instrumentos.

A pesquisa de Osborne e colaboradores (2021) teve como objetivo examinar os efeitos do uso de um diário de prática autodirigido na aprendizagem de uma peça musical para um recital. Neste sentido, os pesquisadores tiveram como fundamentação mais ampla a teoria social cognitiva e concentraram-se nos pressupostos da aprendizagem autorregulada, considerando as ideias de como os indivíduos podem utilizar estratégias comportamentais, cognitivas e emocionais que permitam a sua autorregulação da aprendizagem em um determinado domínio de conhecimento. Sete estudantes de piano de um curso de graduação em música na Austrália participaram da pesquisa. O instrumento de coleta de dados utilizado foi um diário de prática autodirigido com três seções: antes da prática, durante a prática (performance) e após a prática (autorreflexão). Cada participante preencheu o diário três vezes em datas próximas ao início, ao meio e ao final do processo de aprendizagem. A partir de uma análise qualitativa dos dados, Osborne e colaboradores (2021) afirmam que todos os estudantes apresentaram um aumento nas habilidades de monitoramento metacognitivo<sup>4</sup> no processo de aprendizagem, considerando os relatos em todas as etapas do processo de aprendizagem da peça musical. Os autores indicam que uma divisão inicial em estudantes com maiores e menores habilidades (a partir das notas de suas performances) não era prevista e as análises, no entanto, revelaram algumas diferenças nos relatos. Em relação ao processo antes da prática musical, os estudantes com maiores habilidades no instrumento apresentaram um número menor de objetivos e estratégias e uma maior crença em suas motivações (expectativas, interesses e valores). Sobre o processo durante a prática musical (performance), os estudantes com maiores habilidades no instrumento relataram mais esforços em buscar ajuda e uma maior organização do ambiente de prática, enquanto os estudantes com menores habilidades no instrumento relataram uma maior autoinstrução. Por fim, no processo de autorreflexão após a prática musical, os estudantes com maiores habilidades no instrumento relataram mais foco durante a sessão de estudo.

A segunda pesquisa apresentada teve como objetivo analisar como os professores de instrumentos musicais lidam com a motivação de seus estudantes. Para isso, Figueiredo (2023) utilizou a teoria da autodeterminação como fundamentação teórica mais ampla para estudar aspectos da teoria da integração orgânica, levando em

---

<sup>4</sup> A metacognição pode ser definida como os conhecimentos que uma pessoa possui sobre seus processos e produtos cognitivos, de modo que são fundamentais no desenvolvimento de diversas habilidades e aprendizagens (GARCIA; DUBÉ, 2012; HALLAM, 2016).

conta a distinção entre diferentes qualidades de motivações extrínsecas. O autor destacou a importância de compreender como os professores de música buscam utilizar de estratégias motivacionais em seus processos de ensino e aprendizagem em um contexto brasileiro. Neste sentido, Figueiredo (2023) adotou uma metodologia de casos múltiplos dividida em duas etapas: (1) seleção dos casos a partir das respostas de 16 professores de instrumentos musicais em um questionário e a classificação do perfil motivacional desses professores; e (2) entrevistas e observações de dois casos considerados contrastantes. Na primeira etapa, os dados foram analisados a partir de somas ponderadas que levavam em conta o estilo motivacional dos professores (mais controle ou mais autonomia). Na segunda etapa, os dados foram analisados qualitativamente a partir de códigos e assuntos relacionados com os temas da pesquisa. De maneira geral, Figueiredo (2023) afirma que os professores utilizaram estratégias variadas e simultâneas para lidar com a motivação de seus estudantes, considerando tanto estratégias controladoras quanto promotoras de autonomia. O autor enfatiza a importância de considerar a metodologia de mensuração dos dados em pesquisas sobre motivação, pois autorrelatos quantitativos e observações qualitativas podem apontar para resultados contrastantes que merecem uma análise mais aprofundada, como foi o caso de seu estudo. Por fim, Figueiredo (2023, p. 15) afirma que “o contato com o estudo da motivação e suas implicações na qualidade da aprendizagem e bem-estar poderia ampliar a consciência dos professores de instrumento musical para ampliar suas ações promotoras de autonomia”.

## Engajamento

O engajamento é um constructo<sup>5</sup> que tem despertado interesse crescente nas pesquisas sobre os processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos. No caso das pesquisas que se aproximam da área da motivação, três dimensões costumam ser mencionadas para entender o engajamento das pessoas em uma atividade: comportamental, cognitiva e afetiva/emocional (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; KAHU; NELSON, 2018; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019). De maneira geral, o engajamento pode ser entendido como uma participação ativa em uma atividade que tem sua qualificação a partir de componentes comportamentais, cognitivos e afetivos/emocionais de uma pessoa na realização de uma ação. Essas três dimensões apresentadas na literatura, geralmente com foco em contextos educacionais, distinguem-se principalmente pelas seguintes características:

- **Engajamento comportamental:** participação em atividades, frequência e intensidade na realização de uma tarefa, duração das ações, demonstração de esforço e persistência, atenção e concentração, comportamentos de iniciar ações (como fazer perguntas e participar de discussões), e adesão às regras e normas do contexto.

---

5 Um constructo pode ser entendido como “qualquer coisa criada pela mente humana que não seja diretamente observável. Os constructos são abstrações que podem se referir a conceitos, ideias, entidades teóricas, hipóteses ou invenções de muitos tipos” (URBINA, 2007, p. 159).

- **Engajamento cognitivo:** preferência pelo desafio, desenvolvimento de conhecimentos sobre a atividade, capacidade de lidar com dificuldades, reconhecimento da relevância e valorização da ação, identificação de propósito, uso de processos metacognitivos e de autorregulação, busca de estratégias para resolver problemas, autonomia, e reflexão sobre as ações.
- **Engajamento afetivo/emocional:** satisfação e diversão na realização de uma tarefa, demonstração de entusiasmo e interesse, presença de emoções (positivas e/ou negativas), senso de realização em uma determinada ação, senso de pertencimento e identificação com o contexto, e desenvolvimento de conexões sociais.

A dimensão comportamental<sup>6</sup> do engajamento é caracterizada por ações comportamentais observáveis das pessoas ao realizarem uma tarefa. O engajamento comportamental é o que apresenta a maior quantidade de pesquisas na literatura e costuma ser mensurado por meio de instrumentos de coleta de dados que ajudam a identificar a diversidade de atividades, frequência de ocorrência, duração e densidade do envolvimento comportamental dos indivíduos. Esses instrumentos de coleta de dados incluem protocolos de observação e questionários preenchidos por estudantes e/ou professores (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019).

O engajamento cognitivo envolve elementos relacionados ao investimento psicológico na aprendizagem (por exemplo, buscar desafios e lidar com dificuldades), além de elementos relacionados às estratégias cognitivas para a aprendizagem (por exemplo, a autorregulação<sup>7</sup> e a metacognição, e a reflexão sobre as ações) (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004). De acordo com Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004, p. 65), é possível avançar no entendimento do engajamento cognitivo a partir da “integração de especificidades de processos cognitivos providos pela literatura sobre aprendizagem autorregulada<sup>8</sup> com as definições de investimento psicológico encontradas na literatura sobre motivação”. Já a dimensão afetiva/emocional do engajamento das pessoas é caracterizada por reações emocionais (por exemplo, alegria, tristeza e ansiedade) que podem indicar um estado de engajamento ou desengajamento na atividade, assim como pode envolver o senso de pertencimento e outras características afetivas e sociais. A mensuração do engajamento cognitivo e do engajamento afetivo/emocional

6 Segundo Rose-Krasnor (2009), o engajamento, como um conceito multidimensional, não pode ser reduzido apenas em termos comportamentais. Neste sentido, a autora propõe a utilização do termo envolvimento para indicar apenas o engajamento comportamental, ou seja, “a participação que pode ou não ser acompanhada do engajamento psicológico [cognitivo e afetivo/emocional]” (ROSE-KRASNOR, 2009, p. 498).

7 A autorregulação, na teoria social cognitiva de Albert Bandura, “pode ser compreendida como um processo dinâmico e multifacetado, estruturado em três subprocessos [auto-observação, autojulgamento e autorreações] para o desenvolvimento de determinadas habilidades por meio da interação entre recursos cognitivos, motivacionais e emocionais. Estes subprocessos, ao serem deflagrados no indivíduo, auxiliam na promoção de mudanças autodirecionadas” (VELOSO; ARAÚJO, 2017, p. 4).

8 É possível reconhecer a importância da literatura sobre a aprendizagem autorregulada para definir parte do engajamento cognitivo, entendendo que se trata de “um conjunto de mecanismos que as pessoas usam para dirigir o próprio desenvolvimento, a partir do delineamento de objetivos e diretrizes de estudo, atentando para o gerenciamento do próprio progresso e utilizando estratégias de planejamento, monitoramento e avaliação dos pensamentos, sentimentos e ações” (VELOSO; ARAÚJO, 2019, p. 134).

costuma ser realizada por meio de questionários de autorrelato e/ou entrevistas, pois essas formas de engajamento estão relacionadas a experiências subjetivas das pessoas (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019).

Além disso, é necessário considerar outros aspectos no engajamento das pessoas em uma tarefa, como a distinção entre indicadores, facilitadores e resultados:

*Indicadores* são marcadores ou partes descritivas dentro de um constructo alvo, enquanto *facilitadores* são fatores causais explicativos, fora do constructo alvo, que têm o potencial de influenciar o alvo. [...] Indicadores e facilitadores podem ser diferenciados dos *resultados* do engajamento, que se referem aos resultados que o engajamento em si pode produzir. (SKINNER; PITZER, 2012, p. 25-26, grifos no original).

Os indicadores estão relacionados aos elementos que distinguem a qualidade da ação que caracteriza o engajamento, conforme apresentado nas dimensões do engajamento (comportamental, cognitivo e afetivo/emocional). Os facilitadores são os antecedentes do engajamento e estão relacionados a questões individuais (por exemplo, expectativas, crenças e metas, e pertencimento a um grupo étnico ou sociocultural específico) e contextuais (por exemplo, relações com os pares, ambiente familiar, interações com os professores, e espaço e organização escolar) que podem indicar aspectos que favorecem o engajamento em uma determinada atividade (FURLONG et al., 2003; WANG; HENRY; DEGOL, 2019). Por fim, no caso do engajamento ser entendido como um processo<sup>9</sup> que conduz à aprendizagem, ele pode representar um mediador entre as influências contextuais (consideradas como aspectos facilitadores ou antecedentes) e os possíveis resultados acadêmicos, sociais, emocionais ou outros (por exemplo, diminuição da evasão, desenvolvimento de habilidades e melhora nos comportamentos sociais) (FURLONG et al., 2003; APPLETON et al., 2006; SKINNER; PITZER, 2012).

Ao discutir a motivação e a necessidade de uma aprendizagem ativa, Barkley (2010) apresenta um exemplo de engajamento em um contexto musical que auxilia a sintetizar as dimensões comportamental, cognitiva e afetiva/emocional:

Um pianista de música de concerto reconhecido deve ser capaz de ler notação musical abstrata, memorizar milhares de notas, criar uma interpretação única que sintetiza o que ele sabe e entende sobre o contexto histórico da peça com o que ele acredita ser o conceito do compositor, misturar isso com a visão artística pessoal, e interpretar fisicamente de uma maneira própria [*nuanced manner*] em uma fração de segundos sob situações estressantes. (BARKLEY, 2010, p. 37).

O exemplo fornecido por Barkley (2010) permite reconhecer elementos que caracterizam o engajamento cognitivo do pianista mencionado, como processos cognitivos de leitura musical, memorização e desenvolvimento de conhecimentos sobre a atividade. Ao mesmo tempo, há elementos que caracterizam um engajamento comportamental e

---

<sup>9</sup> Na literatura da área, há discussões sobre o engajamento como um processo (mediador entre antecedentes e resultados) ou como um resultado em si da realização de uma determinada atividade. Há ainda a possibilidade de o engajamento ser simultaneamente um processo e um resultado, pois o engajamento pode ser considerado o resultado inicial esperado de um processo de prática, ensino e aprendizagem, mas também pode ser um mediador (processo) para um possível resultado futuro (RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; WANG; HENRY; DEGOL, 2019).

afetivo/emocional na ação, como os processos físicos de interpretação (observados na intensidade da tarefa) e as emoções que podem ser sentidas pela pessoa em sua ação. Portanto, é possível transpor as discussões sobre o engajamento em contextos de pesquisas mais amplas de áreas como a educação e a psicologia para contextos de prática, ensino e aprendizagem de música.

Com o objetivo de aproximar a literatura já apresentada neste texto com as pesquisas na área da música, o engajamento musical pode ser entendido como uma participação ativa em uma atividade musical que é determinada pela qualidade de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivos/emocionais) da pessoa ao realizar uma ação (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; O'NEILL, 2012, 2016; TONI; ARAÚJO, 2021, 2023). As práticas musicais, nas quais ocorre o engajamento musical, podem ser amplamente compreendidas como ações de fazer música ativamente (tocar, cantar, escutar, explorar objetos sonoros ou o corpo com finalidades musicais, entre outras) em diferentes níveis de complexidade e habilidades e imersas em diversos contextos sociais que permeiam nossa compreensão de música e nosso fazer musical (O'NEILL, 2014; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Portanto, a qualidade da participação ativa de uma pessoa, que qualifica o engajamento musical, ocorre em interação com as possibilidades de prática, ensino e aprendizagem de música.

Uma abordagem teórica recente que discute o engajamento especificamente voltado para a prática, ensino e aprendizagem de música é o engajamento musical transformativo. Neste sentido, O'Neill (2012, 2016) considera a necessidade de definir o engajamento musical a partir de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivos/emocionais) e afirma que o termo transformativo faz referência às possibilidades das pessoas transformarem de maneira positiva os modos como veem suas situações, ideias e experiências. Neste sentido, o engajamento musical transformativo apresenta características como a necessidade de negociação das diferenças, a promoção da resiliência, o empoderamento, a autonomia das pessoas e a atenção às circunstâncias, relacionamentos e oportunidades que permitam o desenvolvimento musical dos indivíduos. Esses elementos permitem a combinação de um senso de conexão e envolvimento emocional com a capacidade de reflexão crítica das pessoas ao se engajarem em processos de prática, ensino e aprendizagem de música em seus contextos específicos, que também são negociados nas trocas sociais (O'NEILL, 2012, 2014, 2016). Na literatura em língua portuguesa, o engajamento musical transformativo tem sido mencionado em pesquisas teóricas e empíricas, tendo como exemplos os trabalhos de Gomes (2015), Toni (2023a), Toni e Araújo (2023), e Oliveira (2023).

Alguns autores realizaram pesquisas sobre engajamento em contextos musicais. Exemplos desses trabalhos incluem pesquisas teóricas e empíricas de O'Neill (2012, 2016), O'Neill e Senyshyn (2012), Joseph e Southcott (2017), Figueiredo (2020, 2021), Leung e Cheung (2020), Ramos e Toni (2020), Glass, Begle e Miller (2022), e Toni (2023a, 2023b), entre outras pesquisas disponíveis na literatura da área. A partir do conjunto de estudos realizados sobre engajamento nas pesquisas em música, destaca-se que:

Embora o uso do termo *engajamento* tenha aumentado tremendamente nos últimos anos, ele ainda é um conceito relativamente subdesenvolvido e vagamente definido. Geralmente, refere-se a uma forma de envolvimento ou participação em uma atividade que possui tanto um componente psicológico (por exemplo, valores, significado, identidade, senso de pertencimento) quanto um componente comportamental (por exemplo, esforço, intensidade, concentração focada). (O'NEILL, 2012, p. 165, grifos da autora).

No presente texto, optou-se por exemplificar as pesquisas sobre engajamento nos processos de prática, ensino e aprendizagem de música com base em dois estudos recentes da área. O primeiro estudo traz observações e relatos de professores e estudantes em um contexto escolar a partir de processos de ensino e aprendizagem de música. Já o segundo estudo tem como foco o engajamento musical dos estudantes por meio da composição mediada por computador.

Em sua pesquisa, Wilson (2019) teve como objetivo entender as práticas educacionais e musicais em sala de aula e suas relações com o engajamento dos estudantes. Neste sentido, a autora definiu engajamento como a qualidade das ações dos estudantes, considerando indicadores (dimensões comportamental, cognitiva e afetiva/emocional), facilitadores e resultados. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo etnográfico com dois professores e quatro turmas (crianças e adolescentes entre 10 e 16 anos) em um contexto de aulas de música em um ambiente escolar na Austrália. Para isso, Wilson (2019) utilizou a observação participante e entrevistas como instrumentos de coleta de dados, considerando registros escritos e audiovisuais para realizar uma análise qualitativa dos resultados. As observações e os relatos permitiram à pesquisadora identificar indicadores de engajamento nas ações realizadas pelos estudantes, assim como foi possível identificar diferentes papéis assumidos pelos professores na busca de facilitar o engajamento (como os de músico, facilitador ou regente). Wilson (2019) sintetiza os dados coletados e as discussões realizadas em sua pesquisa a partir de três temas: (1) reconhecimento das culturas dos estudantes e das práticas musicais realizadas fora do ambiente escolar; (2) ênfase em uma abordagem centrada no estudante; e (3) o papel do professor em organizar as práticas musicais, considerando que elas estão imersas em crenças, na organização dos sistemas de ensino e nas práticas previamente estabelecidas em um determinado contexto. Neste sentido, a autora destaca que o engajamento dos estudantes no contexto investigado é complexo, fluido e situacional. Além disso, as ações dos professores que participaram da pesquisa apresentaram cinco componentes na busca do engajamento dos estudantes: promover uma resposta positiva dos estudantes, maximizar o envolvimento comportamental no fazer musical, promover autonomia e participação, exercer um repertório de papéis como professor, e negociar as políticas escolares nas práticas diárias de avaliação durante as aulas.

A segunda pesquisa apresentada teve como objetivo explorar o engajamento musical de estudantes por meio da composição mediada por computador na música de concerto e na música popular. Neste sentido, Chen e O'Neill (2020) entendem o engajamento como um constructo que envolve componentes comportamentais, cognitivos e afetivos/emocionais. Participaram da pesquisa 44 estudantes, divididos em duas turmas, em um contexto escolar na China: (1) um grupo de 22 estudantes

com idades entre 14 e 15 anos que realizou composições com músicas populares; e (2) um grupo de 22 estudantes com idades entre 15 e 16 anos que realizou composições com músicas de concerto. O estudo contou com uma proposta de composição a partir da “decomposição” e da “recomposição”, ou seja, os estudantes selecionavam um material musical de música clássica ou popular e, em seguida, recriavam seus próprios trabalhos individualmente em um *software* a partir da “decomposição” e “recomposição” das estruturas das composições selecionadas (CHEN; O’NEILL, 2020). Dois instrumentos de coleta de dados foram utilizados na pesquisa de Chen e O’Neill (2020): (1) um questionário quantitativo com uma escala de cinco pontos, que avaliava retrospectivamente a percepção dos estudantes sobre seu engajamento e aprendizado musical antes e depois das composições; e (2) comentários escritos sobre a experiência dos estudantes nas aulas de composição. Como principais resultados, Chen e O’Neill (2020) afirmam que a análise descritiva dos resultados quantitativos indicou, de maneira geral, uma mudança positiva no engajamento (aspectos comportamentais, cognitivos e afetivos/emocionais) e na aprendizagem dos estudantes na utilização de recursos tecnológicos na composição musical. Além disso, os dados quantitativos e a análise temática das respostas qualitativas indicaram que a organização das atividades a partir da “decomposição” e “recomposição” demonstrou-se efetiva e os estudantes “gostaram do desafio de compor diretamente usando o software e sentiram uma sensação de realização” (CHEN; O’NEILL, 2020, p. 196).

## **Relação entre motivação e engajamento**

Pesquisadores nas áreas da psicologia e da educação reconhecem que os estudos sobre motivação são mais antigos e possuem constructos bem definidos na literatura, enquanto os estudos sobre engajamento são mais recentes e frequentemente se relacionam aos estudos motivacionais como principal fonte de explicações (ECCLES; WANG, 2012; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012). A motivação costuma ser entendida na literatura como a intenção e a direção da energia de uma pessoa que a conduz a algo, enquanto o engajamento é entendido como a própria ação ou participação ativa da pessoa na atividade (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; APPLETON *et al.*, 2006; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; REEVE, 2018). De maneira complementar, Appleton e colaboradores (2006, p. 428) afirmam que “alguém pode estar motivado, mas não se engajar ativamente em uma tarefa. A motivação é, portanto, necessária, mas não suficiente para o engajamento”.

Ao revisar a literatura sobre motivação, Reeve (2018) apresenta uma situação que pode auxiliar a compreender a relação entre motivação e engajamento:

Para inferir a motivação subjacente do estudante que se senta ao seu lado durante a aula, observe seu esforço e persistência (engajamento comportamental), interesse e satisfação (engajamento emocional), processamento profundo e aprendizagem estratégica (engajamento cognitivo), e proposição [*input*] e

contribuição no fluxo da aula (engajamento agentivo<sup>10</sup>). (REEVE, 2018, p. 12).

No exemplo apresentado na citação, a motivação é subjacente ao engajamento (intenção e ação, respectivamente). Esse engajamento é compreendido como uma participação ativa de uma pessoa em uma tarefa ou atividade, qualificada por meio de suas dimensões e respectivos indicadores.

Levando em consideração os ambientes de ensino e aprendizagem, Janosz (2012) afirma que a motivação precede e é determinante para o engajamento. No entanto, isso não significa que a motivação desapareça quando a atividade inicia, pois a relação entre motivação e engajamento é dinâmica e de influência mútua. Neste sentido, após o início da atividade, a motivação continua impulsionando o indivíduo para as ações, enquanto o engajamento na tarefa também impacta a avaliação subjetiva motivacional da pessoa. Janosz (2012) propõe: (1) para melhorar o sucesso do estudante, é necessário aumentar o engajamento; (2) para aumentar o engajamento, é necessário aumentar a motivação; e, (3) para aumentar a motivação, é necessário condições de organização e de práticas educacionais que sustentem o aumento da motivação e do engajamento.

Segundo Martin (2012), é importante que os pesquisadores conheçam diferentes teorias da motivação e modelos de engajamento, pois muitos autores conectam esses dois constructos a partir de uma teoria específica, geralmente situada nos estudos da motivação. Este é o caso de autores que situam suas definições e pesquisas a partir da teoria da autodeterminação ao assumir, por exemplo, discussões sobre as necessidades básicas do ser humano de autonomia, competência e relacionamento (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; APPLETON *et al.*, 2006; SKINNER; PITZER, 2012). Há ainda autores que situam suas pesquisas a partir da teoria expectativa-valor (por exemplo, ECCLES; WANG, 2012), dos estudos da autorregulação (por exemplo, CLEARY; ZIMMERMAN, 2012), da teoria do fluxo (por exemplo, SHERNOFF *et al.*, 2003; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012), entre outras possíveis linhas teóricas.

É possível identificar a mesma distinção entre motivação e engajamento nos estudos sobre os processos de prática, ensino e aprendizagem de música. Neste sentido, O'Neill (2014) compreende o engajamento musical como o estado em que os estudantes se movem de estarem motivados para aprender em direção a uma aprendizagem ativa. Neste sentido, o engajamento está relacionado à qualidade da participação ativa em uma atividade que tem uma motivação que direciona a esse engajamento nos processos de prática, ensino e aprendizagem de música (O'NEILL, 2016). As relações entre motivação e engajamento também podem ser encontradas em pesquisas teóricas e empíricas em contextos musicais que se utilizam de diferentes abordagens teóricas no campo da motivação para analisar o engajamento em atividades musicais. Exemplos desses trabalhos incluem pesquisas teóricas e empíricas de Custodero (2005), Lamont

---

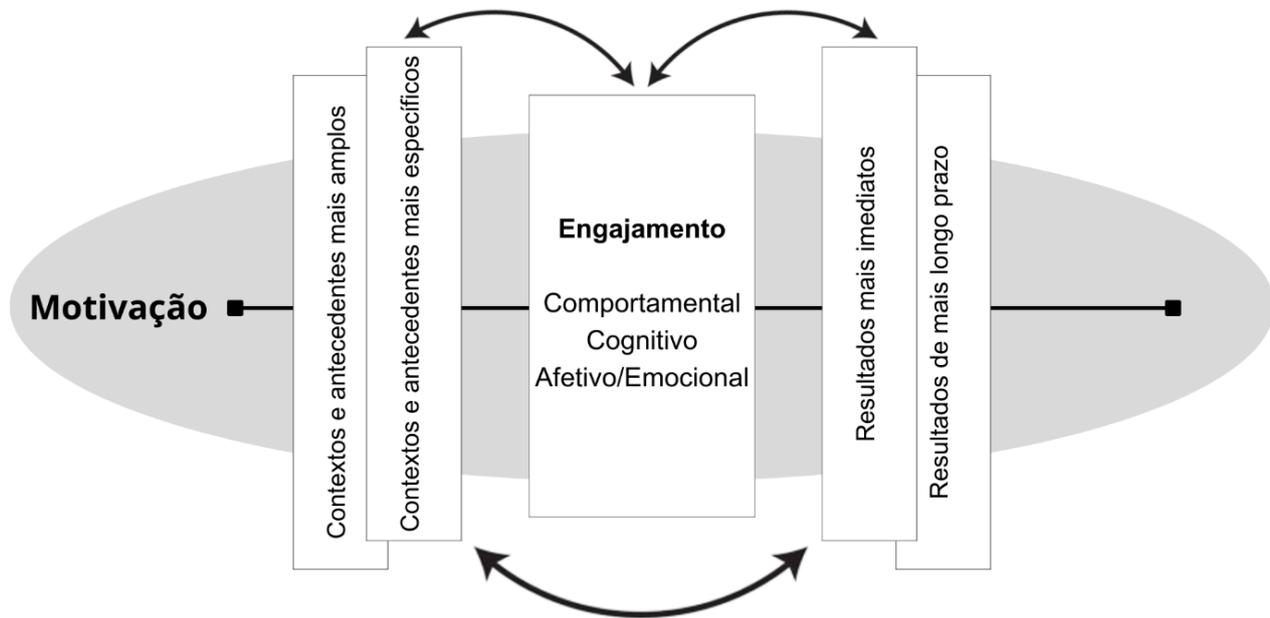
<sup>10</sup> Alguns autores trabalham com apenas duas dimensões do engajamento (comportamental e afetiva/emocional; FINN, 1989) e um conjunto maior de pesquisadores adota o modelo de três dimensões (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional; por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009). Há ainda pesquisadores que buscam explorar o engajamento a partir da subdivisão de dimensões (por exemplo, engajamento comportamental dividido em social e acadêmico; APPLETON *et al.*, 2006) ou a partir da inclusão de outras dimensões (por exemplo, engajamento agentivo, que se refere à contribuição ativa do indivíduo para uma determinada ação; REEVE, 2018).

(2012), O'Neill (2012, 2016), O'Neill e Senyshyn (2012), Veloso e Araújo (2019), Toni e Araújo (2021, 2023), assim como os textos mencionados nas subseções anteriores sobre motivação e engajamento.

Considerando que a seção seguinte deste texto (*Motivação e engajamento na teoria do fluxo*) aprofunda as relações entre motivação e engajamento a partir da teoria do fluxo, optou-se por exemplificar nesta subseção um estudo sobre a prática, ensino e aprendizagem de música com base em uma abordagem teórica distinta na área da motivação. A partir de um estudo empírico realizado, Richmond e colaboradores (2016) tiveram como objetivo examinar aspectos do desenvolvimento de habilidades musicais e do engajamento de estudantes na participação em um programa de ensino de música. O engajamento foi compreendido pelos autores como um constructo multidimensional com aspectos comportamentais, cognitivos e afetivos/emocionais. Para operacionalizar a pesquisa, Richmond e colaboradores (2016, p. 145) buscaram aportes teóricos a partir do constructo da autoeficácia na teoria social cognitiva, entendido na pesquisa como "a crença na habilidade de realizar uma tarefa". Participaram da pesquisa 31 estudantes de sete a nove anos provenientes da Austrália. Para isso, os pesquisadores organizaram um programa de ensino de música em que as aulas eram divididas em duas partes: na primeira metade, apresentavam conceitos musicais; na segunda metade, desenvolviam composições com os conceitos apresentados, trabalhando em pequenos grupos. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: (1) um questionário aplicado antes e depois da realização do programa musical para avaliar as experiências e atitudes dos estudantes em relação à música; (2) gravações para analisar a complexidade das composições e a quantidade de erros; e (3) um questionário após as aulas sobre os estados de ânimo antes e depois da aula e sobre o engajamento em termos de satisfação, autoeficácia e motivação intrínseca. A partir da análise estatística dos dados, os principais resultados indicaram um aumento estatisticamente significativo na complexidade das composições em grupo na comparação entre a primeira e a sexta semana, assim como houve uma diminuição estatisticamente significativa no número de erros nas performances (aumento da acurácia da performance) dos grupos no mesmo período comparado. Os indicadores de engajamento, medidos em termos de satisfação, autoeficácia e motivação intrínseca, foram sustentados ao longo das seis semanas do programa musical. Por fim, Richmond e colaboradores (2016) afirmam que não houve diferença nas experiências e atitudes nos relatos dos estudantes a respeito de suas relações com a música, bem como não houve influência dos estados de ânimo nas respostas dos estudantes.

Para concluir a discussão teórica sobre a relação entre motivação e engajamento, a figura 1 apresenta uma síntese visual das ideias expostas ao longo deste texto:

Figura 1: Síntese visual da relação teórica entre motivação e engajamento.



Fonte: o autor (2024).

A figura 1 foi elaborada com base na literatura sobre motivação e engajamento. De maneira específica, autores que também buscam sintetizar visualmente os processos de motivação e de engajamento foram consultados (ROSE-KRASNOR, 2009; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; SKINNER; PITZER, 2012; KAHU; NELSON, 2018). Nesta síntese visual, a motivação é apresentada como um processo que move a pessoa a realizar uma determinada ação, a qual pode vir a ser qualificada pelos indicadores de engajamento a partir das dimensões destacadas no centro da imagem. Nesta representação visual, a motivação permeia os antecedentes do engajamento, o próprio engajamento e os possíveis resultados do engajamento, além de ser também influenciada por esses mesmos aspectos. É relevante destacar que essa representação dos processos motivacionais permite compreender o estudo do engajamento (bem como os seus possíveis antecedentes e resultados) a partir de diferentes orientações teóricas, considerando que a literatura tem investigado o engajamento a partir de diferentes autores da área da motivação, que posicionam seus conceitos motivacionais em diferentes momentos dos processos comportamentais, cognitivos e afetivos/emocionais humanos. Em relação aos possíveis antecedentes e resultados, é importante destacar que a representação visual indica uma influência mútua entre esses componentes e o engajamento e uma influência mútua entre si. Além disso, há uma diferenciação entre: (1) contextos e antecedentes mais amplos e mais específicos; e (2) resultados mais imediatos e de mais longo prazo.

## Motivação e engajamento na teoria do fluxo

Como mencionado anteriormente, a motivação costuma ser estudada a partir de teorias que auxiliam os pesquisadores a relacionar as suas discussões e resultados (REEVE, 2018). No presente texto, optou-se por selecionar uma teoria da motivação para desenvolver discussões sobre a relação entre motivação e engajamento em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música. Trata-se da teoria do fluxo (teoria do fluir/*flow theory*) desenvolvida por Csikszentmihalyi (1990, 1997). O autor descreve a experiência de fluxo como “o estado em que as pessoas estão tão envolvidas em uma atividade que nada mais parece importar; a experiência em si é tão agradável que as pessoas fazem isso mesmo a um grande custo, pelo simples fato de fazê-lo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 4).

Na teoria do fluxo, a motivação intrínseca possui uma grande importância ao determinar o centro de interesse do indivíduo em uma atividade, bem como são recorrentes a atribuição de significado, as experiências afetivas e a busca por replicar a satisfação resultante da realização de uma tarefa (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, 1997). A partir da análise de uma série de relatos de pessoas em diferentes atividades, Csikszentmihalyi (1990) apresenta alguns componentes que auxiliam no estabelecimento de parâmetros que favorecem a experiência de fluxo e que a caracterizam como experiência subjetiva do indivíduo. Dentre esses componentes, destaca-se a necessidade do estabelecimento de desafios que sejam combinados com as habilidades do indivíduo em determinada tarefa. Além disso, é necessário estabelecer metas e objetivos claros, assim como fornecer *feedback* imediato sobre as ações realizadas. Nos relatos analisados por Csikszentmihalyi (1990), as pessoas costumam descrever suas experiências de fluxo como um engajamento na atividade que se torna tão espontâneo e automático que elas deixam de ter uma consciência separada da ação. Nessas experiências, há um forte senso de controle e uma transformação da percepção do tempo (por exemplo, as horas parecem minutos).

Ao considerar o envolvimento comportamental e os aspectos psicológicos (cognitivos e afetivos/emocionais), a teoria do fluxo se aproxima da definição de engajamento já apresentada, constituindo-se em um percurso teórico mais amplo na área da motivação para sustentar discussões sobre o tema. Tal aproximação favorece o entendimento de caminhos motivacionais que conduzem ao engajamento do indivíduo e que, por sua vez, pode vir a ser qualificado como um profundo engajamento ao se caracterizar como uma experiência de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2003). Neste sentido, Shernoff e colaboradores (2003) afirmam que o engajamento de um indivíduo pode vir a ser reconhecido como um alto envolvimento comportamental e psicológico, caracterizado pela experiência de fluxo em elementos como a concentração, o interesse e a satisfação em uma atividade.

Csikszentmihalyi (1990) também discute a possibilidade de entender a experiência de fluxo a partir da qualidade do profundo engajamento em uma ação musical. Assim, sobre o estudo da teoria do fluxo em contextos musicais, Araújo (2015) afirma que:

O estabelecimento de metas, por exemplo, traz ordem e gerenciamento ao processo de estudo, produzindo progresso na prática musical. O cuidado para que o processo de concentração seja atingido durante o estudo, por sua vez, por meio de metas claras, favorece o engajamento do indivíduo nesse seu estudo, fator decisivo para que o fluxo e a aprendizagem ocorram. Por fim, deve existir o professor-músico com a escolha das atividades musicais, observando sempre a relação entre os desafios apresentados na tarefa, as reais condições técnicas e cognitivas e as habilidades físicas dos executantes. (ARAÚJO, 2015, p. 53).

Portanto, é possível considerar as relações entre motivação e engajamento também em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música por meio da teoria do fluxo. Para isso, três trabalhos empíricos foram selecionados para uma revisão que possibilita a integração das discussões sobre motivação, engajamento e experiências de fluxo.

Com o objetivo de investigar indicadores da experiência de fluxo a partir do reconhecimento de habilidades e do engajamento em atividades musicais, Custodero (2005) utilizou um protocolo de observação de vídeos com diferentes grupos de crianças nos Estados Unidos. Esses grupos foram divididos em: (1) oito crianças de sete a 23 meses; (2) dez crianças de 25 a 34 meses; (3) seis crianças de cinco a seis anos em um programa de ensino de violino; e (4) cinco crianças de seis a oito anos em aulas de música com canto e movimentos em um programa no contraturno escolar. Custodero (2005) analisou os vídeos com um foco no componente comportamental observável na experiência de fluxo das crianças, dividindo-os em três categorias principais: indicadores de busca de desafios, indicadores de monitoramento de desafios e indicadores de contexto social. De maneira geral, Custodero (2005, p. 202) afirma que os resultados de seu estudo indicam que “comportamentos relacionados ao fluxo são observáveis em uma variedade de configurações de instrução musical e que o engajamento musical é influenciado por tendências gerais de desenvolvimento, condições ambientais e temperamentos individuais”.

Em outra pesquisa que relaciona motivação, engajamento e experiência de fluxo, Lamont (2012) investigou emoções positivas e negativas em relação às fortes e memoráveis experiências na performance musical de 35 estudantes de graduação e pós-graduação com idades entre 20 e 35 anos provenientes de uma universidade na Inglaterra. De maneira geral, a autora considerou os aspectos emocionais como um elemento relevante para a motivação e o engajamento musical dos participantes, relacionando esse engajamento a experiências de fluxo. Os participantes foram instruídos a refletir sobre uma experiência marcante com uma performance musical e descrevê-la em detalhes por escrito. Os resultados foram analisados por meio de uma análise de conteúdo temática e a frequência de ocorrência foi contabilizada a partir do número de participantes que relataram a mesma experiência. Como resultados principais de sua pesquisa, Lamont (2012) afirma que as experiências emocionais positivas foram as mais recorrentes, o que pode confirmar pesquisas anteriores sobre o músico escolher se engajar e reengajar na performance musical devido a algum tipo de prazer e motivação intrínsecos. A autora também identificou emoções negativas nas respostas dos participantes, relacionadas principalmente com a preparação e a ansiedade durante a performance, mas essas emoções se transformaram em experiências positivas ao longo dos relatos. As fortes experiências com a performance musical relatadas

foram compartilhadas com outras pessoas (outros músicos ou a plateia, o que gerou um significado social) e a superação de desafios foi algo que despertou interesse e engajamento na atividade (LAMONT, 2012).

Por fim, Toni (2023a) teve como objetivo investigar indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo<sup>11</sup> nos relatos de participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências em grupo. Por meio de uma pesquisa de métodos mistos, dois delineamentos foram utilizados com participantes brasileiros: (1) um *survey* com 102 participantes de grupos musicais na primeira fase (procedimento quantitativo); e (2) um estudo de grupo focal por meio de entrevistas com 12 participantes de três grupos musicais na segunda fase (procedimento qualitativo). Em relação aos resultados quantitativos, análises estatísticas descritivas e inferenciais foram realizadas para caracterizar os participantes e comparar seus engajamentos a partir das dimensões do engajamento (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional) e a partir das formas de participação em grupos musicais (músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais). Para os resultados qualitativos, uma análise de conteúdo organizou os relatos dos participantes em dois grupos de categorias e suas relações com o engajamento: experiências que podem favorecer o fluxo coletivo e experiências que podem descrever subjetivamente o fluxo coletivo. De maneira geral, o autor apresentou os resultados quantitativos e qualitativos com base nos relatos dos participantes em cada fase da pesquisa, levando em conta aspectos da motivação, do engajamento e do fluxo (individual e coletivo). De acordo com Toni (2023a), os dados indicaram que o engajamento dos participantes esteve relacionado com experiências emocionais positivas e de conexão social que podem eventualmente conduzir ao fluxo coletivo. Além disso, o engajamento resultante da prática musical parece ter promovido uma manutenção ou alteração positiva nas condições contextuais e motivacionais que levaram ao interesse e engajamento dos participantes em suas práticas musicais em grupo.

Outras pesquisas teóricas e empíricas mencionam a experiência de fluxo ao relacionar, direta ou indiretamente, a motivação e o engajamento de músicos e estudantes. Exemplos desses trabalhos incluem as pesquisas teóricas e empíricas de O'Neill (1999), Araújo (2008, 2013), Stocchero e Araújo (2012) e Lessa (2015), entre outros estudos. Também há pesquisas que se utilizam da teoria do fluxo, em maior ou menor profundidade, para considerar a motivação e o engajamento dos indivíduos como uma forma de explicar resultados empíricos em diversos contextos de prática, ensino e aprendizagem de música. Exemplos desses trabalhos incluem pesquisas teóricas e empíricas de Cross, Laurence e Rabinowitch (2012), Madalozzo (2019), Toni e Veloso (2022), entre outras pesquisas nas áreas da educação e da psicologia/cognição musical.

---

11 Aproximações entre os componentes da experiência de fluxo individual e a experiência de fluxo coletivo são possíveis. No entanto, é necessário considerar o fluxo coletivo como uma experiência qualitativamente distinta da experiência individual, pois é necessário levar em conta as experiências coletivas dos membros de um grupo (PELS; KLEINERT; MENNIGEN, 2018).

## Considerações finais

O presente texto teve como objetivo discutir a relação entre motivação e engajamento em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música. Desta forma, foram revisadas discussões sobre motivação e engajamento, bem como discussões sobre a teoria do fluxo como orientação teórica na articulação entre esses dois constructos. De maneira geral, a motivação e o engajamento interagem de maneira dinâmica, pois a motivação que levou à ação pode ser sustentada por um profundo engajamento do indivíduo em uma atividade (por exemplo, BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012). Os processos motivacionais e de engajamento, por sua vez, podem ser qualificados ao ponto de conduzirem as pessoas a uma experiência de fluxo, conforme discutido na seção que relaciona motivação e engajamento com a teoria do fluxo.

Algumas implicações para se pensar os processos de prática, ensino e aprendizagem de música podem ser mencionadas. Ao estudarmos a motivação, podemos compreender que os processos de prática, ensino e aprendizagem de música envolvem motivações intrínsecas e extrínsecas, que podem conduzir os indivíduos a um maior engajamento a partir da qualidade de suas experiências na atividade ou tarefa (ARAÚJO, 2015; TONI; ARAÚJO, 2023). Para que essas experiências ocorram, é necessário considerar aspectos do indivíduo e do ambiente que podem promover uma motivação que direciona a pessoa a um engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional. Além disso, a literatura consultada apresenta uma multiplicidade de formas de medir a motivação e o engajamento, reafirmando as dificuldades na mensuração de comportamentos, pensamentos e emoções em diferentes atividades, como as atividades musicais. Neste sentido, ao compreender o que se refere cada processo (motivação ou engajamento), há maiores possibilidades de músicos e professores compreenderem também os seus próprios processos musicais e de ensino e aprendizagem de música.

Ao considerar a busca de uma fundamentação para a educação musical, Elliott e Silverman (2015) afirmam a necessidade de consultar criticamente diversas orientações teóricas e estudos empíricos. Desta forma, os autores indicam que o professor de música poderá tomar as melhores decisões sobre seus processos de ensino e aprendizagem, visando promover um engajamento musical entre os indivíduos participantes em uma prática musical. No entanto, Elliott e Silverman (2015) afirmam que o caminho nem sempre é tão simples, uma vez que a educação (musical) envolve diferentes aspectos (por exemplo, individuais, contextuais e ambientais) que tornam cada encontro de ensino e aprendizagem único. Apesar das muitas variáveis envolvidas, Bowman e Frega (2016) enfatizam a importância de buscar sempre as melhores respostas possíveis em um determinado momento para construir uma visão sobre a educação musical, as demais áreas do conhecimento musical e os processos de ensino e aprendizagem. A partir das revisões realizadas, considera-se importante que os temas discutidos neste texto possam ampliar as reflexões de músicos, professores e estudantes sobre as suas práticas musicais e os seus processos de ensino e aprendizagem em diversos contextos.

## Referências

- APPLETON, James J.; CHRISTENSON, Sandra L.; KIM, Dongjin; RESCHLY, Amy L. Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, v. 44, p. 427-445, 2006.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em Perspectiva*, v. 1, n. 2, p. 39-52, 2008.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Motivação e ensino de música. In: ILARI, Beatriz S.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Orgs.). *Mentes em Música*. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 111-130.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Crenças de autoeficácia e teoria do fluxo na prática, ensino e aprendizagem musical. *Percepta*, v. 1, n. 1, p. 55-66, 2013.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Motivação para prática e aprendizagem de música. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso de; RAMOS, Danilo. (Orgs.). *Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical*. Curitiba: UFPR, 2015, p. 45-58.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Org.). *Educação musical: criatividade e motivação*. Curitiba: APPRIS, 2019.
- BARKLEY, Elizabeth F. *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.
- BEMPECHAT, Janine; SHERNOFF, David J. Parental influences on achievement motivation and student engagement. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p. 315-342.
- BOWMAN, Wayne D.; FREGA, Ana Lucía. ¿Qué debe esperar el oficio de la educación musical de la filosofía? In: BOWMAN, Wayne D.; FREGA. (Eds.). *Manual Oxford de filosofía em educación musical: um compendio*. Buenos Aires: Sb Editorial, 2016. p. 53-74.
- BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia: Ensino & Formação*, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016.
- BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli E. R. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 23, n. 4, p. 415-422, 2007.

CHEN, Jason. C. W.; O'NEILL, Susan A. Computer-mediated composition pedagogy: Students' engagement and learning in popular music and classical music. *Music Education Research*, v. 22, n. 2, p. 185-200, 2020.

CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012.

CLEARY, Timothy; ZIMMERMAN, Barry. A cyclical self-regulatory account of student engagement: Theoretical foundations and applications. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p. 236-257.

CROSS, Ian; LAURENCE, Felicity; RABINOWITCH, Tal-Chen. Empathy and creativity in group musical practices: Towards a concept of empathic creativity. In: MCPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham F. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. Vol. 1. New York: Oxford University Press, 2012. p. 337-353.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1990.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: BasicBooks, 1997.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; HERMANSON, Kim. Intrinsic motivation in museums: Why does one want to learn? In: FALK, John H.; DIERKING, Lynn D. (Eds.). *Public institutions for personal learning*. Washington, DC: American Association of Museums, 1995. p. 67-77.

CUSTODERO, Lori A. Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, v.7, n. 2, p. 185-209, 2005.

ECCLES, Jacquelynne; WANG, Ming-Te. Part I Commentary: So what is student engagement anyway? In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p. 132-145.

ELLIOTT, David. J.; SILVERMAN, Marissa. *Music Matters: A philosophy of music education*. 2nd ed. New York: Oxford Press, 2015.

EVANS, Paul. Motivation. In: MCPHERSON, Gary E. (Ed.). *The child as musician: A handbook of musical development*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press Scholarship Online, 2016. p. 325-339.

EVANS, Paul; RYAN, Richard M. Intrinsic and extrinsic motivations for music performance.

In: MCPHERSON, Gary. (Ed.). *The oxford handbook of music performance: Development and learning, proficiencies, performance practices, and psychology*. Vol. 1. New York: Oxford University Press, 2022. p. 576-603.

FERREIRA, Eliana E. B. *A percepção de competência, autonomia e pertencimento como indicadores da qualidade motivacional do aluno*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, Brasil, 2010.

FIGUEIREDO, Camila F. *A interação musical e social em ambiente digital de aprendizagem: o adolescente com autismo e o MIRROR-impro*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2020.

FIGUEIREDO, Camila F. Perspectivas sobre o engajamento musical do aluno com autismo: uma revisão narrativa e interdisciplinar In: XXV Congresso Nacional Associação Brasileira de Educação Musical, 2021. *Anais... s/l: ABEM, 2021, s/p*.

FIGUEIREDO, Edson. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. *Revista da ABEM*, v. 22, n. 32, p. 77-89, 2014.

FIGUEIREDO, Edson. Professores de instrumento musical e suas estratégias para lidar com a motivação do aluno: um estudo guiado pela Teoria da Integração Organísmica. *Opus*, v. 29, p. 1-18, 2023.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Considerações sobre a pesquisa em educação musical. In: FREIRE, Vanda B. (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: Letras, 2010. p. 155-175.

FREDRICKS, Jennifer A.; BLUMENFELD, Phyllis C.; PARIS, Alison. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, v. 74, p. 59-119, 2004.

FREDRICKS, Jennifer A.; HOFKENS, Tara L.; WANG, Ming-Te. Addressing the challenge of measuring student engagement. In: RENNINGER, K. Ann; HIDI, Suzanne E. (Eds.). *Cambridge handbook of motivation and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 689-712.

FURLONG, Michael J.; WHIPPLE, Angela D.; JEAN, Grace St.; SIMENTAL, Jenne; SOLIZ, Alicia; PUNTHUNA, Sandy. Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, v. 8, p. 99-113, 2003.

GARCIA, Malinalli P.; DUBÉ, Francis. Stratégies pédagogiques visant le développement

des habiletés métacognitives du musicien en formation afin d'optimiser l'efficacité de ses pratiques instrumentales. *La Revue musicale OICRM*, v. 1, n. 1, s/p, 2012.

GLASS, Don; BEGLE, Annie K. S.; MILLER, Jenelle M. Factors that optimize engagement for diverse learners at arts performances for young audiences. *Sage Open*, v. 12, n. 3, p. 1-13, 2022.

GOMES, Rita H. S. F. Convite à perversão. *Opus*, v. 21, n. 1, p. 101-118, 2015.

GREEN, Bart N.; JOHNSON, Claire D.; ADAMS, Alan. Writing narrative literature reviews for peer-reviewed journals: secrets of the trade. *Journal of Chiropractic Medicine*, v. 5, n. 3, p. 101-117, 2006.

HALLAM, Susan. Musical motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, v. 4, n. 2, p. 225-244, 2002.

HALLAM, Susan. Motivation to learn. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. (Eds.). *The oxford handbook of music psychology*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 479-492.

ILARI, Beatriz S. Cognição musical: origens, abordagens tradicionais, direções futuras. In: ILARI, Beatriz S.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Orgs.). *Mentes em Música*. Curitiba: Editora UFPR, 2010. p. 11-34.

JANOSZ, Michael. Part IV Commentary: Outcomes of engagement and engagement as an outcome: Some consensus, divergences, and unanswered questions. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p. 695-703.

JOSEPH, Dawn; SOUTHCOTT, Jane. Older people in a community gospel choir: Musical engagement and social connection. *The Qualitative Report*, v. 22, n. 12, p. 3209-3223, 2017.

KAHU, Ella R.; NELSON, Karen. Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, v. 37, n. 1, p. 58-71, 2018.

LAMONT, Alexandra. Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of Music*, v. 40, n. 5, p. 574-594, 2012.

LESSA, Lizzie M. *Aspectos motivacionais da aprendizagem musical dos integrantes da bateria do bloco de carnaval Sargento Pimenta por meio do método O Passo: um estudo com base na Teoria do Fluxo*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2015.

LEUNG, Man C.; CHEUNG, Yuen M. R. Music engagement and well-being in Chinese adolescents: Emotional awareness, positive emotions, and negative emotions as mediating processes. *Psychology of Music*, v. 48, n. 1, p. 105-119, 2020.

MADALOZZO, Tiago. *A prática criativa e a autonomia musical infantil: sentidos musicais e sociais do envolvimento de crianças de cinco anos de idade em atividades de musicalização*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2019.

MARTIN, Andrew J. Part II Commentary: Motivation and engagement: conceptual, operational, and empirical clarity. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p. 303-311.

MATEIRO, Teresa; CORDEIRO, Risaelma; ALMEIDA, Jéssica. (Orgs.). *Estudantes e professore(a)s de música: estágios vividos e histórias vividas durante a pandemia*. São Luiz: EDUFMA, 2022.

NAKAMURA, Jeanne; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The construction of meaning through vital engagement. In: KEYES; Corey L. M.; HAIDT, Jonathan. (Eds.). *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington, DC: American Psychological Association, 2003. p. 83-104.

OLIVEIRA, Patrícia F. P. *A relação entre as práticas informais de aprendizagem musical e os conteúdos da disciplina de percepção musical: uma proposta pedagógica baseada na Teoria do Engajamento Musical Transformativo*. Dissertação (Mestrado em Artes). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil, 2023

O'NEILL, Susan A. Flow theory and the development of musical performance skills. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 141, p. 129-134, 1999.

O'NEILL, Susan A. Becoming a music learner: Toward a theory of transformative music engagement. In: MCPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham F. (Eds.). *The oxford handbook of music education*. Vol. 1. New York: Oxford University Press, 2012. p. 163-186.

O'NEILL, Susan A. Opening Conference (Keynote Address): Transformative music engagement: Making music learning matter. In: NASCIMENTO, Marco. A. T.; Stervinou, Adeline A. M. (Orgs.). *Educação musical no Brasil e no mundo: reflexões e ressonâncias*. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 21-38.

O'NEILL, Susan A. Transformative music engagement and musical flourishing. In: MCPHERSON, Gary E. (Ed.). *The child as musician: A handbook of musical development*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press Scholarship Online, 2016. p. 606-625.

O'NEILL, Susan A.; SENYSHYN, Yaroslav. On meaning making and student music engagement. In: Proceedings of the ISME 24th International Seminar on Research in Music Education, 24, 2012, Thessaloniki. *Anais...* Thessaloniki: ISME, 2012, p. 167-176.

OSBORNE, Margaret S.; MCPHERSON, Gary E.; MIKSZA, Peter; EVANS, Paul. Using a microanalysis intervention to examine shifts in musicians' self-regulated learning. *Psychology of Music*, v. 49, n. 4, p. 972-988, 2021.

PELS, Fabian; KLEINERT, Jens; MENNIGEN, Florian. Group flow: A scoping review of definitions, theoretical approaches, measures and findings. *Plos One*, v. 13, n. 12, p. 1-28, 2018.

RAMOS, Danilo; TONI, Anderson. O papel da didática nas emoções e engajamento dos estudantes em uma disciplina de prática musical em conjunto. In: XIX Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical, 2020. *Anais...* s/l: ABEM, 2020, s/p.

REEVE, Johnmarshall. *Understanding motivation and emotion*. 7th ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2018.

RESCHLY, Amy L.; CHRISTENSON, Sandra L. Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p. 3-19.

RICHMOND, James; MCLACHLAN, Neil M.; AINLEY, Mary; OSBORNE, Margaret. Engagement and skill development through an innovative classroom music program. *International Journal of Music Education*, v. 34, n. 2, p. 143-160, 2016.

ROSE-KRASNOR, Linda. Future directions in youth involvement research. *Social Development*, v. 18, n. 2, p. 497-509, 2009.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 54-67, 2000.

SHERNOFF, David J.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; SCHNEIDER, Barbara; SHERNOFF, Elisa Steele. Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, v. 18, n. 2, p. 158-176, 2003.

SKINNER, Ellen A.; PITZER, Jennifer. Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p. 20-44.

STOCCHERO, Mariana; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Apreciação musical e envolvimento: um estudo sob a perspectiva da teoria do fluxo. *Revista NUPEART*, v. 10, n. 10, p. 8-29, 2012.

TONI, Anderson. *Engajamento e fluxo coletivo: um estudo de métodos mistos com participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2023a.

TONI, Anderson. Moods, emotions, and engagement in a music ensemble course: A mixed method study with Brazilian undergraduate students. *Opus*, v. 29, p. 1-19, 2023b.

TONI, Anderson; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Práticas docentes para o engajamento de estudantes de música em diferentes contextos: um estudo exploratório. In: XXV Congresso Nacional Associação Brasileira de Educação Musical, 2021. *Anais... s/l: ABEM*, 2021, s/p.

TONI, Anderson; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Engajamento dos estudantes: uma revisão de fundamentações para práticas educativas e suas aproximações com a educação musical *Educação (UFSM)*, v. 48, 1-29, 2023.

TONI, Anderson; VELOSO, Flávio D. D. *Prática musical em conjunto: um olhar ao ensino e à aprendizagem*. Curitiba: InterSaberes, 2022.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

URBINA, Susana. *Fundamentos da testagem psicológica*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VELOSO, Flávio D. D.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Desafios da prática instrumental e autorregulação: um estudo com percussionistas. *Revista Vórtex*, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2017.

VELOSO, Flávio D. D.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. A aprendizagem da performance musical na visão sociocognitiva: aportes da Abordagem Multidimensional da Autorregulação. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 133-157, 2019.

WANG, Ming-Te; HENTY, Daphne A.; DEGOL, Jessica. An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, v. 74, n. 9, p. 1086–1102, 2019.

WILSON, Emily. *"It's music and we came to play instruments": Teaching for engagement in classroom music*. Tese (Doutorado em Educação Musical). University of Melbourne, Melbourne, Austrália, 2019.