

Engajamento dos estudantes: uma revisão de fundamentações para práticas educativas e suas aproximações com a educação musical

Student engagement: A review of foundations for educational practices and its approximation with music education

Anderson Toni

Universidade Estadual do Paraná, Paraná, Brasil

andersontoni12@gmail.com - <https://orcid.org/0000-0003-0498-8813>

Rosane Cardoso de Araújo

Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil

rosanecardoso@ufpr.br - <https://orcid.org/0000-0002-3676-1042>

Recebido em 28 de agosto de 2021

Aprovado em 07 de março de 2022

Publicado em 19 de abril de 2023

RESUMO

O presente artigo traz como objetivo apresentar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, estudos sobre o engajamento dos estudantes e sua aproximação com a área da educação musical. Foram revisados diferentes estudos sobre engajamento, com foco nos indicadores, facilitadores, resultados e motivação. De maneira geral, o engajamento pode ser entendido como uma participação ativa em uma atividade que é determinada pela qualidade de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivo/emocionais) da pessoa na realização de uma ação. A partir da literatura consultada, reconhece-se que o engajamento é um processo fundamental na aprendizagem, mas necessita de um aprofundamento teórico e metodológico nas pesquisas futuras sobre o tema. Os resultados deste estudo podem auxiliar docentes e pesquisadores da área da educação na compreensão das definições e discussões sobre o engajamento dos estudantes. Ao mesmo tempo, o texto também contempla um público que busca estudar o engajamento e sua relação com a educação musical.

Palavras-chave: Engajamento; Motivação; Educação; Educação musical.

ABSTRACT

The aim of this article is to present, through a narrative literature review, studies on student engagement and its approximation with the music education field. Different

engagement studies were reviewed, focusing on indicators, facilitators, results, and motivation. In general, engagement can be understood as active participation in an activity that is determined by the quality of behavioral and psychological (cognitive and affective/emotional) aspects from an individual when performing an action. Based on the literature consulted, it is recognized that engagement is a fundamental process in learning, but it needs a theoretical and methodological deepening in future research on the subject. The results of this study can help teachers and researchers in the education field to understand definitions and discussions about student engagement. At the same time, the text also contemplates an audience that seeks to study engagement and its relationship with the processes of music practice, teaching and learning.

Keywords: Engagement; Motivation; Education; Music Education.

Introdução

O engajamento pode ser entendido como uma participação ativa em uma atividade que é determinada pela qualidade de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivo/emocionais) da pessoa na realização de uma ação (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; O'NEILL, 2012, 2016; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019). Porém, as discussões sobre a definição de engajamento são constantemente trazidas como um tema que necessita de desenvolvimento e de um olhar cuidadoso, pois é comum se encontrar na literatura termos diferentes para indicar a mesma ideia e termos iguais para designar ideias diferentes (JIMERSON; CAMPOS; GREIF, 2003; APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Christenson, Reschly e Wylie (2012) afirmam que não há um consenso para a definição de engajamento. Por este motivo, as autoras destacam a necessidade de sempre apresentar a definição de engajamento nas pesquisas e buscar considerar aspectos de mensuração do constructo¹ de maneira relacionada com a definição adotada. As autoras também afirmam a necessidade de buscar distinguir o engajamento como processo ou resultado e seus indicadores, facilitadores e questões contextuais envolvidas, bem como apresentar uma abertura e disposição para um maior entendimento e aprofundamento teórico. Estes três pontos orientam de maneira

geral o presente texto na busca de melhor compreender o engajamento dos estudantes.

PA

O presente artigo traz como objetivo apresentar, por meio de uma revisão narrativa da literatura, estudos sobre o engajamento dos estudantes e sua aproximação com a área da educação musical. Portanto, o texto apresenta, inicialmente, definições e discussões sobre o engajamento dos estudantes em contextos educacionais mais amplos e, na sequência, o estudo do engajamento na sua relação com a música. A organização do texto se deu a partir do reconhecimento da necessidade de elaborar um trabalho que pudesse sintetizar aspectos relevantes da literatura sobre o engajamento dos estudantes com a finalidade de oportunizar o acesso das discussões sobre o referido tema, que é considerado por diferentes autores como relevante para os estudantes em seus processos de aprendizagem (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; KAHU, 2013; WANG; DEGOL, 2014; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Portanto, pretende-se que o presente trabalho possa proporcionar aportes e debates sobre o engajamento dos estudantes para diferentes pesquisadores e profissionais da educação em seus campos específicos de atuação.

Procedimentos e organização textual

O presente texto foi elaborado com base em uma revisão narrativa da literatura, abordagem que permite a discussão teórica de uma temática a fim de propor desenvolvimentos e comentários com procedimentos mais flexíveis e propositais (GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006; ROTHER, 2007; CORDEIRO et al., 2007). A revisão é parte central da construção de conhecimento e oportuniza o exame de uma grande quantidade de informações de modo a permitir uma ponte entre um assunto ou área de estudo com as pessoas interessadas em determinada temática (BAUMEISTER; LEARY, 1997; GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006; GRANT; BOOTH, 2009). De maneira específica, Green, Johnson e Adams (2006) afirmam que a revisão narrativa da literatura apresenta uma justificativa didática, pois possibilita que diferentes pessoas possam se aproximar e se informar sobre uma área a partir das sínteses realizadas pelos autores. De maneira geral, a revisão narrativa desenvolvida

neste artigo segue as indicações de Baumeister e Leary (1997) ao apresentar um estado de conhecimento sobre um assunto, considerar a necessidade de uma constante integração teórica na redação do texto e apresentar um material para consulta aos interessados, oportunizando apontamentos e direções.

O acesso aos textos consultados ocorreu por meio do reconhecimento de trabalhos classificados por diferentes autores como marcos no estabelecimento de definições e discussões sobre o engajamento dos estudantes (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Estes trabalhos iniciais conduziram a outros textos que possibilitaram ampliações de debates sobre a temática. Além disso, estudos que realizam levantamentos de pesquisas sobre o engajamento dos estudantes foram consultados (por exemplo, JIMERSON; CAMPOS; GREIF, 2003; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008), bem como consultas foram realizadas em bases digitais de publicações científicas. Levantamentos de publicações em língua portuguesa também foram realizados (por exemplo, STOCCHERO; ARAÚJO, 2012; BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016) e, pela quantidade de trabalhos encontrados, foi reforçada a justificativa de uma revisão sobre engajamento neste referido idioma. Desta forma, a revisão apresentada neste artigo tem como foco principal publicações em língua inglesa. Entende-se para fins deste texto que o engajamento dos estudantes pode ocorrer em diferentes áreas de ensino e de aprendizagem, bem como em diversos contextos e níveis da educação. Portanto, o presente artigo apresenta discussões com implicações educacionais em diferentes contextos e níveis de ensino, situação reforçada por Baumeister e Leary (1997) ao considerar que a revisão narrativa da literatura permite uma convergência de diferentes pesquisas e contextos na construção do entendimento de uma temática.

O texto foi organizado de modo a contemplar tópicos centrais e de convergência em textos com objetivos similares na literatura em língua inglesa (por exemplo, JIMERSON; CAMPOS; GREIF, 2003; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; WANG; DEGOL, 2014). A primeira seção do texto apresenta a definição e

compreensão do engajamento dos estudantes em diferentes pesquisas, sugerindo uma organização das discussões apresentadas e apontamentos sobre a mensuração do constructo. Além disso, esta primeira seção apresenta três subseções que indicam sínteses e debates sobre três assuntos de grande discussão na área: (1) o engajamento como processo ou resultado; (2) a diferenciação entre indicadores e facilitadores do engajamento; e (3) a relação entre motivação e engajamento.

A segunda seção do texto apresenta uma busca de compreender o estado de conhecimento sobre o engajamento das pessoas na prática, ensino e aprendizagem musical com um foco na área da educação musical, campo de conhecimento dos presentes autores, indicando caminhos já percorridos e sínteses de pesquisas sobre o tema. As possibilidades de articular discussões sobre o engajamento dos estudantes com algum tópico de interesse dos autores do artigo é comum nos textos da área, de modo que há autores que apresentam articulações entre o engajamento e alguma teoria da motivação, contexto ou participantes específicos, mensurações do constructo, entre outras interfaces (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; FURLONG et al., 2014; WANG; HENTY; DEGOL, 2019). Por fim, as considerações finais apresentam algumas direções a partir dos textos consultados e discutidos, bem como apresentam possibilidades e desafios para os pesquisadores interessados em desenvolver estudos sobre o engajamento dos estudantes em diferentes contextos.

Definindo e compreendendo o engajamento dos estudantes

Durante a primeira metade do século XX, o engajamento foi entendido nas pesquisas na área da educação e da psicologia como o tempo dedicado a uma tarefa, desenvolvendo-se como a qualidade do esforço dos estudantes nas pesquisas na década de 1980 (KUH, 2009; MARTINS; RIBEIRO, 2017). Nessa mesma época, Reschly e Christenson (2012) afirmam que houve um crescente interesse sobre o engajamento dos estudantes nas pesquisas relacionadas à evasão escolar. De maneira geral, duas linhas principais de estudos sobre o engajamento dos estudantes se desenvolveram ao longo dos anos nas áreas da educação e da psicologia: os estudos sobre evasão, intervenção e reforma escolar e os estudos sobre motivação a

partir de diferentes olhares teóricos (ECCLES; WANG, 2012; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012).

PA

Em relação aos estudos sobre evasão escolar, o modelo participação-identificação de Finn (1989) destacou-se ao articular uma dimensão comportamental e uma dimensão afetiva do engajamento. A dimensão comportamental está relacionada com a participação na atividade, por exemplo: frequência, presença, responder perguntas, ler, completar as atividades, interagir e seguir instruções (FINN, 1989; FINN; ZIMMER, 2012). Já a dimensão afetiva está relacionada com o senso de identificação que pode se manifestar positivamente (por exemplo, afiliação, envolvimento, apego e ligação) e negativamente (por exemplo, alienação e evasão) (FINN, 1989; FINN; ZIMMER, 2012). Essa perspectiva encontrou muitos adeptos para definir e entender o engajamento dos estudantes durante muitos anos, passando por ampliações e reconhecendo a evolução da área de estudos ao longo dos anos (FINN; ZIMMER, 2012).

No caso das pesquisas que se aproximam da área da motivação, três dimensões costumam ser constantemente mencionadas para entender o engajamento dos estudantes: comportamental, cognitiva e afetiva/emocional (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). A partir da revisão da literatura realizada, é apresentado no quadro 1 uma síntese dos principais elementos que distinguem o engajamento comportamental, o engajamento cognitivo e o engajamento afetivo/emocional:

Quadro 1 – Dimensões comportamental, cognitiva e afetiva/emocional do engajamento.

Dimensões	Principais características
Engajamento comportamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação e frequência ▪ Intensidade e duração ▪ Esforços e persistência ▪ Atenção e concentração ▪ Iniciar ações e foco na atividade ▪ Seguir regras e normas
Engajamento cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preferência pelo desafio ▪ Conhecimento sobre a atividade ▪ Lidar com a dificuldade ▪ Relevância e valorização ▪ Propósito e metacognição ▪ Autorregulação e autonomia

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar estratégias ▪ Pensar sobre a atividade
Engajamento afetivo/emocional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfação e diversão ▪ Entusiasmo e interesse ▪ Emoções (positivas / negativas) ▪ Senso de realização ▪ Pertencimento e identificação ▪ Conexão social

Fonte: Quadro elaborado com base em Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004); Rose-Krasnor (2009); Christenson, Reschly e Wylie (2012); Kahu (2013); Fredricks (2014); Fredricks, Reschly e Christenson (2019).

Conforme apresentado no quadro 1, a dimensão comportamental do engajamento é caracterizada por empreendimentos comportamentais observáveis, como a participação em atividades, a atenção, a concentração, a frequência escolar, iniciar ações (como discussões e perguntas), entre outros comportamentos. De maneira geral, o engajamento comportamental é o que apresenta a maior quantidade de pesquisas e costuma ser medido por meio de protocolos de observação, questionários de autorrelatos e questionários preenchidos por professores. Esses instrumentos de coleta de dados podem auxiliar a perceber a diversidade de atividades, frequência, duração e densidade do envolvimento comportamental dos estudantes (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; FREDRICKS, 2014).

Em relação ao engajamento psicológico, este costuma ser dividido em duas dimensões: cognitivo e afetivo/emocional (quadro 1). Sobre a dimensão cognitiva, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) afirmam que os elementos que caracterizam esta forma de engajamento podem ser divididos em: (1) investimento psicológico na aprendizagem: ir além dos conteúdos apresentados e buscar desafios, lidar com as dificuldades, entre outros; e (2) estratégias cognitivas para a aprendizagem: a busca de estratégias e propósitos, a autorregulação² e a metacognição³, entre outras. Já a dimensão afetiva/emocional apresenta-se por meio das reações emocionais dos estudantes (por exemplo, alegria, tristeza e ansiedade) que podem caracterizar um estado de engajamento ou desengajamento na atividade, do senso de pertencimento, da conexão entre as pessoas envolvidas, entre outras características afetivas. Como o engajamento cognitivo e afetivo/emocional estão relacionados a experiências

subjetivas das pessoas, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) afirmam que a sua mensuração costuma ser realizada por meio de questionários de autorrelatos. Além disso, há uma sobreposição teórica com outras áreas do conhecimento que estudam separadamente os elementos listados nas características que distinguem o engajamento cognitivo e afetivo/emocional, a principal área de sobreposição são os estudos no campo da motivação (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; APPLETON et al., 2006; ECCLES; WANG, 2012; BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013; BZUNECK; BORUCHOVITCH, 2016).

De maneira geral, as dimensões apresentadas auxiliam na compreensão do engajamento como uma participação ativa em uma atividade, considerando-se os componentes comportamentais, cognitivos e afetivo/emocionais de uma pessoa na realização de uma ação (FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019). No entanto, convém mencionar que há um consenso na literatura no entendimento da multidimensionalidade do engajamento, mas não há um consenso sobre o número de dimensões envolvidas. Alguns autores trabalham com apenas duas dimensões (por exemplo, comportamental e afetiva; FINN, 1989). Por outro lado, grande parte dos pesquisadores adotam um modelo de três dimensões (por exemplo, comportamental, cognitivo e afetivo/emocional; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; KAHU, 2013). Há ainda pesquisadores que buscam explorar o engajamento dos estudantes a partir da subdivisão de dimensões (por exemplo, engajamento comportamental dividido em social e acadêmico; APPLETON et al., 2006; VOELKL, 2012) ou a partir da inclusão de outras dimensões (por exemplo, engajamento agentivo como a contribuição ativa do estudante sobre as ações; REEVE, 2012, 2018).

O posicionamento de definições é de grande relevância ao se considerar aspectos sobre a operacionalização da mensuração do constructo e a utilização de ferramentas para esta finalidade em uma determinada atividade e contexto (BETTS, 2012; SAMUELSEN, 2012; AZEVEDO, 2015). Os instrumentos de coleta de dados específicos para o engajamento dos estudantes ainda são poucos (por exemplo, APPLETON et al., 2006; MARTIN, 2008, 2012), o que reforça a necessidade de se considerar os pontos fortes e fracos de cada forma de mensuração adotada. Segundo

Fredricks, Hofkens e Wang (2019), exemplos de cuidados específicos na condução da pesquisa estão, por exemplo, nos casos de utilização de: (1) protocolos de observação que costumam ser interessantes para o engajamento comportamental, mas que nem sempre permitem perceber experiências cognitivas e afetivas das pessoas em determinada atividade; (2) questionários de autorrelatos que permitem que a pessoa responda suas próprias percepções, mas essas respostas são geralmente coletadas após a atividade, o que pode influenciar nas respostas dos participantes; ou (3) entrevistas que permitem que a pessoa verbalize sua experiência, mas que necessitam das devidas atenções sobre o papel do entrevistador e sobre os processos de análise do material coletado. Além disso, diferentes autores têm considerado a necessidade de se pensar em orientações teóricas aprofundadas para a realização de pesquisas, como conhecer o contexto da coleta de dados, utilizar métodos múltiplos que permitam um entendimento mais aprofundado com diferentes análises e triangulações de dados, descrever detalhadamente os procedimentos e contextos da pesquisa e medir um mesmo contexto mais de uma vez (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; SAMUELSEN, 2012; FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019). A seguir, algumas discussões adicionais sobre aspectos do engajamento das pessoas em uma atividade são apresentadas, com um foco nas pesquisas que envolvem contextos educacionais.

PA

Engajamento como processo ou resultado

A necessidade de se considerar o engajamento dos estudantes como processo ou resultado também é um tópico de discussão na definição e entendimento deste constructo. No caso do engajamento ser entendido como processo, ele pode estar presente como um mediador entre as influências contextuais (que podem ser consideradas facilitadores, a seguir) e os possíveis resultados acadêmicos, sociais, emocionais ou outros (por exemplo, diminuição da evasão escolar e melhora nos comportamentos sociais) (FURLONG et al., 2003; APPLETON et al., 2006; SKINNER; PITZER, 2012; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Nos estudos na área da educação, o engajamento costuma ser frequentemente entendido como processo que permite o alcance de algum resultado acadêmico, social ou de outra

natureza de maneira mais imediata ou a longo prazo, frequentemente articulando o campo da motivação para dar suporte às discussões das pesquisas (por exemplo, APPLETON et al., 2006; SKINNER; PITZER, 2012; KAHU; NELSON, 2018).

No caso do engajamento ser entendido como resultado, considera-se a necessidade de o próprio engajamento em si ser o resultado de um processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a própria qualificação da ação em termos comportamentais, cognitivos e afetivos/emocionais. Contudo, a literatura também tem indicado a possibilidade de o engajamento ser ao mesmo tempo um processo e um resultado, pois o engajamento pode ser considerado o resultado inicial esperado de um processo de ensino e aprendizagem, mas também pode ser um mediador (processo) para um possível resultado futuro em termos acadêmicos, sociais ou de outra natureza (RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; WANG; HENRY; DEGOL, 2019). O debate sobre os processos ou resultados também é realizado nas dimensões do engajamento, pois alguns autores consideram, por exemplo, que alguns elementos da dimensão afetiva poderiam ser considerados antecedentes ou consequências do engajamento, como os aspectos afetivos gerais (ECCLES; WANG, 2012) e o senso de pertencimento (FURRER; SKINNER, 2003).

Indicadores e facilitadores do engajamento

Outro tema de debate no entendimento do engajamento é a distinção entre os indicadores e os facilitadores. Os indicadores estão relacionados com as características que distinguem a qualidade da ação que caracteriza o engajamento (ver quadro 1). Os resultados foram apresentados anteriormente como as consequências do engajamento (por exemplo, diminuição da evasão escolar, melhora da aprendizagem, entre outros). Já os facilitadores são considerados os antecedentes do engajamento. Esses facilitadores incluem questões individuais (por exemplo, expectativas, crenças e metas, pertencimento a um grupo étnico ou sociocultural específico e demais aspectos) e contextuais (por exemplo, relações com os pares, ambiente familiar, interações com os professores, espaço e organização escolar) (FURLONG et al., 2003; GRIFFITHS; SHARKEY; FURLONG, 2009; WANG; HENRY; DEGOL, 2019). Skinner e Pitzer (2012) afirmam que é importante considerar estas

diferenças no entendimento do engajamento, apontando a seguinte distinção:

PA

Em geral, *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, tradução nossa).⁴

De maneira geral, os facilitadores ou antecedentes do engajamento são discutidos na literatura a partir de algumas possibilidades. Em relação aos contextos de ensino e aprendizagem, diferentes autores afirmam que contextos amplos e específicos podem interferir no engajamento dos estudantes, tais como a comunidade, a família, os pais, a escola, a sala de aula, os professores e os pares (FURLONG et al., 2003; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012; WANG; HENRY; DEGOL, 2019). No caso dos professores, sua responsabilidade é constantemente reafirmada de modo que possa promover em sala de aula sentimentos de segurança, justiça e apoio (professor-estudantes e estudante-estudante), suporte aos estudantes e organização do ambiente e tarefas de aprendizagem (SKINNER; PITZER, 2012; VOELKL, 2012). Os pares também podem influenciar no engajamento dos estudantes, como no senso de conexão ou pertencimento, o que representa um processo-chave para o engajamento comportamental e emocional dos estudantes no ambiente educacional (FURRER; SKINNER, 2003; JUVONEN; ESPINOZA; KNIFSEND, 2012).

Relações entre motivação e engajamento

Por fim, uma temática de grande debate nos textos consultados sobre o engajamento dos estudantes é a relação entre motivação e engajamento. Neste sentido, busca-se sintetizar nesta seção alguns apontamentos da literatura da área e indicar caminhos para que interessados possam explorar possibilidades de fundamentações em suas pesquisas e práticas educativas. Reeve (2018) afirma que o termo “motivação”, assim como os termos “motivo” e “emoção”, tem sua raiz etimológica no latim a partir do verbo *movere*, que indica uma ação que move a pessoa a algo. De acordo com o autor, a ciência da motivação está relacionada com a explicação dos motivos que levam uma pessoa a um determinado comportamento, ou

seja, o estudo dos processos ou motivos internos de um indivíduo que fornecem energia, direção e persistência em um determinado comportamento, pensamento ou ação. Reeve (2018) fornece um panorama que pode auxiliar a entender o processo motivacional, envolvendo os seguintes componentes: (1) os antecedentes (ambiente e contexto social); (2) os *motivos* internos de uma pessoa: questões humanas e suas necessidades (por exemplo, alimentação e pertencimento), a cognição (por exemplo, estratégias para resolver uma tarefa) e as emoções; (3) o direcionamento da energia que leva à expressão de comportamentos, ao *engajamento*, entre outras ações; e (4) as mudanças nos resultados da vida: *performance*, aprendizagem, entre outras mudanças que possam vir a ocorrer.

Algumas formas de mensuração costumam ser utilizadas para compreender a expressão das motivações das pessoas. Essas mensurações podem ocorrer por meio da observação de comportamentos (esforço, persistência, expressões faciais e corporais, entre outros), medidas sobre o engajamento (relacionado aos indicadores e facilitadores apresentados anteriormente), medidas psicofisiológicas (pressão sanguínea, batimentos cardíacos, entre outros), medidas sobre ativação cerebral (eletroencefalogramas, entre outros) e autorrelatos sobre a presença, qualidade e/ou intensidade da motivação (REEVE, 2018).

Sobre a relação entre motivação e engajamento, Reeve (2018) apresenta um exemplo que auxilia a traçar as primeiras considerações:

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 de agente). (REEVE, 2018, p. 12, tradução nossa).⁵

Neste exemplo, a motivação é precedente e move a pessoa ao engajamento. Esse engajamento pode ser compreendido como uma participação ativa de uma pessoa em uma tarefa ou atividade que é qualificada por meio de um entendimento multidimensional do engajamento (comportamental, cognitivo, afetivo/emocional e agente) (REEVE, 2018).

De maneira geral, diferentes autores reforçam as distinções e as relações entre a motivação e o engajamento como aspecto de importância no entendimento teórico

dos constructos e como um ponto de exploração em diferentes pesquisas (CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; TOSHALIS; NAKKULA, 2012; WANG; DEGOL, 2014). Segundo Reschly e Christenson (2012), a relação entre motivação e engajamento é recorrente na literatura a partir de três principais olhares: (1) o uso intercambiável sem distinções entre motivação e engajamento; (2) o engajamento como um metaconstructo amplo que se subdivide em diferentes aspectos e que inclui a motivação; e (3) a distinção e discussão sobre as relações entre motivação e engajamento (intenção e ação, respectivamente). Este último olhar (distinção entre motivação e engajamento, ou seja, intenção e ação) é o mais aceito na literatura, uma vez que diferentes pesquisadores reconhecem que os estudos sobre a motivação são mais antigos e possuem perspectivas bem definidas na literatura, enquanto os estudos sobre o engajamento são mais recentes e estão muito atrelados às pesquisas motivacionais como principal fonte de explicações (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; APPLETON et al., 2006; ECCLES; WANG, 2012; MARTIN, 2008; BETTS, 2012; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; REEVE, 2018). Fredricks e McColskey (2012) complementam esta distinção com a afirmação de que a motivação é subjacente e antecede um comportamento inicial ou ação que é sempre atrelada ao ambiente e contexto que ocorre. Neste sentido, “alguém pode estar motivado, mas não se engajar ativamente em uma tarefa. A motivação é, portanto, necessária, mas não suficiente para o engajamento” (APPLETON et al., 2006, p. 428, tradução nossa)⁶.

Ampliando o debate, diferentes discussões indicam que a motivação precede e é determinante para o engajamento, mas não significa que ela deixa de existir quando a atividade inicia, pois a relação entre motivação e engajamento é dinâmica e de influência mútua. Desta forma, após o início da atividade, a motivação continua impulsionando o indivíduo para as ações e o engajamento na tarefa impacta na avaliação subjetiva motivacional da pessoa (BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012; JANOSZ, 2012). Seguindo esta ideia, Janosz (2012) complementa que (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 engajamento.

A partir do exposto, Martin (2012) afirma que é importante que os pesquisadores conheçam diferentes teorias da motivação e modelos de engajamento, pois muitos autores relacionam estes dois constructos a partir de uma teoria específica geralmente situada nos estudos da motivação. Por exemplo, este é o caso de autores que situam suas pesquisas a partir da teoria da autodeterminação ao assumir 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; BZUNECK; MEGLIATO; RUFINI, 2013; ARAÚJO; BZUNECK, 2019). Por outro lado, há autores que situam suas pesquisas a partir da teoria expectativa-valor (por exemplo, ECCLES; WANG, 2012), a partir dos estudos da autorregulação (por exemplo, CLEARLY; ZIMMERMAN, 2012), a partir da teoria do fluxo (por exemplo, SHERNOFF et al., 2003; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012), entres outras linhas teóricas. Neste sentido, percebe-se que a relação entre motivação e engajamento é um assunto de debate na literatura e de grande importância para pesquisadores e educadores interessados na temática de estudo, com alguns caminhos já traçados e orientações teóricas que podem auxiliar na condução e entendimento das pesquisas.

Engajamento na prática, ensino e aprendizagem musical

Nesta seção, busca-se apresentar uma revisão e discussão sobre o engajamento das pessoas e sua relação com a prática, ensino e aprendizagem de música, pois este é campo de atuação específico dos autores do presente texto em suas pesquisas. De maneira específica, se propõem nesta seção aproximações com o campo da educação musical, entendido como a área de estudos que realiza interfaces entre a educação e a música, oportunizando ações em processos de prática, ensino e aprendizagem em diferentes contextos (econômicos, sociais, históricos, entre outros) e envolvendo diferentes resultados (FIGUEIREDO, 2010; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015).

As práticas musicais nas quais o engajamento musical pode ocorrer são compreendidas de maneira ampla como ações de fazer música de maneira ativa (tocar, cantar, escutar, explorar objetos sonoros ou o corpo com finalidades musicais,

entre outras) em diferentes níveis de complexidade e habilidades. Além disso, as práticas musicais podem ser entendidas como práticas humanas relacionais, nas quais os contextos sociais permeiam nossa compreensão da música e nosso fazer musical (O'NEILL, 2014; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Em consonância com a literatura que fundamenta este texto, 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 afetivo/emocionais) da pessoa na realização de uma ação (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; O'NEILL, 2012, 2016). Portanto, a qualidade da participação ativa da pessoa que qualifica o engajamento musical ocorre em interação com as possibilidades de prática, ensino e aprendizagem musical.

Na literatura científica sobre o engajamento musical, uma perspectiva teórica se consolidou ao longo dos anos. Trata-se do engajamento musical transformativo proposto pela pesquisadora e educadora Susan O'Neill (2012, 2016). O engajamento musical transformativo é uma perspectiva dinâmica, transformacional e multidimensional que opera em níveis pessoais, socioculturais e sistêmicos (O'NEILL, 2012). A autora considera a necessidade de definir o engajamento musical a partir de dimensões comportamentais e psicológicas (cognitivas e afetivas) e afirma que o termo transformativo faz referência às possibilidades das pessoas transformarem de maneira positiva os modos que veem suas situações, ideias e experiências. Algumas características são de grande importância para essa perspectiva teórica, como a necessidade de negociações das diferenças e da promoção da resiliência, do empoderamento, do espaço de voz e autonomia das pessoas, e da atenção às circunstâncias, relacionamentos e oportunidades que permitam a acessibilidade do indivíduo ao desenvolvimento musical. Além disso, há o respeito pelos saberes e experiências dos estudantes, a inclusão e reflexão sobre a diversidade e a abertura ao diálogo. Esses elementos permitem a combinação de um senso de conexão e envolvimento emocional com a capacidade de reflexão crítica das pessoas ao se engajarem na prática, ensino e aprendizagem de música em seus contextos específicos negociados nas trocas sociais (O'NEILL, 2012, 2014, 2016).

Segundo O'Neill (2012), o termo engajamento costuma ser vagamente definido

nas pesquisas de maneira geral, o que reforça a necessidade de um aprofundamento teórico, inclusive nos estudos na área da educação musical. A seguir, são apresentadas algumas pesquisas que consideram o engajamento na prática, ensino e aprendizagem musical. Destaca-se que este trabalho constitui-se de uma revisão narrativa da literatura que percorre algumas pesquisas principais ao reconhecer estudos que definem o termo engajamento e que possuem esta temática como foco. Na sequência, é apresentada uma síntese dos trabalhos consultados de modo a auxiliar a debater o estado de conhecimento nas pesquisas sobre o engajamento musical e a elencar possibilidades de estudos futuros.

Em duas pesquisas empíricas, Lamont (2011, 2012) buscou investigar as emoções, engajamento e significado na escuta e fazer musical. O engajamento foi compreendido pela autora de maneira diretamente associada à experiência de fluxo proposta por Csikszentmihalyi (1990)⁷. A autora seguiu uma metodologia de coleta e análise temática de relatos escritos sobre fortes experiências com a escuta e prática musical de estudantes de graduação e pós-graduação provenientes de uma universidade na Inglaterra. A partir dos resultados obtidos nas duas pesquisas, Lamont (2011, 2012) afirma existir uma relação entre o prazer, o engajamento (entendido a partir de indicadores da experiência de fluxo, como a perda da noção tempo e a concentração) e o significado (a partir das identidades individual e coletiva, senso de comunidade, entre outros) nas fortes experiências com a escuta e prática musical nos estudantes investigados. Esses mesmos relatos dos participantes também estiveram presentes nas experiências compartilhadas com outras pessoas (outros músicos ou plateia, o que gerou um significado social) e na superação de desafios como algo que despertou interesse nas atividades musicais.

Em sua pesquisa, comumente citada nos estudos sobre engajamento em processos de ensino e aprendizagem de música, Custodero (2005) teve como objetivo investigar indicadores da experiência de fluxo em crianças a partir de uma perspectiva do desenvolvimento de habilidades e do engajamento musical. A autora posicionou o conceito de engajamento como a participação em uma atividade que pode estar estreitamente relacionada com a experiência de fluxo. Já a criança é compreendida na pesquisa como um agente ativo do processo de aprendizagem. A metodologia

utilizada por Custodero (2005) contou com um protocolo de observações descritivas de aulas de música gravadas em vídeo com crianças em diferentes contextos nos Estados Unidos. A partir da análise das gravações em vídeo, a autora focou na apresentação de componentes comportamentais observáveis da experiência de fluxo das crianças em três categorias principais: indicadores de busca de desafios, indicadores de monitoramento de desafios e indicadores de contexto social. Com essa análise, a autora afirma que os comportamentos relacionados ao fluxo puderam ser observados 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” (CUSTODERO, 2005, p. 202, tradução nossa)⁸.

Também com crianças, Richmond e colaboradores (2016) desenvolveram uma pesquisa com o objetivo de examinar aspectos do desenvolvimento de habilidades musicais e do engajamento de estudantes na participação de um programa de ensino musical na cidade Melbourne, Austrália. O engajamento foi compreendido pelos autores como um constructo multidimensional que é geralmente medido por meio de indicadores comportamentais, mas que também há indicadores cognitivos e afetivos (curiosidade, interesse, entusiasmo, entre outros). No entanto, no momento de operacionalizar as medidas do engajamento musical, Richmond e colaboradores (2016) se utilizaram de pesquisas na área da motivação para medir o engajamento em termos de satisfação, de autoeficácia e de motivação intrínseca⁹. Dois dos pesquisadores foram os professores de música nesse programa planejado para apresentar conceitos musicais e realizar práticas em grupo ao longo de seis semanas com aulas de 50 minutos. Os principais resultados indicaram que houve um aumento na complexidade das composições musicais em grupo na comparação entre a primeira e a sexta semana. Além disso, o engajamento dos estudantes foi sustentado ao longo das seis semanas do programa de música, demonstrando uma possibilidade de prática, ensino e aprendizagem que promova uma qualidade nas ações musicais (RICHMOND et al., 2016).

Pesquisas recentes na literatura nacional no campo da educação e psicologia da música têm apresentado interesse no tema do engajamento musical de estudantes e

músicos¹⁰. Algumas pesquisas apresentam correspondências entre si nos dados coletados e analisados, o que permite apontar caminhos possíveis para fundamentar práticas educacionais e pesquisas futura. Em um primeiro exemplo, Beineke (2009, 2015) buscou investigar as formas que as dimensões da aprendizagem criativa se articulam com a composição musical a partir da perspectiva de estudantes e uma professora de um contexto na educação básica. Nessa pesquisa, a autora compreendeu o engajamento como a realização de uma atividade musical que envolva interesse, atenção, atribuição de valor e aspectos sociais e afetivos. Beineke (2009) se utilizou de um estudo de caso e coletou dados com estudantes de uma turma de crianças e com uma professora. A partir da análise temática dos dados, a autora afirma que o engajamento das crianças nas atividades criativas de composição musical esteve relacionado com o interesse, o prazer e experiências positivas, a relevância e a relação dos conteúdos musicais estudados com a vida das crianças, a autonomia, o senso de pertencimento e identidade do grupo, o desafio e a reflexão, além da experiência de tocar, criar e apresentar-se a um público.

Apesar de envolver grupos de estudantes com faixas etárias diferentes (crianças e adultos), as pesquisas de Madalozzo (2019) e Toni (2020) permitem o estabelecimento de alguns paralelos entre as categorias de análise em seus trabalhos que buscaram investigar o engajamento/envolvimento de estudantes em práticas musicais coletivas. As metodologias adotadas pelos pesquisadores foram, respectivamente, um estudo etnográfico escolar com crianças e um estudo de métodos mistos (questionários e entrevista em grupo) com jovens adultos. A relação entre os dados dessas duas pesquisas encontra-se principalmente nas questões relacionadas com: a conexão com o repertório musical, a criação musical, o interesse, a abordagem didática das professoras, a valorização da criatividade, a oportunidades de expressão individual, as propostas de novos desafios e o trabalho colaborativo em grupo (MADALOZZO, 2019; TONI, 2020). Esses dados sugerem relações nas dimensões musicais (repertório), sociais (didática, relacionamentos) e, até mesmo, afetivas/emocionais, correspondências que podem indicar caminhos em comum para se pensar o engajamento musical, pelo menos no que diz respeito a aulas de música que envolvem práticas coletivas.

Já a pesquisa de Figueiredo (2020) teve como objetivo estudar a interação musical e social em participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) mediados por um sistema musical interativo (*software* MIROR-Impro). A autora buscou investigar o engajamento musical com um foco na dimensão comportamental em um estudo de caso com sete estudantes. O engajamento foi definido a partir da literatura consultada como uma “participação em uma atividade musical, mediada por instrumentos e/ou signos, em um processo dinâmico de interação musical e social, situado em um contexto sócio-histórico, o qual denominamos interação cultural” (FIGUEIREDO, 2020, p. 124). De maneira geral, os principais resultados obtidos por Figueiredo (2020) estiveram relacionados com quatro formas de engajamento musical: (1) unilateral: participante tocando o instrumento de forma autônoma e individual; (2) diádico: caracterizado pelo compartilhamento de sons entre participante e computador (instrumento musical como mediador); (3) triádico: dois participantes compartilham sua atenção com ou sem o computador por meio do instrumento musical (mediador) em interações musicais e sociais; e (4) colaborativo: quando há atenção, objetivos e intencionalidades compartilhadas entre os participantes na realização de uma ação intencional no instrumento musical com ou sem o computador em interações musicais e sociais.

Algumas considerações podem ser levantadas a partir dos estudos apresentados nesta seção. Um primeiro aspecto a ser considerado é a definição de engajamento nas diferentes pesquisas apresentadas sobre processos de prática, ensino e aprendizagem musical. Apesar de haver articulações de um constructo multidimensional que abarca elementos comportamentais e psicológicos que se aproximam em alguns estudos, não há um consenso nas pesquisas consultadas sobre uma definição, muito devido a uma limitação em reconhecer definições de áreas de estudo mais abrangentes na literatura da educação e da psicologia. Outro tema recorrente é a necessidade de se apoiar as pesquisas em uma teoria da motivação, situação que pode ser produtiva em algumas situações, principalmente quando se reconhece o limitado número de trabalhos sobre engajamento na área da educação musical. Essa relação do constructo do engajamento com a motivação costuma ser articulada principalmente com a teoria do fluxo (por exemplo, CUSTODERO, 2005;

BEINEKE, 2009; LAMONT, 2011, 2012), mas também com outras teorias ou parte delas (por exemplo, RICHMOND et al., 2016).

PA

Um outro aspecto mencionado é a relação entre indivíduo e contexto social, discussão que foi recorrente nas pesquisas como um importante processo a ser considerado na prática, ensino e aprendizagem musical (por exemplo, BEINEKE, 2009; LAMONT, 2011, 2012; MADALOZZO, 2019; FIGUEIREDO, 2020; TONI, 2020). Por fim, os estudos consultados apresentam metodologias diversas e uma recorrência de dados qualitativos analisados tematicamente. Apesar de haver caminhos de pesquisa percorridos sobre o engajamento musical, é possível verificar a necessidade de aprofundamentos teóricos que permitam uma articulação direta com os processos metodológicos utilizados nas pesquisas (FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012). Com isso, se reconhece que o estudo do engajamento na prática, ensino e aprendizagem musical se apresenta como um caminho produtivo para pesquisas futuras. As articulações com a prática educativo-musical também podem ser um caminho viável nas pesquisas em educação musical, principalmente ao se considerar as necessidades de práticas e intervenções que proporcionem o engajamento dos estudantes (O'NEILL, 2016; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019).

Considerações finais

Ao ser realizada uma revisão sobre o engajamento dos estudantes como possibilidade para melhor fundamentar os entendimentos sobre este constructo e apresentar sua relação com campo de estudo da educação musical, observa-se que a literatura consultada aponta caminhos futuros para os estudos sobre esta temática. Neste sentido, destaca-se a necessidade de integrar as diferentes dimensões do engajamento, detalhar o contexto de pesquisa, reconhecer a voz dos participantes sobre suas próprias experiências e realizar pesquisas sobre possíveis intervenções que promovam o engajamento (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; KAHU, 2013; WANG; DEGOL, 2014; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Além disso, Christenson, Reschly e Wylie (2012) afirmam a importância do entendimento da interação contínua entre diferentes pessoas e contextos, bem como sugerem uma atenção às

possibilidades do engajamento ser compreendido como processo e/ou resultado que auxiliam em um maior reconhecimento de possíveis antecedentes, indicadores e resultados.

PA

De maneira geral, Kahu (2013) reforça a necessidade de um aprofundamento teórico nas pesquisas, uma vez que a autora afirma que dificilmente uma pesquisa conseguirá medir e analisar todas as facetas do engajamento em uma atividade, mas o entendimento amplo do constructo auxilia o pesquisador a não negar a existência de elementos não investigados. Ademais, diferentes autores reafirmam a necessidade das pesquisas sobre o engajamento dos estudantes considerarem um aprofundamento teórico que envolva elementos como os indicadores, relação com a motivação, agentes do processo, antecedentes/facilitadores, contextos e resultados (por exemplo, APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; ECCLES; WANG, 2012; JANOSZ, 2012; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; SKINNER; PITZER, 2012; KAHU, 2013; O'NEILL, 2012, 2016; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015).

Em relação às pesquisas sobre o engajamento e sua relação com a prática, ensino e aprendizagem musical, diferentes autores têm apontado a necessidade de investigações sobre o engajamento musical das pessoas para melhor entender suas dimensões e influências (por exemplo, O'NEILL, 2012, 2016; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; RYAN; NORTH; FERGUSON, 2019). No entanto, é possível afirmar que as pesquisas já realizadas auxiliam a traçar características específicas do engajamento musical em diferentes contextos e permitem paralelos com estudos mais amplos sobre o engajamento dos estudantes. Os autores da literatura consultada possuem uma atenção para a distinção entre contextos, indicadores e resultados do engajamento musical nas pesquisas, uma vez que diferentes características são comentadas nos estudos, como o interesse, as experiências positivas, a autonomia, o senso de pertencimento, o desafio e reflexão, as condições contextuais específicas, as influências dos professores e sua didática, entre outros (por exemplo, LAMONT, 2011, 2012; O'NEILL, 2014, 2012, 2016; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; MADALOZZO, 2019; FIGUEIREDO, 2020; TONI, 2020; TONI; ARAÚJO, 2021). Considerando essas questões, sugere-se, portanto, que se façam novas pesquisas que possam ampliar os estudos já desenvolvidos, aprofundando temas conhecidos na literatura e

apresentando outras perspectivas a partir do reconhecimento da importância de embasamentos teóricos e metodológicos.

PA

Observa-se, por fim, por meio da revisão narrativa aqui apresentada, a possibilidade de se reconhecer no campo da educação (e educação musical) a importância fundamental do engajamento para a aprendizagem, de tal forma que pode se caracterizar como a “cola” que mantém o processo de aprendizagem unido (BRYSON; HAND, 2007) e permite que esse processo continue por meio do entusiasmo, satisfação e participação ativa dos estudantes. As considerações aqui apresentadas, portanto, sugerem caminhos para que pesquisadores e docentes possam explorar as possibilidades de compreender o engajamento dos estudantes em diferentes contextos no campo da educação.

Agradecimentos

Agradecemos às seguintes agências de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)/Fundação Araucária.

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.

APPLETON, James J.; CHRISTENSON, Sandra L.; FURLONG, Michael. Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. **Psychology in the Schools**, v. 45, n. 5, 2008.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do professor e a motivação do aluno para práticas de ensino e aprendizagem musical. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Org.). **Educação Musical: Criatividade e Motivação**. Curitiba: Appris, 2019, p. 41-52.

AZEVEDO, Roger. Defining and Measuring Engagement and Learning in Science: Conceptual, Theoretical, Methodological, and Analytical Issues. **Educational Psychologist**, v. 50, n. 1, p. 84-94, 2015.

BAUMEISTER, Roy F.; LEARY, Mark R. Writing Narrative Literature Reviews. **Review of General Psychology**, v. 1, n. 3, p. 311-320, 1997.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2009.

PA

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015.

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.

BETTS, Joseph. Issues and Methods in the Measurement of Student Engagement: Advancing the Construct Through Statistical Modeling. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). **Handbook of research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 783-803.

BRYSON, Colin; HAND, Len. Promoting Student Engagement. In: ISSOTL Conference, 2007, Sydney. **Anais...** Sydney: ISSOTL, 2007, s/p.

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; MEGLIATO, Jucyla Guimarães Peres; RUFINI, Sueli Édi. Engajamento de adolescentes nas tarefas escolares de casa: uma abordagem centrada na pessoa. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 151-161, 2013.

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.

CORDEIRO, Alexander Magno; OLIVEIRA, Glória Maria de; RENTERÍA, Juan Miguel; GUIMARÃES, Carlos Alberto. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: The Psychology of Optimal Experience**. New York: Harper & Row, 1990.

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.

PA

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

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.

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

FINN, Jeremy D. Withdrawing From School. **Review of Educational Research Summer**, v. 59, n. 2, p. 117-142, 1989.

FINN, Jeremy D.; ZIMMER, Kayla. Student Engagement: What Is It? Why Does It Matter? In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). **Handbook of research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 96-131.

FREDRICKS, Jennifer. **The eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning**. Thousand Oaks: Corwin Press, 2014.

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.; MCCOLSKEY, Wendy. The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). **Handbook of research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 762-782.

FREDRICKS, Jennifer A.; RESCHLY, Amy L.; CHRISTENSON, Sandra L. Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. In: FREDRICKS, Jennifer A.; RESCHLY, Amy L.; CHRISTENSON, Sandra L. (Eds.). **Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students**. Mahwah: Elsevier, 2019. p. 1-11.

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 Handbook of Motivation and Learning, 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.

PA

FURLONG, Michael J.; FROH, Jeffrey J.; MUELLER, Meagan E.; GONZALEZ, Victoria. The Role of Gratitude in Fostering School Bonding. **National Society for the Study of Education**, v. 113, n. 1, p. 58-79, 2014.

FURRER, Carrie; SKINNER, Ellen. Sense of Relatedness as a Factor in Children's Academic Engagement and Performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 148-162, 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.

GRANT, Maria J.; BOOTH, Andrew. A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. **Health Information and Libraries Journal**, v. 26, n. 1, p. 91-108, 2009.

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.

GRIFFITHS, Amy-Jane; SHARKEY, Jill D.; FURLONG, Michael J. Student Engagement and Positive School Adaptation. In: GILMAN, R.; HUEBNER, E. S.; FURLONG, Michael J. (Eds.). **Handbook of positive psychology in schools**. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009. p. 197-211.

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.

JIMERSON, Sheine R.; CAMPOS, Emily; GREIF, Jennifer L. Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. **The California School Psychologist**, v. 8, p. 7-27, 2003.

JUVONEN, Jaana; ESPINOZA, Guadalupe; KNIFSEND, Casey. The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). **Handbook of research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 387-401.

KAHU, Ella R. Framing student engagement in higher education. **Studies in Higher Education**, v. 38, n. 5, p. 758-773, 2013.

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.

PA

KUH, George D. What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. **Journal of College Student Development**, v. 50, n. 6, p. 683-706, 2009.

LAMONT, Alexandra. University students' strong experiences of music: Pleasure, engagement, and meaning. **Musicae Scientiae**, v. 15, n. 2, p. 229-249, 2011.

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.

MADALOZZO, Tiago. **A prática criativa e a autonomia musical infantis**: 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. Motivation and engagement in diverse performance settings: Testing their generality across school, university/college, work, sport, music, and daily life. **Journal of Research in Personality**, v. 42, p. 1607-1612, 2008.

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.

MARTINS, Letícia M.; RIBEIRO, José L. D. Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 223-247, 2017.

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. Mind the gap: Transforming music engagement through learner-centred informal music learning. **The Recorder: Journal of the Ontario Music Educators' Association**, v. 56, n. 2, p. 18-22, 2014.

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.

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 ABEM, 2020. **Anais...** S/L: ABEM, 2020, s/p.

PA

REEVE, Johnmarshall. A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). **Handbook of research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 147-172.

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.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. **Acta Paul. Enferm.**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

RYAN, Allison M.; NORTH, Elizabeth A.; FERGUSON, Sharlyn. Peers and Engagement. In: FREDRICKS, Jennifer A.; RESCHLY, Amy L.; CHRISTENSON, Sandra L. (Eds.). **Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students**. Mahwah: Elsevier, 2019. p. 73-85.

SAMUELSEN, Karen M. Part V Commentary: Possible New Directions in the Measurement of Student Engagement. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). **Handbook of research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 804-811.

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.

SILVA, Flávia A. C. **Motivação e criatividade em aulas de musicalização infantil sob a perspectiva da Teoria do Fluxo**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2019.

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 A.; 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.

PA

TONI, Anderson. **A relação entre emoção e engajamento em aulas de prática musical em conjunto em um curso superior de música**. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2020.

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.

TOSHALIS, Eric; NAKKULA, Michael. **Motivation, engagement, and student voice: The students at the center series**. Boston: Jobs for the Future, 2012.

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.

VOELKL, Kristin. School Identification. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). **Handbook of research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 192-218.

WANG, Ming-Te; DEGOL, Jessica. Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. **Child Development Perspectives**, v. 8, n. 3, p. 137-143, 2014.

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.

Notas

¹ 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). Alguns autores se referem ao engajamento como um *metaconstructo* (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004), pois é um constructo que engloba outros, principalmente em termos de dimensões comportamentais, cognitivas e afetivas/emocionais.

² A partir da teoria social cognitiva de Albert Bandura, a autorregulação “pode ser compreendida como um processo dinâmico e multifacetado estruturado em três subprocessos para o desenvolvimento de determinadas habilidades por meio da interação entre recursos cognitivos, motivacionais e emocionais. Esses subprocessos, ao serem deflagrados no indivíduo, auxiliam na promoção de mudanças

autodirecionadas” (VELOSO; ARAÚJO, 2017, p. 4). Esses subprocessos são: a auto-observação, o autojulgamento e as autorreações.

PA

³ 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 diferentes habilidades, como as musicais, e permitem a detecção e correção de possíveis erros no desenvolvimento mais eficiente de um domínio (GARCIA; DUBÉ, 2012).

⁴ No original: “In general, *indicators* are markers or descriptive parts *inside* a target construct, whereas *facilitators* are explanatory causal factors, *outside* the target construct, that have the potential to influence the target. [...] Both indicators and facilitators can be distinguished from the *outcomes* of engagement, which refer to the results that engagement itself can produce” (SKINNER; PITZER, 2012, p. 25-26).

⁵ No original: “For one example, to infer the underlying motivation of the student who sits next to you during class, observe his or her effort and persistence (behavioral engagement), interest and enjoyment (emotional engagement), deep processing and strategic learning (cognitive engagement), and input and contribution into the flow of the class (agentic engagement)” (REEVE, 2018, p. 12).

⁶ No original: “That is, one can be motivated but not actively engage in a task. Motivation is thus necessary, but not sufficient for engagement” (APPLETON et al., 2006, p. 428).

⁷ A teoria do fluxo (*flow theory*) desenvolvida por Csikszentmihalyi (1990) descreve a experiência de fluxo (fluir / *flow*) como um estado no qual as pessoas estão envolvidas em uma atividade e vivenciam uma grande concentração e satisfação no que estão realizando. Alguns indicadores desta experiência são a perda da noção de tempo, o senso de controle, a imersão na tarefa e o bem-estar após a atividade.

⁸ No original: “[...] flow-related behaviors are observable in a variety of music instructional settings and that musical engagement is influenced by general developmental trends, environmental conditions, and individual temperament” (CUSTODERO, 2005, p. 202).

⁹ A autoeficácia foi compreendida pelos autores como “a crença na habilidade de realizar uma tarefa” e a motivação intrínseca foi compreendida como “a motivação para realizar uma atividade por si só” (RICHMOND et al., 2016, p. 145).

¹⁰ O presente artigo desenvolve textualmente alguns exemplos de pesquisas na literatura nacional sobre o engajamento musical, mas também é possível consultar outros estudos (por exemplo, STOCCHERO; ARAÚJO, 2012; FIGUEIREDO, 2014; LESSA, 2015; ARAÚJO; BZUNECK, 2019; SILVA, 2019; RAMOS; TONI, 2020; TONI; ARAÚJO, 2021).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)