

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDERSON TONI

ENGAJAMENTO E FLUXO COLETIVO:
UM ESTUDO DE MÉTODOS MISTOS COM PARTICIPANTES DE GRUPOS
MUSICAIS SOBRE SUAS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS

CURITIBA

2023

ANDERSON TONI

ENGAJAMENTO E FLUXO COLETIVO:
UM ESTUDO DE MÉTODOS MISTOS COM PARTICIPANTES DE GRUPOS
MUSICAIS SOBRE SUAS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música (PPG Música/UFPR), Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Música.

Linha de pesquisa: Cognição / Educação Musical
Orientadora: Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA

2023

Catálogo na publicação
Sistema de Bibliotecas UFPR
Biblioteca de Artes, Comunicação e Design/Batel
(Elaborado por: Karolayne Costa Rodrigues de Lima CRB 9-1638)

Toni, Anderson

Engajamento e fluxo coletivo: um estudo de métodos mistos com
participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências /
Anderson Toni. – Curitiba, 2023.

230 f. il.

Orientadora: Dra. Rosane Cardoso de Araújo.

Tese (Doutorado em Música) – Setor de Artes, Comunicação e Design,
Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

1. Grupos musicais. 2. Prática musical - Engajamento. 3. Fluxo (Música).
I. Título.

CDD 785



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE ARTES COMUNICAÇÃO E DESIGN
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MÚSICA -
40001016055P2

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação MÚSICA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ANDERSON TONI** intitulada: **ENGAJAMENTO E FLUXO COLETIVO: UM ESTUDO DE MÉTODOS MISTOS COM PARTICIPANTES DE GRUPOS MUSICAIS SOBRE SUAS PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS**, sob orientação da Profa. Dra. ROSANE CARDOSO DE ARAUJO, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 28 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica
29/03/2023 22:07:17.0
ROSANE CARDOSO DE ARAUJO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
31/03/2023 14:19:41.0
ERNESTO FREDERICO HARTMANN SOBRINHO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO)

Assinatura Eletrônica
29/03/2023 13:59:55.0
REGINA ANTUNES TEIXEIRA DOS SANTOS
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL)

Assinatura Eletrônica
30/03/2023 15:12:07.0
MARCO ANTONIO TOLEDO NASCIMENTO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal do Paraná por oportunizar ensino, pesquisa e extensão públicos, gratuitos e de qualidade. Estendo o agradecimento à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação Araucária pelo fomento à pesquisa.

Agradeço à minha orientadora, professora Rosane Cardoso de Araújo, pelo acolhimento de minhas inquietações no doutorado e pela colaboração e atenção com a minha formação desde a graduação.

Agradeço aos professores Marco Antonio Toledo Nascimento, Regina Antunes Teixeira dos Santos, Ernesto Frederico Hartmann Sobrinho e Guilherme Gabriel Ballande Romanelli pela leitura atenta do trabalho e pelas generosas contribuições na qualificação e na defesa final da tese.

Agradeço à minha companheira, Luiza, pelo amor, atenção e companheirismo ao compartilhar a vida comigo. Estendo o agradecimento aos familiares e amigos que puderam dar suporte ao longo de minha trajetória.

Agradeço aos colegas e amigos que nos últimos anos também encararam a trajetória de pesquisa no PPGMúsica-UFPR e nas experiências profissionais de ensino na UNESPAR. Em especial, agradeço aos queridos Flávio, Camile, Eduardo, Tiago, Vivian, Andréa e Solange pelos compartilhamentos e pelas motivações ao longo do percurso.

Agradeço aos colegas e parcerias que a vida acadêmica me proporcionou, aprendi muito nas conversas e escritas. Também agradeço a todos os meus estudantes que me permitiram ensinar e aprender mais música.

Por fim, agradeço aos participantes que gentilmente se dispuseram a responder esta pesquisa e a todos que de alguma forma contribuíram com o meu processo formativo.

“O meu bom-senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência que, sem o bom-senso do cientista, pode se desviar e se perder.

Não tenho dúvida do insucesso do cientista a quem falte a capacidade de adivinhar, o sentido da desconfiança, a abertura à dúvida, a inquietação de quem não se acha demasiado certo das certezas. Tenho pena e, às vezes, medo, do cientista demasiado seguro da segurança, senhor da verdade e que não suspeita sequer da historicidade do próprio saber”.

*– Paulo Freire
(Pedagogia da Autonomia)*

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o engajamento e o fluxo coletivo nas práticas e experiências de participantes em grupos musicais. 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 teoria do fluxo traz como foco o profundo engajamento das pessoas em uma ação, considerando aspectos como a motivação e a concentração em uma tarefa. O fluxo coletivo, portanto, é uma experiência de profundo engajamento compartilhada entre as pessoas em uma coletividade. Além disso, entende-se que uma prática musical estabelece ligações sociais entre os indivíduos envolvidos nas ações de fazer e escutar música de forma que o pertencimento e conexão social permeiam a qualificação do engajamento das pessoas nas atividades musicais. Na presente pesquisa, o objetivo foi investigar indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos de participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências em grupo. Por meio de uma pesquisa de métodos mistos em um projeto sequencial explanatório, dois delineamentos foram utilizados: (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 nos grupos musicais (músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais). Para os resultados qualitativos, uma análise de conteúdo distribuiu 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. 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, assim como 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.

Palavras-chave: engajamento; fluxo coletivo; grupos musicais; conexão social.

ABSTRACT

This research theme is the engagement and collective flow in music ensemble practices and experiences. Engagement is understood as active participation in an activity that is determined by the quality of behavioral and psychological (cognitive and emotional) dimensions of the individual's experience when performing an action. Flow theory focuses on the deep engagement of people in an action, considering aspects such as motivation and concentration on a task. Collective flow, therefore, is an experience of deep engagement shared by individuals in a community. In addition, it is understood that a musical practice establishes social connections between the individuals involved in making and listening to music so that belonging and social bonding permeate the qualification of people's engagement in musical activities. In this research, the purpose was to investigate indicators of engagement and collective flow experiences in music ensemble participants' reports about their practices and experiences in groups. Through a mixed methods research in a sequential explanatory project, two methodological designs were used: (1) a survey with 102 participants of music ensembles in the first phase (quantitative procedure); and (2) a focus group study through interviews with 12 participants from three music ensembles in the second phase (qualitative procedure). Regarding the quantitative results, descriptive and inferential statistical analyzes were carried out to characterize the participants and compare their engagement based on the dimensions of engagement (behavioral, cognitive, and emotional) and on the forms of participation in the music ensemble (amateur musicians, students of music, and professional musicians). For the qualitative results, a content analysis distributed the participants' reports into two groups of categories and their relationships with engagement: experiences that can allow the collective flow and experiences that can subjectively describe the collective flow. The data indicated that the participants' engagement was related to positive emotional experiences and social connections that may eventually lead to the collective flow, as well as the engagement resulting from the music practice seems to have promoted a positive maintenance or alteration in the contextual and motivational conditions that led to the participants' interest and engagement.

Keywords: engagement; collective flow; music ensembles; social bonding.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo conceitual para o entendimento dos antecedentes, indicadores e resultados do engajamento.....	33
Figura 2 – Modelo para o estudo do engajamento dos jovens em atividades.....	37
Figura 3 – Mapa de Engajamento Musical (MEM).....	51
Figura 4 – Equilíbrio entre desafios e habilidades na experiência de fluxo.....	78
Figura 5 – Equilíbrio entre desafios e habilidades: ampliação das combinações.....	79
Figura 6 – Equilíbrio entre estruturas compartilhadas e metas extrínsecas específicas no fluxo coletivo.....	89
Figura 7 – Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa.....	114
Figura 8 – Presença dos engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional ao longo das entrevistas com grupos focais.....	165

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões comportamental, cognitiva e afetiva/emocional do engajamento.....	25
Quadro 2 – Levantamento de pesquisas empíricas sobre engajamento musical.....	55
Quadro 3 – Levantamento de pesquisas empíricas sobre engajamento musical na literatura brasileira.....	66
Quadro 4 – Componentes da experiência de fluxo.....	77
Quadro 5 – Possíveis condições e indicadores do fluxo coletivo.....	88
Quadro 6 – Considerações sobre condições para o fluxo coletivo.....	90
Quadro 7 – Seleção de pesquisas empíricas sobre fluxo em contextos musicais coletivos.....	93
Quadro 8 – Engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional: afirmativas e relação com a literatura.....	119
Quadro 9 – Possibilidades de relações teóricas entre indicadores da experiência de fluxo e os indicadores de engajamento desenvolvidos para a pesquisa.....	120
Quadro 10 – Categorias de análise para aspectos que podem favorecer a experiência de fluxo coletivo e as suas relações com o engajamento na prática musical em grupo.....	171
Quadro 11 – Categorias de análise para aspectos que podem auxiliar a descrever as experiências subjetivas no fluxo coletivo e as suas relações com o engajamento na prática musical em grupo.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Instrumentos principais que os participantes relataram tocar/estudar.....	134
Gráfico 2 – Médias gerais do engajamento dos participantes nos grupos de músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais.....	140
Gráfico 3 – Médias gerais das respostas dos participantes nas dimensões de engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional.....	141
Gráfico 4 – Médias das dimensões do engajamento (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional) em interação com os grupos de participantes (amadores, estudantes e profissionais).....	142
Gráfico 5 – Médias gerais para cada uma das 15 afirmativas da quarta parte do questionário apresentado no <i>survey</i>	146
Gráfico 6 – Médias para cada uma das 15 afirmativas da quarta parte do questionário apresentado no <i>survey</i> divididas em grupos de participantes (amadores, estudantes e profissionais).....	148

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – <i>Survey</i> : informações sobre a caracterização dos participantes da pesquisa.....	132
Tabela 2 – <i>Survey</i> : informações sobre o tipo, a localização e a quantidade de pessoas nas práticas musicais em grupo relatadas pelos participantes.....	135
Tabela 3 – <i>Survey</i> : informações sobre o tempo e o meio de participação dos participantes no grupo musical.....	136
Tabela 4 – <i>Survey</i> : informações sobre o papel do participante, pessoas envolvidas na prática musical em grupo e os motivos da participação no grupo musical.....	136
Tabela 5 – Estatísticas descritivas do engajamento em termos gerais, comportamental, cognitivo e afetivo/emocional agrupadas de maneira geral, em músicos amadores, em estudantes de música e em músicos profissionais.....	140
Tabela 6 – Estatísticas descritivas para cada afirmativa da escala nas dimensões de engajamento comportamental, cognitivo e emocional agrupadas em geral, músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais.....	144
Tabela 7 – Índice de consistência interna obtidos por meio do coeficiente <i>alpha de Cronbach</i> no engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional após coleta final.....	145
Tabela 8 – Diferenças estatísticas significativas na comparação das respostas dos participantes para cada afirmativas sobre engajamento musical.....	147
Tabela 9 – Diferenças estatísticas significativas nas respostas dos participantes nas comparações entre e dentre grupos para as afirmativas sobre engajamento musical.....	149
Tabela 10 – Grupos focais: informações sobre a caracterização dos participantes da pesquisa.....	163
Tabela 11 – Índice de consistência interna obtido por meio do coeficiente <i>alpha de Cronbach</i> no engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional.....	213

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	17
2. ENGAJAMENTO	22
2.1 Definindo engajamento.....	22
2.1.1 Engajamento dos estudantes.....	23
2.1.2 Modelos conceituais: sínteses de discussões sobre engajamento.....	32
2.1.3 Relação entre motivação e engajamento.....	39
2.2 Delineando uma definição de engajamento musical.....	41
2.2.1 Engajamento musical transformativo.....	43
2.2.1.1 Pesquisas empíricas sobre o engajamento musical transformativo.....	49
2.2.2 Pesquisas empíricas sobre engajamento musical.....	54
2.2.3 Engajamento musical nas pesquisas empíricas brasileiras.....	65
2.3 Considerações sobre o capítulo: engajamento.....	73
3. FLUXO (<i>FLOW</i>)	75
3.1 Teoria do fluxo.....	76
3.2 Teoria do fluxo e engajamento.....	81
3.3 Fluxo coletivo.....	85
3.4 Pesquisas empíricas sobre o fluxo em contextos musicais coletivos.....	91
3.5 Considerações sobre o capítulo: fluxo.....	97
4. FAZENDO MÚSICA EM GRUPO	98
4.1 Práticas musicais como práticas sociais.....	98
4.2 Aprendizagem de música em grupo.....	106
4.3 Considerações sobre o capítulo: fazendo música em grupo.....	109
4.4 Percurso teórico da pesquisa e retomada de objetivos e hipóteses.....	110
5. METODOLOGIA	112
5.1 Síntese do percurso metodológico.....	112
5.2 <i>Survey</i> : 1ª fase da pesquisa.....	115
5.2.1 Participantes.....	116
5.2.2 Instrumento de coleta de dados: questionário.....	117

5.2.3 Procedimentos de coleta de dados	122
5.2.4 Análise de dados	122
5.3 Grupo focal: 2ª fase da pesquisa	125
5.3.1 Participantes	126
5.3.2 Instrumento de coleta de dados: ficha de identificação dos participantes e roteiro de entrevista.....	126
5.3.3 Procedimentos de coleta de dados	128
5.3.4 Análise de dados.....	129
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: SURVEY – 1ª FASE DA PESQUISA	132
6.1 Caracterização dos participantes.....	132
6.2 Caracterização das práticas musicais em grupo dos participantes.....	134
6.3 Escala sobre as experiências de engajamento e fluxo dos participantes	139
6.3.1 Comparações gerais entre dimensões do engajamento e grupos de participantes..	139
6.3.2 Comparações entre cada uma das afirmativas e grupos de participantes	144
6.4 Discussão: engajamento e fluxo em práticas coletivas.....	151
7. RESULTADOS E DISCUSSÃO: GRUPO FOCAL – 2ª FASE DA PESQUISA	163
7.1 Olhar transversal: caracterização dos grupos musicais e seus engajamentos.....	163
7.2 Fluxo coletivo: análises e resultados das entrevistas com grupos focais.....	170
7.2.1 Categorias que podem favorecer a experiência de fluxo coletivo.....	171
7.2.2 Categorias que podem auxiliar a descrever as experiências subjetivas no fluxo coletivo	177
7.3 Discussão: engajamento e fluxo coletivo	183
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICES.....	213
Apêndice I. Estudo piloto do <i>survey</i>	213
Apêndice II. Questionário apresentado na primeira fase da pesquisa (<i>survey</i>)	214
Apêndice III. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	222
Apêndice IV. Ficha de identificação dos participantes do grupo focal	225
Apêndice V. Roteiro de entrevista utilizado na segunda fase da pesquisa (grupo focal)	228
Apêndice VI. Termo de uso de imagem e/ou som para pesquisa	229

APRESENTAÇÃO

Uma das primeiras lembranças que tenho sobre iniciativas pessoais para aprender música ocorreu aos dez anos quando viajei para a casa de meus tios na cidade de Curitiba (PR), local que retornaria anos mais tarde para meus estudos na graduação e pós-graduação em música. Nessa viagem, eu encontrei uma flauta doce e comecei a aprender músicas que vinham no encarte do instrumento. Chegando de viagem, iniciei aulas de flauta doce na Casa da Cultura de Araquari (SC). Esse foi um contexto de fundamental importância para minha vida, pois antes mesmo de iniciar as aulas de música, eu participava do grupo de boi de mamão da cidade e realizava aulas de brincadeiras infantis e cerâmica. No momento em que as aulas de música iniciaram, minhas atenções foram todas para este caminho. Junto da flauta doce, comecei a fazer aulas de violão e teoria musical. Nos anos seguintes, a presença de um professor marcou minha jornada musical. O professor Luiz Gonzaga (Garga) apareceu na Casa da Cultura e nos incluiu em diferentes atividades. Foi nessa época, já na adolescência, que tive o contato com diferentes instrumentos: trompa, guitarra, baixo elétrico, instrumentos de percussão da fanfarra, entre outros. Em especial, esse professor incentivou entre os alunos a prática musical em grupo de maneira ativa e criativa, propondo atividades de prática, escuta e criação nas aulas de música. Junto de outros colegas, houve o incentivo a aprender música em profundidade e a ensinar os colegas mais novos. Foi naquele momento que a música e a educação musical se cruzaram pela primeira vez na minha vida, diretamente associados à figura de um professor como alguém que refletia possibilidades musicais e pessoais para se pensar em caminhos futuros.

Esses primeiros passos foram detalhados pelo motivo de terem ressoado em minha vida por todos os anos seguintes. Pelo contato com esse contexto, encontrei um instrumento que me encantou desde o início: o baixo elétrico. Tive a oportunidade de fazer aulas de baixo elétrico na Escola de Música Villa-Lobos da Casa da Cultura de Joinville (SC), assim como continuei os estudos do instrumento no início da faculdade e os aprofundei enquanto estava no doutorado. Tocar em grupo também foi algo que me encantou desde o início e foi essa a maneira de se fazer música que percorri com uma banda de rock durante toda a minha adolescência. Tocamos em eventos pequenos e grandes, principalmente *shows* que organizávamos na nossa cidade (Araquari) e nas cidades próximas. Foi nesse processo que um segundo contexto apareceu em cena com uma grande importância pessoal e musical. Cursei o Ensino Médio integrado ao Técnico em Informática no Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Araquari, uma instituição federal com uma grande infraestrutura em uma pequena cidade que oportunizou que fizéssemos ainda mais música em diferentes eventos dentro da escola. Para além das atividades musicais, o IFC oportunizou um

ambiente de convívio social produtivo, onde tive a possibilidade de participar em um programa de extensão chamado “Mulheres Mil”. De maneira mais específica, participei de um recorte de atividades semanais de ensino de tecnologias digitais para mulheres indígenas da região do norte catarinense. Nessas atividades de forte engajamento social e emocional, as possibilidades de se pensar a educação por meio de processos de ensino e aprendizagem reapareceram e se fortaleceram em minha vida.

Ao final do Ensino Médio, tive que escolher quais caminhos seguiria em meus estudos. Venho de uma família que não havia cursado o Ensino Superior e eu seria o primeiro a terminar este grau de instrução em uma universidade pública. Meus pais me apoiaram em todas as decisões. Cheguei a ficar em dúvida se estudaria Ciências Sociais (tendo sido aprovado na UFPR), mas decidi seguir com os estudos na Licenciatura em Música da Universidade Federal do Paraná. Assim, retornei para Curitiba e a faculdade de música me oportunizou encontros que mudaram minhas experiências de vida. Participei de tudo que era possível: iniciações científicas, extensões, centro acadêmico, disciplinas em diferentes áreas, festas e eventos, entre outras atividades. Foi na faculdade que fiz grandes amizades e conheci minha namorada (anos mais tarde nos casaríamos). Também foi na faculdade que participei de práticas musicais em diferentes grupos, tocando diferentes tipos de música. Convém destacar que sempre estudei em instituições públicas de ensino. Essas instituições foram fundamentais em meu percurso, pois moldaram minha trajetória e a de muitas outras pessoas. Durante toda a graduação recebi auxílio da universidade, o que foi fundamental para completar meus estudos e vivenciar com um grande engajamento todas as atividades. Também reconheço que as bolsas de mestrado e doutorado de agências públicas de fomento à pesquisa foram de grande importância na minha formação. Por isso, reforça-se o reconhecimento da importância de políticas e instituições públicas no Brasil que podem mudar a vida das pessoas, sendo que eu vivenciei esse processo de transformação e crescimento, inclusive no que diz respeito às possibilidades de acesso à educação musical.

A Licenciatura em Música foi onde me encontrei. De maneira mais específica, foi durante as disciplinas de Estágio na Educação Musical sob supervisão do professor Guilherme Romanelli que a música e a educação se reafirmaram em meu percurso. A docência começou a fazer parte da minha vida e tive a oportunidade de ensinar e aprender música com crianças de zero a cinco anos como professor em uma escola de Educação Infantil da rede privada e em escolas especializadas de música. Além disso, trabalhei com jovens e adultos no ensino de teoria, percepção e solfejo, e tive experiências como professor no Ensino Superior de música. Junto da educação musical, outro espaço que cativei desde o primeiro ano da faculdade foi a pesquisa em música. Fiz iniciações científicas, escrevi artigos e participei de congressos na área da educação e da cognição musical.

Neste caminho, o Mestrado em Música (Cognição / Educação Musical) na UFPR foi uma passagem esperada que me oportunizou muita aprendizagem sob a orientação do professor Danilo Ramos.

Sempre tive muita curiosidade por diferentes assuntos. No entanto, um tópico de interesse surgiu no mestrado como algo que achei pertinente: o engajamento das pessoas com a música. Este tópico me trouxe ainda mais curiosidade pelo motivo de eu estar em busca de entender o engajamento de meus alunos nas aulas de música. Relacionado com esse interesse, fiquei instigado com as possibilidades de se pensar o engajamento em práticas musicais coletivas, uma vez que essa foi a principal forma de aprendizagem musical que vivenciei em minha vida e a principal forma de ensino na qual atuei como professor de música. Além disso, a pandemia da Covid-19 trouxe uma série de incertezas sobre as maneiras de se fazer música em diferentes contextos. Ao mesmo tempo que se fortaleceu nos relatos de pesquisadores, músicos e comunidade a necessidade de se pensar nos relacionamentos, conexões e trocas sociais. Essa problematização torna-se ainda mais pertinente ao se considerar que as práticas musicais se consolidam nas relações sociais entre as pessoas. Com essas inquietações em mente, a professora Rosane Cardoso de Araújo me recebeu como orientadora, a mesma professora em quem eu me espelhava na graduação como modelo docente. O Doutorado em Música (Cognição / Educação Musical) na UFPR foi uma experiência de grande valor ao me oportunizar desenvolvimentos pessoais, musicais e acadêmicos. Foi neste período que tive autonomia para aprofundar minhas curiosidades e aprender ainda mais sobre as relações humanas com a música. Este tem sido um importante momento de reflexão e de reconhecimento de vários caminhos possíveis, sabendo que a curiosidade da pesquisa pode nos auxiliar a aprendermos mais sobre nós, os nossos mundos e as relações que estabelecemos ao nos engajarmos em uma atividade.

1. INTRODUÇÃO

Fazer e escutar música são atividades que estão inseridas em uma dinâmica social que é fundamental para entender essas práticas humanas e, segundo Olsson (2007), a música se fundamenta nas ações e relações entre as pessoas em seus contextos sociais específicos que precisam ser considerados nas pesquisas. Ao discutir sobre grupos sociais nas práticas musicais, O'Neill e Green (2004) afirmam a importância de examinar como os indivíduos negociam as suas posições nos grupos e como constroem e definem ativamente os grupos dos quais fazem parte. Neste sentido, uma prática musical está imersa em um contexto cultural e estabelece ligações sociais entre os indivíduos envolvidos nas ações de fazer e escutar música de forma que o pertencimento e conexão social parecem permear a qualificação do engajamento das pessoas nas atividades musicais. Portanto, entender o engajamento musical parece ser um caminho que permite compreender o profundo envolvimento das pessoas com a música, muitas vezes caracterizado por meio de experiências de fluxo, em contextos que abarcam, por exemplo, a prática e os processos de ensino e aprendizagem musical.

O engajamento é um constructo que tem se tornado cada vez mais recorrente nas pesquisas em diferentes campos do conhecimento, como no estudo do engajamento das pessoas na atividade musical (O'NEILL, 2012). Além disso, muitos pesquisadores têm indicado a necessidade de compreender o engajamento de estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem, uma vez que algumas variáveis podem indicar motivações para iniciar uma determinada atividade ou ainda apontar indicadores e fatores que auxiliam a manter tal engajamento (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; O'NEILL, 2012). Trata-se de um constructo que tem sido estudado de uma maneira multidimensional a partir do reconhecimento de uma participação ativa em uma atividade. Neste sentido, o engajamento é atribuído a partir da verificação da qualidade de aspectos comportamentais e psicológicos das pessoas no desempenho de suas ações (ROSE-KRASNOR, 2009). Em relação às dimensões que podem constituir os indicadores do engajamento, Christenson, Reschly e Wylie (2012) destacam que diferentes autores costumam apresentar três dimensões em suas discussões teóricas e empíricas: engajamento comportamental (por exemplo, intensidade, frequência, atenção), engajamento cognitivo (por exemplo, buscar estratégias, pensar e refletir sobre as atividades, preferência pelo desafio) e engajamento afetivo/emocional (por exemplo, interesse, satisfação, senso de pertencimento).

Segundo Reschly e Christenson (2012), há um amplo debate sobre a relação entre a motivação e o engajamento das pessoas. Destaca-se que uma das discussões mais proeminentes

aponta para uma relação dinâmica entre motivação e engajamento, geralmente relacionando o primeiro ao que leva/conduz a uma ação e o segundo à própria ação/participação ativa. Ao abordar o debate sobre a relação entre motivação e engajamento, Bempechat e Shernoff (2012) discutem a influência de outras pessoas no engajamento dos indivíduos e destacam que o profundo engajamento é muito similar ao que está descrito na experiência de fluxo apresentada por Csikszentmihalyi (1990), uma vez que envolve elementos como a concentração, o interesse e a satisfação na realização de uma atividade. Assim, Bempechat e Shernoff (2012) afirmam que o engajamento e a motivação apresentam uma relação dinâmica, pois a motivação que levou à ação pode ser continuada a partir de um profundo engajamento do estudante na atividade. Esta relação dinâmica e o debate que busca distinguir o que leva à ação e a própria ação é uma discussão apresentada por diferentes autores e que necessita do devido aprofundamento na construção teórica destes conceitos.

A teoria do fluxo (*flow theory*) pode auxiliar como aporte teórico mais amplo na fundamentação, discussão e relação dos constructos do engajamento e da motivação. Mihaly 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. Csikszentmihalyi (1990) afirma que algumas condições podem auxiliar a pessoa a vivenciar esta experiência, como o balanceamento entre os desafios e as habilidades e o estabelecimento de metas claras. Além disso, pesquisas na área da educação e cognição musical têm adotado de maneira ampla a teoria do fluxo para discutir elementos relacionados com o engajamento de estudantes e músicos em suas práticas musicais (por exemplo, CUSTODERO, 2005; LAMONT, 2012; CROOM, 2015).

De acordo com Csikszentmihalyi (1997), a escolha da atenção dos indivíduos para uma determinada tarefa movimenta as suas intenções, metas e motivações que geram uma organização em sua consciência fortemente relacionada com emoções positivas e que podem resultar em um profundo engajamento na atividade: a experiência de fluxo. Assim, concomitantes afetivos estão presentes, por exemplo, na satisfação, no senso de autocrescimento, na busca da felicidade nas atividades realizadas e no compartilhamento de experiências com as outras pessoas. Ao aproximar sua visão de engajamento musical com a experiência de fluxo, Elliott e Silverman (2012, 2015, 2016) afirmam que as relações emocionais de estudantes de música, ouvintes e intérpretes na atividade musical influenciam diretamente os seus engajamentos. Neste sentido, os autores indicam que a satisfação pode emergir do engajamento musical ativo nas ações de fazer e escutar

música de forma relacionada com a experiência de fluxo, tanto de maneira individual quanto coletiva.

Csikszentmihalyi (1990) destaca que uma das atividades mais relatadas nas experiências de fluxo é a socialização e que uma comunidade que permite o crescimento é aquela que oferece “às pessoas a chance de desfrutar o máximo possível de aspectos de suas vidas, ao mesmo tempo que lhes permite desenvolver seu potencial na busca por desafios cada vez maiores” (p. 191). O autor afirma que a música está muito próxima de nossas conexões sociais com as pessoas e que a maneira como interpretamos uma situação social tem uma grande diferença sobre como respondemos uns aos outros ou como nos sentimos ao interagir com as outras pessoas. Neste sentido, o fluxo coletivo é pode ser uma experiência compartilhada entre as pessoas em uma coletividade que se apresenta como um caminho pertinente para se pensar o engajamento nesta pesquisa ao se ter como foco estudos sobre práticas musicais coletivas (por exemplo, SAWYER, 2006; HART; DI BLASI, 2015; GAGGIOLI *et al.*, 2017). Tay, Tan e Goh (2021) afirmam que o estudo do fluxo a partir das experiências individuais pode ser tomado como base para entender o fluxo coletivo. No entanto, os autores reforçam que o fluxo coletivo não é meramente a soma das partes individuais e que ele emerge de uma dinâmica de compartilhamento coletivo que precisa ser considerado nas pesquisas.

Dados já coletados anteriormente pelo autor (TONI, 2020) com estudantes de uma disciplina de prática musical em conjunto em um curso de Licenciatura em Música reforçam a importância do senso de pertencimento e de experiências emocionais nos relatos dos estudantes sobre seus engajamentos musicais, assim como foram identificados possíveis indicadores da experiência de fluxo. Desta forma, o interesse no engajamento musical e nas experiências de fluxo em práticas em grupos musicais suscitou a questão de pesquisa que orienta a presente tese: existem indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos de músicos sobre suas práticas musicais em grupo?

A partir do exposto, o objetivo geral que conduziu a presente pesquisa foi investigar indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos de participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências em grupo. Os objetivos específicos compreendidos nesta pesquisa são: (1) analisar o engajamento dos participantes em suas práticas musicais a partir do reconhecimento de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivos) em seus relatos; (2) identificar aspectos motivacionais, indicadores da experiência de fluxo e conexão social na prática e aprendizagem musical; e (3) compreender possíveis relações entre indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos dos participantes. Esta pesquisa foi guiada pela hipótese de que o engajamento de participantes de grupos musicais

está relacionado com possíveis experiências emocionais positivas e de conexão social que podem eventualmente conduzir ao fluxo coletivo. Além disso, acredita-se que o engajamento resultante da prática musical pode promover uma manutenção ou alteração positiva nas condições contextuais e motivacionais que levaram ao interesse e engajamento dos participantes em suas práticas e aprendizagens musicais.

As práticas musicais nas quais o engajamento musical pode acontecer 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 refinamento (TONI; VELOSO, 2022). Além disso, as práticas musicais são entendidas na presente pesquisa como práticas humanas relacionais, de forma que se acredita que os relacionamentos sociais permeiam nossa compreensão da música e nosso fazer musical (SMALL, 1998; O'NEILL, 2014a; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Neste sentido, entende-se que os relacionamentos sociais e as conexões entre as pessoas são de grande importância para seus engajamentos em práticas musicais, pois cada pessoa emerge, vive e se desenvolve “por causa de suas relações e interações dinâmicas, em constante mudança e recíprocas com as outras pessoas e com todas as dimensões de seus mundos” [pessoais e coletivos] (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015, p. 161). Os relacionamentos ou conexões sociais foram estudados por diferentes olhares teóricos na pesquisa em música, mas pesquisadores ainda apontam a necessidade de investigações a respeito das conexões sociais no estudo sobre o engajamento musical das pessoas para entender suas dimensões e influências (O'NEILL, 2012, 2016; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; RYAN; NORTH; FERGUSON, 2019).

Na presente pesquisa, buscou-se nos relatos de músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais a compreensão de aspectos do engajamento e do fluxo coletivo em suas práticas musicais em grupo. Neste sentido, foi considerado o seguinte recorte populacional para a realização da pesquisa: (1) *músicos amadores*: aqueles que participam de grupos musicais, mas que não vivem da música de maneira profissional e não apresentam uma formação de nível superior em música; (2) *estudantes de música*: aqueles que participam de grupos musicais e que estão em formação em um curso de nível superior em música; e (3) *músicos profissionais*: aqueles que participam de grupos musicais e que possuem na música sua fonte de renda de maneira profissional. De maneira complementar, se reconhece que os processos de ensino e aprendizagem estão presente ao longo da prática musical das pessoas em diferentes níveis de complexidade, de forma que se entende que as pessoas aprendem música (e enquanto aprendem também ensinam) em diferentes contextos e situações, tais como em ambientes educacionais formais (como o ambiente escolar/universitário), não-formais (como espaços educativos e de práticas não

institucionalizadas ou com menor nível de institucionalização) e/ou informais (como as influências educacionais sobre o indivíduo de maneira não sistematizada) (LIBÂNEO, 2010a, 2010b; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; FREIRE, 2018). Portanto, acredita-se que pesquisas sobre o engajamento musical e as experiências de fluxo são necessárias para a compreensão de como as pessoas se relacionam de maneira profunda com a prática musical auxiliando, conseqüentemente, na compreensão de processos de ensino e aprendizagem de música de modo mais amplo.

Na primeira parte da presente tese são apresentados três capítulos de fundamentação teórica e de revisão de estudos empíricos. Neste sentido, o primeiro capítulo apresenta uma seção de fundamentações e revisões de pesquisas sobre o engajamento nas áreas da educação e da psicologia, seguido de uma seção específica sobre o engajamento musical. O capítulo seguinte traz a teoria do fluxo, sua relação com o engajamento, seus desdobramentos no fluxo coletivo e estudos empíricos sobre o fluxo coletivo em contextos musicais. Por fim, há um capítulo no qual é apresentado uma revisão de pesquisas teóricas e empíricas sobre práticas musicais em grupo, tendo como foco as práticas musicais como atividades sociais e o ensino e a aprendizagem de música em grupo. A fundamentação teórica e as revisões de literatura realizadas na presente tese foram elaboradas com base em uma revisão narrativa da literatura. Essa abordagem permite a discussão teórica de temáticas a partir de procedimentos mais flexíveis e intencionais, além de ter como proposta apresentar um estado de conhecimento sobre um assunto e considerar a necessidade de uma constante integração teórica na redação do texto (BAUMEISTER; LEARY, 1997; GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006). Desta forma, os textos de fundamentação teórica e de revisão de literatura consultados foram escolhidos intencionalmente de modo que pudessem melhor informar sobre o estado de conhecimento sobre as temáticas estudadas na presente pesquisa.

Na segunda parte da presente tese são apresentados os procedimentos metodológicos, resultados e discussões do estudo empírico realizado. Desta forma, há um capítulo que traz o percurso metodológico da pesquisa, distinguindo a síntese dos procedimentos utilizados, o *survey* da primeira fase do estudo e as entrevistas com grupos focais da segunda fase do estudo. De maneira geral, os relatos dos participantes são analisados e comparados nesta pesquisa a partir de dados quantitativos e qualitativos coletados por meio de um estudo de métodos mistos sequencial explanatório (CRESWELL; PLANO CLARK, 2017). Os capítulos seguintes apresentam os resultados e discussões dos dados quantitativos e qualitativos coletados e analisados na presente pesquisa. Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, indicando a síntese dos dados em relação aos objetivos, conclusões a partir do estudo realizado e direções futuras para novas investigações.

2. ENGAJAMENTO

O presente capítulo traz fundamentos teóricos e empíricos sobre o engajamento das pessoas na realização de uma atividade. A primeira seção inicia com uma apresentação de definições sobre o engajamento a partir de sínteses de pesquisas consultadas nas áreas da educação e da psicologia (seção 2.1). Esta definição inicial foi possível a partir dos desdobramentos realizados nas subseções sobre: (1) uma revisão conceitual do engajamento dos estudantes (podendo ser ampliada para outras atividades) nas áreas da educação e da psicologia (subseção 2.1.1); (2) uma apresentação de dois modelos conceituais sobre engajamento que possibilitam sínteses de discussões (subseção 2.1.2); e (3) uma revisão sobre a relação entre motivação e engajamento (subseção 2.1.3). A segunda seção deste capítulo inicia com uma apresentação da definição de engajamento musical utilizada nesta pesquisa (seção 2.2). Esta definição inicial de engajamento musical foi possível a partir das pesquisas consultadas na primeira seção deste capítulo, que puderam auxiliar a transpor o entendimento de engajamento para as atividades musicais, bem como a partir dos desdobramentos realizados sobre o engajamento musical que oportunizaram a fundamentação de entendimentos com base em: (1) uma perspectiva teórica sobre o engajamento musical transformativo (subseção 2.2.1); e (2) pesquisas empíricas internacionais e brasileiras (subseção 2.2.2 e 2.2.3). Por fim, a última seção apresenta algumas considerações e um encerramento deste capítulo (seção 2.3).

2.1 Definindo engajamento

As discussões sobre a definição do engajamento são constantemente mencionadas como um tema que necessita de desenvolvimento e de um olhar cuidadoso, pois é comum 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; AZEVEDO, 2015; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Christenson, Reschly e Wylie (2012), por sua vez, afirmam que não há um consenso para a definição de engajamento. Por este motivo, as autoras destacam a necessidade de sempre: (1) apresentar a definição de engajamento nas pesquisas e buscar sempre considerar aspectos de mensuração do constructo de maneira relacionada com a definição adotada; (2) buscar distinguir o engajamento como processo ou resultado e seus indicadores, facilitadores e questões contextuais envolvidas; e (3) apresentar uma abertura e disposição para um maior entendimento e

aprofundamento teórico.

Em síntese, entende-se na literatura consultada a partir de estudos nas áreas da educação e da psicologia detalhados a seguir que o engajamento pode ser compreendido 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 ou atividade (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; O'NEILL, 2012, 2016; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019). Neste sentido, o engajamento requer o entendimento de diferentes elementos, tais como seus indicadores, resultados, facilitadores e contextos. Essas temáticas são apresentadas na literatura consultada a seguir.

2.1.1 Engajamento dos estudantes

O estudo do engajamento dos estudantes apresenta relevante desenvolvimento teórico na literatura. Uma das obras de referência é o livro *Handbook of Research on Student Engagement*, no qual Christenson, Reschly e Wylie (2012) buscaram reunir diferentes autores reconhecidos no campo para aprofundar o estudo deste constructo. As discussões sobre o engajamento dos estudantes podem ser ampliadas para outras atividades para além da sala de aula, principalmente aquelas que envolvem processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos, de modo que as definições aqui apresentadas também estão presentes nos estudos sobre engajamento em outras práticas e contextos, como esportes, música, artes, entre outros (ROSE-KRASNOR, 2009; WANG; DEGOL, 2014; RAMEY *et al.*, 2015; RYAN; NORTH; FERGUSON, 2019).

Historicamente, na 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 e desenvolveu-se até a década de 1980 como a qualidade do esforço dos estudantes (KUH, 2009; MARTINS; RIBEIRO, 2017). De maneira geral, Reschly e Christenson (2012) afirmam que o crescente interesse sobre o engajamento dos estudantes remonta a década de 1980 com pesquisas relacionadas com a evasão escolar. Assim, ao longo dos anos, o estudo do engajamento nas pesquisas nas áreas da educação e da psicologia esteve ligado a duas principais linhas: 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).

A partir dos estudos sobre evasão escolar, uma perspectiva que encontrou muitos adeptos para definir e entender o engajamento dos estudantes foi o modelo *participação-identificação* de Finn (1989). Este modelo apresenta uma dimensão comportamental e uma dimensão afetiva. A dimensão comportamental está relacionada com a participação na atividade, por exemplo:

frequência, presença, responder a 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). Neste modelo, a dimensão afetiva da identificação apresenta o senso de pertencimento e a valorização como seus dois componentes e tem sua manifestação externa na dimensão comportamental da participação. Desta forma, Finn (1989) propõe que a (1) qualidade da instrução pode influenciar a (2) participação do estudante e estes dois componentes juntos (qualidade da instrução e participação) podem influenciar no (3) sucesso dos resultados alcançados que leva à (4) identificação do estudante e pode realimentar a participação.

De maneira geral, pesquisadores têm concordado que o engajamento dos estudantes se apresenta como um constructo multidimensional, variando na quantidade de dimensões conforme o entendimento teórico da pesquisa. No caso das pesquisas que se aproximam da área da motivação¹, três dimensões costumam ser constantemente mencionadas para entender o engajamento dos estudantes: comportamental, cognitiva e afetiva/emocional² (CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Dentre as pesquisas que costumam ser mais citadas, a revisão de Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) se apresenta de grande relevância na área ao realizar uma síntese das pesquisas já realizadas e defender um modelo de três partes como um *metaconstructo*³ que apresente uma possibilidade para entender mais profundamente o engajamento dos estudantes. O quadro 1 apresenta os principais elementos que distinguem o engajamento comportamental, o engajamento cognitivo e o engajamento afetivo/emocional:

¹ A relação entre motivação e engajamento é detalhada em uma subseção posterior.

² Em inglês: *behavioral, cognitive and affective/emotional*.

³ 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). No caso de um *metaconstructo*, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) afirmam que o engajamento se trata de constructo que engloba outros, principalmente em termos de dimensões comportamentais, cognitivas e afetivas/emocionais.

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

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

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) 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).

A dimensão comportamental do engajamento é caracterizada por empreendimentos comportamentais observáveis como a participação em atividades, a frequência escolar, iniciar ações (como discussões e perguntas), a atenção, a concentração, entre outros comportamentos. O engajamento comportamental é o que apresenta a maior quantidade de pesquisas na área e costuma ser mensurado por meio de protocolos de observação, questionários de autorrelatos e questionários preenchidos por professores, instrumentos de coleta de dados que 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).

O engajamento psicológico costuma ser dividido em duas dimensões: o engajamento cognitivo e o engajamento afetivo/emocional. Em relação à 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, por exemplo, ir além dos conteúdos, buscar desafios e lidar com as dificuldades; e (2) estratégias cognitivas para a aprendizagem, por exemplo, a autorregulação⁴ e a metacognição⁵, e a busca de estratégias e propósitos na aprendizagem. De acordo com Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004, p. 65), pode-se haver um avanço no entendimento do engajamento cognitivo a partir da “integração de

⁴ A partir da teoria social cognitiva de Albert Bandura, a autorregulação “pode ser compreendida como um processo dinâmico e multifacetado, estruturado em três subprocessos [a auto-observação, o autojulgamento e as 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).

⁵ 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 que permitem a detecção e correção de possíveis erros no desenvolvimento mais eficiente de um domínio (GARCIA; DUBÉ, 2012; HALLAM, 2016).

especificidades de processos cognitivos providos pela literatura sobre aprendizagem autorregulada⁶ com as definições de investimento psicológico encontrados na literatura sobre motivação”. 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. Segundo Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004), a mensuração do engajamento cognitivo e afetivo/emocional costuma ser realizada por meio de questionários de autorrelatos, uma vez que essas duas formas de engajamento estão relacionadas com as experiências subjetivas das pessoas. Há algumas limitações na literatura consultada sobre a melhor definição e mensuração do engajamento cognitivo e afetivo/emocional, pois há uma grande sobreposição teórica com outras áreas do conhecimento que estudam separadamente os elementos listados nestas formas de engajamento (quadro 1), a principal área de sobreposição são os estudos no campo da motivação (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; APPLETON *et al.*, 2006; ECCLES; WANG, 2012).

As dimensões listadas auxiliam a compreender o engajamento como uma participação ativa⁷ em uma atividade que tem sua qualificação a partir de dimensões comportamentais, cognitivas e afetivas/emocionais de uma pessoa na realização de uma ação (por exemplo, CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019). A literatura aponta também 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 e permite que este processo continue por meio do entusiasmo, satisfação e participação ativa dos estudantes (BRYSON; HAND, 2007). Novamente, há um consenso no entendimento da multidimensionalidade do engajamento, mas não há um consenso sobre o número de dimensões envolvidas. Alguns autores trabalham com apenas duas dimensões (comportamental e afetiva/emocional; FINN, 1989) e muitos outros pesquisadores adotam o modelo de três dimensões (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional; por exemplo, 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 *agetivo* como a

⁶ Apesar de não ser o foco da presente pesquisa, reconhece-se a importância da literatura sobre a aprendizagem autorregulada para se 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).

⁷ Em inglês: *active participation* (por exemplo, CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012).

contribuição ativa do estudante sobre as ações; REEVE, 2012, 2018). Além disso, Fredricks (2014) afirma que alguns indicadores das três dimensões do engajamento (comportamental, cognitivo e afetivo/emocional) podem se sobrepor e se relacionar, como no caso dos esforços e persistência, que podem aparecer na dimensão comportamental e também na cognitiva.

A compreensão do engajamento dos estudantes relaciona-se com questões gerais sobre a sua mensuração⁸, pois a definição do constructo conduz a caminhos para se pensar em ferramentas que permitam a sua mensuração em determinada atividade e contexto (BETTS, 2012; SAMUELSEN, 2012; AZEVEDO, 2015). Neste sentido, diferentes instrumentos de coleta de dados podem ser utilizados conforme o contexto da pesquisa ou o foco em uma dimensão, agente ou processo específico: protocolos de observação de comportamento, questionários de autorrelatos, aplicação de escalas previamente desenvolvidas, questionários preenchidos por professores sobre o que observam a respeito do engajamento dos estudantes, entrevistas individuais e com grupos focais, entre outros. 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 estão presentes 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 a 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 tenha voz própria sobre sua experiência, mas que necessitam das devidas atenções sobre o papel do entrevistador e sobre os processos de análises dos materiais coletados. De maneira geral, a literatura tem considerado a necessidade de se pensar em orientações teóricas aprofundadas para realizar a pesquisa, conhecer o contexto de 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 realizar a mensuração de um mesmo contexto mais de uma vez (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; SAMUELSEN, 2012; FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019).

A necessidade de se considerar o engajamento como processo ou resultado também é um tópico de discussão na definição deste constructo, permitindo desenvolver um maior entendimento na construção do objeto de investigação por parte do pesquisador. No caso do engajamento como

⁸ Em inglês: *measurement*.

processo, autores costumam apontar o engajamento como um mediador entre as influências contextuais (que podem ser considerados facilitadores ou antecedentes) 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). Já o engajamento como resultado aponta para a necessidade de se considerar o próprio engajamento em si como o resultado de um processo de ensino e aprendizagem. 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 (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 considerada antecedentes ou consequências do engajamento, como as questões afetivas de maneira geral (ECCLES; WANG, 2012) e o senso de pertencimento (FURRER; SKINNER, 2003).

Outro tema de debate no entendimento do engajamento dos estudantes é a distinção entre os indicadores e os facilitadores:

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 indicadores⁹ estão relacionados com as características que distinguem a qualidade da ação que caracteriza o engajamento (ver quadro 1). Os resultados¹⁰ foram apresentados anteriormente como as consequências do engajamento (por exemplo, diminuição da evasão escolar, melhora da aprendizagem, entre outros). Os facilitadores são os antecedentes¹¹ do engajamento e estão diretamente relacionados com questões individuais (por exemplo, expectativas, crenças e metas, pertencimento a um grupo étnico ou sociocultural específico) 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). O reconhecimento de uma determinada condição que

⁹ Em inglês: *indicators*.

¹⁰ Em inglês: *outcomes*.

¹¹ Em inglês: *antecedents*.

levou ao engajamento pode ser um indicativo de um facilitador de tal ação, ao mesmo tempo que pode haver uma reciprocidade do próprio engajamento do estudante em determinar a avaliação de um contexto ou de uma relação com outras pessoas.

De maneira geral, pensando os antecedentes do engajamento, a literatura indica 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; SKINNER; PITZER, 2012; WANG; HENRY; DEGOL, 2019). Segundo Voelkl (2012), a identificação geral do estudante com o ambiente de ensino e aprendizagem é permeada por um processo afetivo que se desenvolve ao longo do tempo, pois o senso de pertencimento depende de uma identificação que se desenvolve em um processo temporal mediado por contextos adequados. A autora reforça algumas condições gerais que podem facilitar a identificação com a escola e o possível engajamento dos estudantes, como a ideia de que os indivíduos tendem a formar relações com pessoas similares (fisicamente, por meio de características sociais próximas ou pelo motivo de estarem realizando a mesma tarefa no mesmo ambiente), o sentimento de segurança, o sentimento de ser tratado de maneira justa e o apoio dos professores. Além disso, Fredricks (2011) reforça que uma estrutura educacional adequada que forneça regras e expectativas claras e consistentes, rotinas e procedimentos relacionados com a atividade, *feedback* consistente e transições suaves entre os diferentes níveis de um programa de aprendizagem ou de desenvolvimento de habilidades podem ser elementos contextuais que favoreçam o engajamento das pessoas. Fredricks, Reschly e Christenson (2019) afirmam que há uma necessidade de se pensar em como transpor os estudos sobre engajamento para a prática em intervenções educacionais. Neste sentido, Pino-James *et al.* (2019) realizam uma revisão de estudos empíricos que buscaram realizar intervenções educacionais a partir de uma perspectiva internacional. Os autores afirmam que as pesquisas consultadas indicam que ambientes instrucionais que priorizem atividades que promovam autonomia, desenvolvimento de competências e relações positivas entre os pares e professores são exemplos de práticas a serem consideradas nos antecedentes no engajamento em uma atividade.

Em relação à figura do professor (ou a figura de um adulto e/ou líder do grupo) nos antecedentes do engajamento, sua responsabilidade é constantemente reafirmada na literatura, de modo que possa promover em sala de aula sentimentos de segurança, justiça e apoio (professor-estudantes e estudante-estudante), pois um estudante engajado é reflexo também de um professor engajado (SKINNER; PITZER, 2012; VOELKL, 2012). Além disso, algumas outras características dos professores podem auxiliar na promoção de um ambiente de ensino e

aprendizagem que facilite o engajamento dos estudantes: (1) suporte dos professores: estar interessado, acreditar na capacidade, escutar os pontos de vistas, informar *feedback*, preocupar-se com o bem-estar, pensar na linguagem e discurso em sala de aula e demonstrar apoio pelos esforços; e (2) organização do ambiente e da tarefa: promover um espaço cooperativo, encorajar o diálogo e discussão, oferecer suporte à expressão, pensar nos formatos de aprendizagem, estabelecer clareza nas atividades propostas e promover um “clima” de encorajamento, interesse, desafio e autonomia (FURLONG *et al.*, 2003; BRYSON; HAND, 2007; FREDRICKS, 2011; FINN; ZIMMER, 2012; PIANTA; HAMRE, ALLEN, 2012; VOELKL, 2012). Segundo Bryson e Hand (2007), parece haver nos relatos de professores e estudantes uma falta de combinação entre suas expectativas sobre eles mesmos e sobre suas relações uns com os outros, o que pode levar ao desengajamento de ambos. Os autores também reconhecem a necessidade de se considerar o próprio engajamento dos professores em seu ambiente de trabalho, em seu processo de ensino e em suas relações com os outros professores, de modo que essas questões também podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem.

Em relação aos pares nos antecedentes e na influência sobre o engajamento, Juvonen, Espinoza e Knifsend (2012) afirmam que o senso de pertencimento e o engajamento se influenciam mutuamente e que é relevante buscar distinguir nas pesquisas se este pertencimento é mediador entre o contexto e o engajamento, se é parte do próprio engajamento ou se é resultado dele. Os autores indicam que alguns efeitos positivos são recorrentes nas relações com os pares, tais como a promoção do próprio engajamento, o alcance de realizações acadêmicas e a qualidade no suporte emocional e social. Furrer e Skinner (2003) reforçam estes efeitos positivos ao afirmarem que o senso de conexão ou pertencimento representa um processo-chave para o engajamento comportamental e emocional dos estudantes na escola. Por outro lado, há de se considerar que alguns efeitos negativos dos pares podem estar presentes nas relações dos estudantes, tais como experiências sociais negativas que podem levar a sentimentos de rejeição, alienação e desengajamento (JUVONEN; ESPINOZA; KNIFSEND, 2012). Ryan, North e Ferguson (2019, p. 73) afirmam ainda que os pares desempenham três papéis entre os jovens ao influenciar em seus engajamento: “socialização (pares são agentes socializantes), suporte social (pares proveem suporte emocional e social), e *status* social (pares proveem um contexto onde uma hierarquia do *status* social é estabelecida)”. Estes três aspectos são reforçados pelas autoras a partir do reconhecimento de relações e contextos de suporte emocional e social em intervenções que possam promover o engajamento.

Fechando as discussões sobre os facilitadores do engajamento, a resiliência pode ser tomada como um processo de aprender a lidar com as dificuldades, desafios e obstáculos nas

atividades e pode ser um fator que favorece o engajamento do estudante (BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012; SKINNER; PITZER, 2012; WANG; HENRY; DEGOL, 2019). Ao mesmo tempo, o professor e condições contextuais podem favorecer o desenvolvimento da autonomia e do senso de competência, auxiliar no estabelecimento de metas claras e no balanceamento entre os desafios e habilidades, e promover o suporte relacional dos pares nas atividades (BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012; SKINNER; PITZER, 2012). Tendo como base uma constante inter-relação entre motivação, engajamento e a voz dos estudantes, Toshalis e Nakkula (2012) também destacam a importância do reconhecimento do contexto de ensino e aprendizagem e da autonomia dos estudantes a partir de sua voz nas ações educativas de maneira ativa: “sem motivação, não há o que *empurra* a aprender; sem engajamento, não há *caminho* para aprender; e sem voz, não há *autenticidade* na aprendizagem” (p. 33, grifos no original).

Ampliando discussões, Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004) afirmam que o engajamento costuma estar relacionado com os termos “compromisso” e “investimento” na atividade, os quais podem auxiliar na diferenciação qualitativa de diferentes níveis de engajamento:

Por exemplo, o engajamento comportamental pode variar de simplesmente fazer o trabalho e seguir as regras até a participação no conselho estudantil. O engajamento emocional pode variar do simples gostar [da atividade, escola, etc.] até a profunda valorização ou identificação com a instituição. O engajamento cognitivo pode variar da simples memorização até o uso de estratégias de aprendizagem autorreguladas que promovem um conhecimento profundo e expertise. (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004, p. 61).

Em diferentes níveis de engajamento há uma maleabilidade na interação dos indivíduos com o contexto e em resposta às variações do ambiente, o que pode tornar o estudo deste constructo ainda mais diverso (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004). Furlong *et al.* (2003) também reforçam que o engajamento envolve ações do indivíduo por meio de comprometimentos na interação ao longo de um período de tempo, o que pode conduzir a apegos e afiliações sociais. Quanto à responsabilidade sobre o engajamento dos estudantes, diferentes autores concordam com uma responsabilidade compartilhada entre os agentes e os contextos envolvidos (BRYSON; HAND, 2007; MARTIN, 2012; KAHU, 2013).

A literatura consultada, portanto, aponta caminhos futuros nos estudos sobre o engajamento, tais como a necessidade de se usar medidas alinhadas com a definição de engajamento apresentada, integrar as diferentes dimensões do engajamento, detalhar o contexto de pesquisa, reconhecer a voz dos participantes sobre suas próprias experiências, realizar pesquisas com métodos mistos e longitudinais, e realizar pesquisas sobre possíveis intervenções que promovam o engajamento (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; CHRISTENSON;

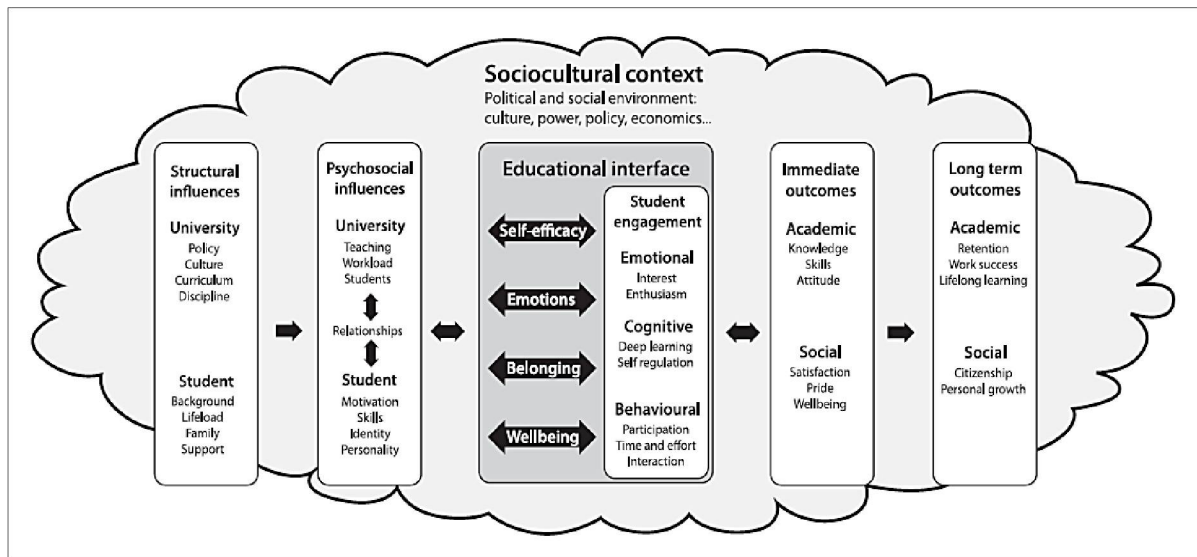
RESCHLY; WYLIE, 2012; KAHU, 2013; WANG; DEGOL, 2014; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Além disso, Christenson, Reschly e Wylie (2012) afirmam a importância do entendimento da interação contínua entre diferentes pessoas e contextos, assim como uma atenção às possibilidades de o engajamento ser compreendido como processo e/ou resultado que auxiliam em uma compreensão mais aprofundada de possíveis antecedentes, indicadores e resultados. Por fim, Kahu (2013) reforça a necessidade de um entendimento teórico aprofundado, uma vez que a autora afirma que dificilmente uma pesquisa conseguirá mensurar 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.

2.1.2 Modelos conceituais: sínteses de discussões sobre engajamento

O entendimento do engajamento dos estudantes na subseção anterior permitiu traçar ideias para distinguir alguns elementos na compreensão do conceito de engajamento (por exemplo, FURLONG *et al.*, 2003; JIMERSON; CAMPOS; GREIF, 2003; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Nesta subseção, são apresentados, portanto, dois modelos conceituais que auxiliam no estabelecimento de sínteses de discussões sobre o engajamento, o qual é entendido como uma participação ativa em uma atividade que tem sua qualificação a partir das dimensões comportamentais, cognitivas e afetiva/emocionais na realização de uma determinada ação. O primeiro modelo apresentado está atrelado às discussões sobre o engajamento dos estudantes e auxilia no estabelecimento de uma síntese visual que permite identificar as distinções entre antecedentes, indicadores e resultados do engajamento (KAHU, 2013; KAHU; NELSON, 2018). O segundo modelo amplia as possibilidades de engajamento para atividades sociais das pessoas em áreas diversas, como música e os esportes, a partir de um modelo visual que auxilia a distinguir o que inicia, o que sustenta e o que mantém um engajamento em uma atividade (ROSE-KRASNOR, 2009).

O primeiro modelo conceitual apresentado foi desenvolvido por Kahu (2013) e ampliado por Kahu e Nelson (2018). Ao focar seu olhar nos estudantes do ensino superior, Kahu (2013) tem como objetivo revisar a literatura sobre o engajamento e propor um modelo que auxilie a diferenciar seus antecedentes, indicadores e resultados. Este modelo é apresentado na figura 1:

Figura 1 – Modelo conceitual para o entendimento dos antecedentes, indicadores e resultados do engajamento.



Fonte: Kahu e Nelson (2018, p. 64).

A figura 1 apresenta distinções entre possíveis antecedentes, indicadores (centro da figura 1) e consequentes/resultados do engajamento de estudantes, tendo como pano de fundo principal a ideia de que uma atividade acontece em um amplo contexto de influências socioculturais (por exemplo, contextos culturais, políticos, econômicos e de poder) (KAHU, 2013; KAHU; NELSON, 2018). Para revisar este modelo, optou-se por apresentar primeiro os antecedentes, seguido dos resultados e, por fim, os indicadores do engajamento com os mediadores apresentados pelas autoras.

Os antecedentes do engajamento são marcados pelas influências estruturais e psicossociais (lado esquerdo da figura 1). Em relação às influências estruturais (*structural influences*), o modelo reconhece que a experiência de engajamento pode ser influenciada pelo: (1) ambiente institucional, como a universidade, e suas práticas culturais (por exemplo, modelo de currículo e políticas internas); e pela (2) vida dos estudantes, tais como influências estruturais relacionadas com suas histórias de vida e família. Em relação às influências psicossociais (*psychosocial influences*), Kahu (2013) e Kahu e Nelson (2018) afirmam que se tratam de influências mais imediatas no engajamento das pessoas que interagem entre si e que são divididas em: (1) espaço institucional/universidade (por exemplo, processos de ensino, professores, suporte da instituição); (2) relacionamentos; e (3) estudantes (por exemplo, suas motivações, personalidades, habilidades). Os antecedentes imediatos apresentados por Kahu (2013) e Kahu e Nelson (2018) se relacionam por meio de uma influência mútua com os indicadores do engajamento no centro do modelo. As autoras afirmam que o engajamento em uma atividade não

é um mero resultado das influências apresentadas no modelo, o qual não tem a pretensão de cobrir todas as possibilidades, mas apresentar uma complexa inter-relação entre as possíveis variáveis.

O modelo conceitual de Kahu (2013) e Kahu e Nelson (2018) compreende o engajamento como um processo que pode conduzir a possíveis resultados (lado direito da figura 1). As autoras reconhecem que os resultados do engajamento em uma atividade podem ser marcados por consequências imediatas e de longo prazo. Tanto os resultados imediatos (*immediate outcomes*) quanto os resultados de longo prazo (*long term outcomes*) podem ser divididos em acadêmicos e sociais. Desta forma, os resultados imediatos acadêmicos podem estar relacionados com conhecimentos, habilidades e atitudes, enquanto os resultados imediatos sociais com a satisfação, orgulho e bem-estar. Os resultados imediatos apresentam uma relação de influência mútua com os indicadores do engajamento no centro do modelo. Já os resultados de longo prazo acadêmicos podem impactar nos níveis de retenção em um ano escolar, no sucesso no trabalho e na aprendizagem ao longo da vida, enquanto os resultados de longo prazo sociais podem impactar no desenvolvimento de um pensamento cidadão e no crescimento pessoal (KAHU, 2013; KAHU; NELSON, 2018). As autoras reforçam que os resultados apresentados não buscam esgotar todas as possibilidades, mas visam apresentar possíveis caminhos.

Por fim, no centro do modelo apresentado na figura 1 se encontra os indicadores do engajamento em uma atividade. Kahu (2013) e Kahu e Nelson (2018) assumem um modelo de três partes para entender os indicadores do engajamento dos estudantes: comportamental, cognitivo e afetivo/emocional (consultar quadro 1). No entanto, o centro do modelo apresenta alguns outros elementos que foram adicionados por Kahu e Nelson (2018) com o objetivo de apresentar possíveis *mediadores* entre as características dos estudantes e as características das instituições nos antecedentes do engajamento de um estudante. Para chegar na ideia de que seria necessário pensar mediadores entre as características de estudantes e de instituições, Kahu e Nelson (2018) consultaram pesquisas a respeito da transição de estudantes de um nível/ano a outro. Tais pesquisas forneceram indícios sobre motivos relacionados com o desenvolvimento de habilidades, questões sociais e discussões sobre identidade que poderiam explicar a desistência dos estudantes na sua relação com a instituição.

Outro caminho teórico traçado por Kahu e Nelson (2018) para verificar mediadores entre as características de estudantes e das instituições no engajamento dos indivíduos esteve relacionado com um olhar para o reconhecimento das culturas dos estudantes. Assim, as autoras afirmam que pode ser possível pensar em pontes que interligam as culturas dos estudantes e das instituições, em uma visão que reconhece o estudante como sujeito ativo em seus processos de aprendizagem e em uma entrada na instituição que represente uma negociação de diferentes

experiências (não a supressão de uma identidade em detrimento de outra). Portanto, os possíveis mediadores entre as características dos estudantes e das instituições que poderiam auxiliar na promoção (antecedentes) do engajamento de um estudante propostos por Kahu e Nelson (2018) são: (1) autoeficácia: a crença da pessoa em sua eficácia na realização de uma tarefa; (2) emoções: reconhecer as experiências emocionais das pessoas envolvidas no contexto; (3) pertencimento: relacionado com a necessidade humana de se sentir pertencente e em conexão com as pessoas e contexto; e (4) bem-estar: reconhecimento de experiências que oportunizem o bem-estar em oposição a contextos de estresse. As autoras realizam um exercício de uma proposição inicial de caminhos, mas afirmam que outros mediadores poderiam estar presente, o que demanda a realização de trabalhos empíricos para avaliar as proposições apresentadas no modelo.

O segundo modelo conceitual apresentado foi desenvolvido por Rose-Krasnor (2009). A autora parte do objetivo de discutir o envolvimento na atividade como área de estudo e como este constructo é caracterizado e mensurado nas pesquisas já realizadas, tendo como finalidade entender possíveis lacunas a serem observadas em futuras pesquisas. Rose-Krasnor (2009) situa suas pesquisas no desenvolvimento social de crianças e jovens e afirma que há três motivos principais que justificam o interesse de pesquisadores no estudo sobre a participação em atividades na área do desenvolvimento social: (1) “é provável que os processos sociais sejam importantes para iniciar e manter a participação”; (2) “processos sociais podem ser o ‘ingrediente’ causal principal do envolvimento da atividade”; e (3) “as atividades podem fornecer um contexto efetivo para mudar as habilidades e os relacionamentos sociais, tanto positiva quanto negativamente” (p. 498-499). Para ilustrar os processos sociais na participação em uma atividade, a autora cita pesquisas que indicam a importância da relação entre os pares e a relação com os adultos na participação em atividades, relatos de jovens em algumas pesquisas que apontam a importância de processos sociais (como quando os jovens relatam que permanecem na atividade por causa de seus amigos), elementos socioculturais e emocionais relacionados com o senso de pertencimento, dentre outros aspectos (por exemplo, ECCLES; GOOTMAN, 2002; PERSSON; KERR; STATTIN, 2007).

Rose-Krasnor (2009) busca apresentar definições e distinções dos conceitos de “*engajamento*” e “*envolvimento*” na atividade. Para a autora, o engajamento dos jovens tem sido definido como uma participação significativa e sustentada em uma atividade. Além disso, o engajamento costuma apresentar três elementos:

- (1) um componente afetivo, incluindo as respostas emocionais ou subjetivas a uma atividade (por exemplo, excitação, frustração, significado);
- (2) um componente cognitivo, incluindo conhecimento sobre a atividade; e
- (3) um componente comportamental, compreendendo ações relacionadas com a

participação (por exemplo, participação em reuniões de grupo, prática de um esporte). (ROSE-KRASNOR, 2009, p. 497-498).

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 na atividade*” para indicar “a participação que pode ou não ser acompanhada do engajamento psicológico” (ROSE-KRASNOR, 2009, p. 498). Desta forma, o “*envolvimento na atividade*” é entendido como o componente comportamental do engajamento e o “*engajamento psicológico*” inclui os componentes cognitivos e afetivos¹². Rose-Krasnor (2009) afirma que o componente comportamental (*envolvimento na atividade*) foi o mais mensurada nas pesquisas sobre engajamento em diferentes áreas, como nas pesquisas sobre rendimento acadêmico e nas pesquisas sobre esportes. Segundo a autora, as medidas geralmente utilizadas para mensurar o componente comportamental são: (1) diversidade ou amplitude (número/quantidade de atividades diferentes realizadas que são divididas em categorias por meio de rótulos ou conteúdo); (2) frequência ou intensidade (por exemplo, o número de vezes por semana que determinada atividade é realizada); (3) duração do *envolvimento na atividade* (por exemplo, a quantidade de tempo desempenhada em uma atividade); e (4) densidade do *envolvimento* (por exemplo, uma atividade de curta duração mas de grande impacto, como um retiro espiritual que fornece experiências emocionais e compartilhamento entre os pares).

Por outro lado, Rose-Krasnor (2009) afirma que o componente psicológico do engajamento apresentava poucas pesquisas até o momento de sua revisão da literatura. Neste sentido, a autora propõe o modelo “*cabeça, coração e pés*”¹³ para relacionar e integrar os componentes cognitivo, afetivo e comportamental do engajamento, respectivamente, nas pesquisas sobre o tema. De acordo com Rose-Krasnor (2009), a duração e frequência de uma atividade, por exemplo, podem fornecer bons indícios comportamentais do engajamento. No entanto, a autora afirma que é possível que uma pessoa apresente um *envolvimento comportamental* “(por exemplo, estar presente regularmente por um longo período de tempo), mas a experiência pode ser pessoalmente sem sentido e, portanto, ter pouco impacto no seu desenvolvimento” (ROSE-KRASNOR, 2009, p. 501). Assim, o estudo dos componentes psicológicos (cognitivos e afetivos) podem auxiliar na compreensão do interesse, na atribuição de

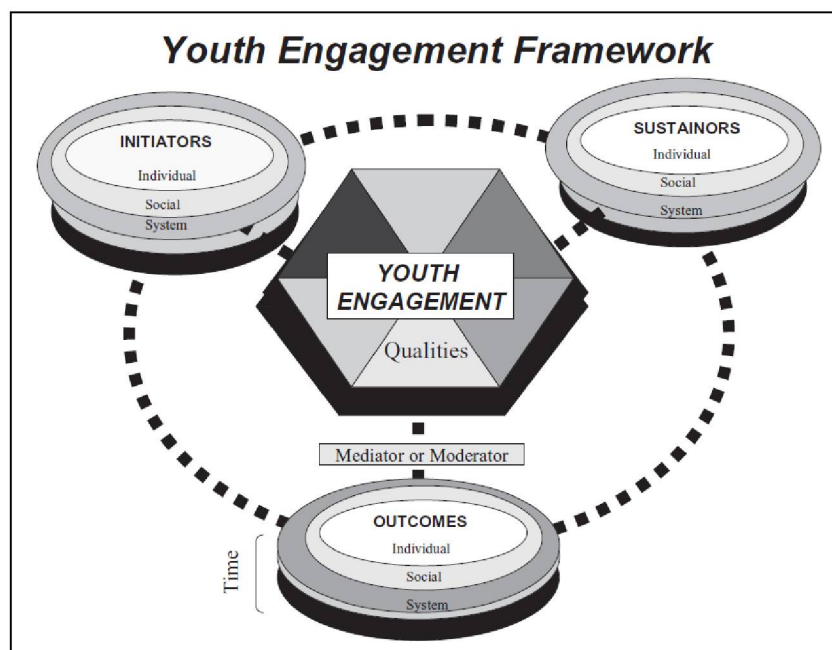
¹² A literatura indica que há uma ampla discussões sobre terminologias que reforçam problemáticas relacionadas às nomenclaturas para designar o engajamento dos indivíduos em diferentes atividades (por exemplo, ROSE-KRASNOR, 2009; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; AZEVEDO, 2015; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Portanto, se faz necessário consultar o entendimento de cada termo utilizado a partir das definições apresentadas em cada estudo ou por cada autor.

¹³ Em inglês: *head, heart and feet model*.

significados e demais elementos presentes na literatura, como no caso dos elementos apresentados na experiência de fluxo/fluir descrita por Csikszentmihalyi (1990).

Por fim, Rose-Krasnor (2009) situa a natureza dinâmica do constructo, uma vez que o engajamento em uma atividade pode apresentar variáveis como as experiências individuais e coletivas, bem como a mudança da experiência ao longo do tempo. Os apontamentos e discussões realizadas pela autora auxiliam na construção de um modelo, apresentado na figura 2, que busca reconhecer as limitações de outras pesquisas e propor um caminho de mensuração do engajamento das pessoas nas atividades:

Figura 2 – Modelo para o estudo do engajamento dos jovens em atividades.



Fonte: Rose-Krasnor (2009, p. 504).

Como apresentado na figura 2, o modelo construído a partir das pesquisas de Rose-Krasnor (2009) situa uma determinada atividade no centro do processo e distingue suas *qualidades* (por exemplo, categorias de atividade, frequência, duração) e seus *aspectos subjetivos* (por exemplo, desafio, satisfação, interesse), o que pode indicar os componentes comportamentais e psicológicos presentes em tal engajamento. Os outros três grandes componentes apresentados no modelo são os fatores de: (1) iniciação (*iniciators*), o que pode influenciar na probabilidade de iniciar uma atividade; (2) sustentação (*sustainors*), o que implicam na decisão sobre a continuidade ou não da atividade; e (3) resultados (*outcomes*) de um engajamento. Além disso, a autora propõe uma atenção à natureza dinâmica do engajamento e seus desdobramentos ao longo do tempo, bem como a inter-relação entre diferentes elementos e situações que podem iniciar, sustentar e gerar resultados para as pessoas em sua participação em uma atividade. Rose-Krasnor (2009) busca

situar também uma dinâmica social nos componentes apresentados, uma vez que o modelo aponta possíveis elementos de natureza individual (valores pessoais, interesses, entre outros), coletiva (relações com os pares ou professores, entre outros) ou sistêmica (organização da comunidade, fatores culturais, entre outros). As caixas de mediadores (*mediators*) podem ser colocadas na relação do engajamento com cada um dos fatores que podem explicar o que favorece um início, sustentação e resultado do engajamento na atividade. Rose-Krasnor (2009) fornece como exemplo a mediação entre o engajamento e os resultados, que pode ser entendido por meio de processos de mediação que poderiam incluir o aumento da autoconfiança e o desenvolvimento de habilidades para as pessoas que se engajam em uma determinada ação. Destaca-se que este modelo está relacionado com as respostas do ponto de vista da pessoa que responde a respeito de seu engajamento em uma determinada atividade.

Em parceria com outros pesquisadores que auxiliam Rose-Krasnor a situar seu modelo no campo de pesquisa e a investigar empiricamente o engajamento em atividades, é possível apontar algumas pesquisas que buscam explorar o engajamento para além do componente comportamental. Este é o caso de Busseri e Rose-Krasnor (2008), Ramey *et al.* (2015) e Ramey, Lawford e Rose-Krasnor (2016), que estudaram o engajamento psicológico e consideraram sua relação com o engajamento comportamental. De maneira geral, os autores citados investigaram jovens e adultos e seus engajamentos em diferentes atividades: participar de clubes e grupos, esportes, artes (diferentes modalidades), socialização, trabalho voluntário e outras atividades de lazer. Deste modo, os autores propõem escalas para transpor o modelo conceitual multidimensional do engajamento apresentado por Rose-Krasnor (2009) em sentenças que permitem sua mensuração em poucos itens. Os autores apresentam o componente comportamental em termos de frequência e duração, enquanto o componente psicológico é dividido em cognitivo, afetivo e relacional/espiritual, este último subcomponente é uma subdivisão proposta pelos autores que busca apresentar as relações sociais das pessoas com si mesmo, com os outros ou com uma realidade maior. Os resultados destas pesquisas indicam um reforço na subdivisão do engajamento psicológico em subcomponentes que qualificam diferentes tipos de atividades, uma atenção às experiências emocionais positivas que estão relacionadas com o engajamento e uma possível relação com indicadores e teorias motivacionais (por exemplo, a teoria do fluxo) para explicar o que levou as pessoas ao engajamento na atividade ou ainda as características desses engajamentos (BUSSERI; ROSE-KRASNOR, 2008; RAMEY *et al.*, 2015; RAMEY; LAWFORD; ROSE-KRASNOR, 2016).

2.1.3 Relação entre motivação e engajamento

Nesta subseção, busca-se definir motivação e apresentar a sua relação com o engajamento. De acordo com Reeve (2018), 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. O autor afirma que 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. Ryan e Deci (2000) afirmam que a motivação significa estar movido a fazer algo e pode variar em nível (o quanto uma pessoa está motivada) e também em orientação (que tipo de motivação). Neste sentido, a distinção entre os motivos intrínsecos e extrínsecos costumam ser de grande importância na literatura sobre os estudos motivacionais para entender as orientações que conduzem uma pessoa a uma determinada ação.

A motivação intrínseca diz respeito 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), pois a atividade apresenta uma satisfação e interesse inerentes (CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995; RYAN; DECI, 2000; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007). Já a motivação extrínseca está relacionada com os motivos que conduzem uma pessoa a realizar uma atividade a partir de fatores externos daquela determinada tarefa (por exemplo, pressões sociais e recompensas) (CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995; RYAN; DECI, 2000; BZUNECK; GUIMARÃES, 2007). Segundo Reeve (2018), um panorama que pode auxiliar a entender o processo motivacional apresenta os seguintes componentes: (1) os antecedentes (ambiente e contexto social); (2) os motivos internos de uma pessoa: questões humanas de 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, engajamento, entre outras ações; e (4) as mudanças nos resultados da vida: *performance*, aprendizagem, entre outras mudanças.

Para compreender as expressões da motivação, os pesquisadores costumam se utilizar de algumas formas de mensuração e identificação, tais como: observação de comportamento (esforço, persistência, expressões faciais e corporais, entre outros), medidas sobre o engajamento, medidas psicofisiológicas (pressão sanguínea, batimentos cardíacos, entre outros), medidas sobre ativação cerebral (eletroencefalogramas, entre outros) e entrevistas ou questionários de autorrelatos sobre a presença, qualidade e/ou intensidade da motivação (REEVE, 2018). Em relação ao engajamento, por exemplo:

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).

No exemplo apresentado por Reeve (2018), o engajamento é entendido como uma participação ativa de uma pessoa em uma tarefa ou atividade e essa participação é qualificada por meio de um entendimento multidimensional do engajamento (comportamental, cognitivo, afetivo/emocional e agente). De maneira geral, as distinções e as relações entre a motivação e o engajamento têm se mostrado de grande importância no entendimento teórico de diferentes autores e como um ponto de exploração nas 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). Esta última visão é a mais aceita, uma vez que diferentes pesquisadores na psicologia e educação reconhecem que os estudos sobre motivação são mais antigos e possuem constructos já bem definidos na literatura, enquanto os estudos sobre o engajamento das pessoas são mais recentes e estão muito atrelados 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 direção da energia de uma pessoa que a conduz a algo, enquanto o engajamento é entendido como a própria ação ou participação ativa (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional) da pessoa na atividade ou tarefa (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; APPLETON *et al.*, 2006; 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. De modo a buscar uma distinção entre a motivação e engajamento, Appleton *et al.* (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”.

Ampliando o debate, Bempechat e Shernoff (2012) afirmam que o engajamento e a motivação apresentam uma relação dinâmica, pois a motivação que levou à ação pode ser continuada a partir de um profundo engajamento do estudante na atividade. Neste sentido, Janosz

(2012) afirma 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: 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. O autor complementa ao indicar 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 (JANOSZ, 2012).

Segundo Martin (2012), 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. Neste sentido, há autores que situam suas definições e pesquisas sobre motivação e engajamento 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 sobre motivação e engajamento a partir da teoria expectativa-valor (por exemplo, ECCLES; WANG, 2012), a partir de estudos sobre autorregulação com base na teoria social cognitiva (por exemplo, CLEARY; ZIMMERMAN, 2012), a partir da teoria do fluxo (por exemplo, SHERNOFF *et al.*, 2003; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012), entre outras linhas teóricas. O estudo do engajamento a partir da teoria do fluxo constitui parte da fundamentação teórica desta pesquisa que é apresentado no capítulo seguinte da presente tese.

2.2 Delineando uma definição de engajamento musical

Esta seção apresenta o engajamento musical das pessoas com um foco nas pesquisas em psicologia/cognição¹⁴ e educação¹⁵ musical. De maneira geral, optou-se por iniciar esta seção com o posicionamento da definição de engajamento musical utilizada na presente pesquisa e, logo em

¹⁴ Ilari (2010) afirma que a psicologia da música é uma área que envolve estudos relacionados, por exemplo, com a audição, prática, aprendizagem e criação musical dentro de algumas subáreas (como a psicologia cognitiva), enquanto que a cognição musical pode ser definida como uma das áreas mais proeminentes na psicologia da música que busca compreender processos mentais envolvidos em atividades musicais, tais como a percepção, a motivação, a atenção, a criação, a memória, entre outros.

¹⁵ O termo “educação musical” é utilizado nesta pesquisa para se referir à área de conhecimento que abrange trocas educacionais e musicais que ocorrem por meio das ações das pessoas nos mais diversos processos de prática, ensino e aprendizagem educacional-musical que envolvem diferentes contextos e resultados (FIGUEIREDO, 2010; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015).

seguida, detalhar a literatura consultada especificamente nas pesquisas relacionadas com a prática, ensino e aprendizagem de música.

Ao realizar um levantamento da literatura utilizando o termo “engajamento musical” em plataformas como o *Google Scholar*, foram encontradas pesquisas referindo-se ao que pode ser chamado “música, canção ou arte engajada”¹⁶. Esta forma de conceber o engajamento musical (“música engajada”) não é contemplada na presente pesquisa, uma vez que o termo “engajamento musical” é utilizado aqui para descrever uma participação em uma atividade musical que envolve dimensões (comportamentais, cognitivas e afetivas/emocionais) a serem investigadas de maneira específica a partir das pesquisas em educação e cognição musical. No entanto, as orientações teóricas adotadas na presente pesquisa reconhecem o papel de importância da música e da arte como práticas humanas imersas em aspectos sociais, políticos e contextuais que precisam ser considerados nos processos de prática, ensino e aprendizagem humanos.

Com a finalidade de delimitar uma definição de engajamento musical nas pesquisas em educação e cognição musical, destaca-se dois entendimentos do constructo na revisão da literatura consultada nesta seção. O primeiro entendimento do conceito de engajamento musical, que parece ser consenso na literatura consultada, corresponde à ideia da realização ou participação em uma atividade. Quando pensado estritamente neste sentido, o engajamento corresponde às diferentes formas de participação em atividades ou diferentes utilizações da música (ou outro domínio), como uma listagem de diferentes atividades musicais realizadas pelas pessoas. Para ilustrar este primeiro entendimento, respostas como cantar, tocar, dançar e escutar poderiam ser uma listagem do entendimento do engajamento musical como diferentes formas de participação ou utilizações da música para perguntas como: “Quais são as atividades que você realiza com a música?” Esta forma de entender o engajamento como uma listagem de atividades musicais realizadas pelas pessoas está presente de maneira mais evidente nas pesquisas, por exemplo, de Chin e Rickard (2012), Vanstone *et al.* (2016) e Leung e Cheung (2020).

O segundo entendimento do conceito de engajamento musical, encontrada em maior ou menor detalhamento na literatura consultada nesta seção, corresponde à ideia da realização ou participação ativa em uma atividade que é distinguida de outras participações por meio de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivos/emocionais). Esses aspectos comportamentais e psicológicos qualificam a participação do indivíduo na atividade e impactam na sua atribuição de um maior interesse, concentração, foco, valor, experiências emocionais, senso

¹⁶ Este termo está relacionado com a articulação direta do fazer artístico com temas políticos e sociais que, de maneira geral, expressam uma visão de cenários, lutas e conquistas políticas e sociais, como, por exemplo, no caso das ditaduras no Brasil e na América Latina e em práticas artísticas que buscaram (ou buscam) combater regimes de opressão (NAPOLITANO, 2001, 2010). O termo tem relação com a sua utilização nas artes visuais a partir de *socially engaged art* (por exemplo, PERSINGER; REJAIE, 2021).

de pertencimento, entre outros. Nesta forma de pensar o engajamento musical, o constructo não diz respeito a uma listagem de diferentes atividades musicais realizadas, mas sim da qualidade da realização de determinada atividade musical. Esta segunda forma de entender o engajamento musical está presente de maneira mais evidente nas pesquisas, por exemplo, de Lamont (2011, 2012), O'Neill (2012), Richmond *et al.* (2016), Chen e O'Neill (2020), entre outros. Relacionado com esse segundo entendimento de engajamento musical e a partir da fundamentação teórica e da revisão da literatura realizada na presente tese, o engajamento musical é entendido nesta pesquisa como uma participação ativa em uma atividade musical que é determinada pela qualidade de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivo/emocionais) na realização de uma ação (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; O'NEILL, 2012, 2016).

2.2.1 Engajamento musical transformativo

Na literatura científica sobre o engajamento musical, uma perspectiva teórica se consolidou ao longo dos anos. Trata-se do engajamento musical transformativo¹⁷, uma perspectiva teórica desenvolvida pela pesquisadora e educadora Susan O'Neill. Esta subseção apresenta o desenvolvimento das discussões sobre o engajamento musical transformativo. Parte-se da ideia inicial da autora a respeito do engajamento musical positivo de jovens até as discussões a respeito do empoderamento dos estudantes de música e o engajamento musical transformativo.

O'Neill (2006) discute a respeito do potencial de todas as pessoas para a realização de atividades musicais e a respeito da diversidade das pessoas no mundo, discussões que são pontos de partida para se pensar o engajamento musical positivo dos jovens. As ideias da autora baseiam-se em uma perspectiva de estudos que busca fortalecer as competências e os contextos sociais que permitam a resiliência ou a superação das adversidades das pessoas: o desenvolvimento positivo de jovens. Em termos musicais, O'Neill (2006) indica a necessidade de pensar que todos possuem o potencial e a capacidade para o desenvolvimento musical e que o engajamento em atividades musicais deve estar associada a resultados e experiências positivas. Neste modo de conceber as atividades musicais, o engajamento está relacionado com a autoexpressão, a autonomia e o foco no estudante como o construtor de seus conhecimentos e habilidades musicais em contextos que permitam a colaboração de todos os indivíduos em comunidade. Segundo O'Neill (2006), o pensamento a respeito de contextos de ensino e aprendizagem conduz ao estudo da diversidade, entendida como a presença de uma variedade de grupos sociais em uma sociedade, tomando

¹⁷ Em inglês: *transformative music engagement – TME*.

sempre o cuidado ético de identificar práticas e discursos que possam expor alguma forma de exclusão de grupos sociais. Portanto, para a autora, a diversidade envolve práticas sociais de interdependência de pessoas, culturas e ambientes nos quais as pessoas se envolvem em atividades musicais e aprendem sobre música em diferentes grupos sociais, o que implica no exercício do respeito mútuo dos conhecimentos por parte dos membros da sociedade.

A partir de um olhar teórico para o desenvolvimento positivo dos jovens e a diversidade para pensar o engajamento musical positivo, O'Neill (2006) propõe a discussão das ideias de *generatividade* para se pensar o desenvolvimento musical das pessoas. De acordo com a autora, a *generatividade* está atrelada às ideias de Platão sobre a imortalidade e a externalização do eu, em um sentido de estabelecer e guiar a próxima geração a partir de um contexto de bem-estar e de responsabilidades em comunidade, o que conduz à reflexão sobre como podemos contribuir educativamente para o desenvolvimento da próxima geração. Nessa perspectiva, um dos aspectos que a educação geral e a educação musical precisam estar comprometidas é com o desenvolvimento de um senso de conexão ou pertencimento entre as pessoas, uma vez que a música é uma experiência social que promove uma conexão significativa entre os indivíduos, o que pode favorecer um engajamento respeitoso em atividades musicais. O'Neill (2006) propõe três aspectos a serem considerados nessa forma de pensar a educação musical: introspecção, serviço e ação. A introspecção refere-se ao processo de reflexão sobre quem são os estudantes ou pessoas envolvidas, os desafios que eles estão enfrentando, o estabelecimento de objetivos, e a preparação para se pensar nos processos de prática, ensino e aprendizagem. O serviço refere-se ao modo como auxiliamos as pessoas em comunidade, no sentido de um ensino centrado no estudante, da promoção de atividades musicais que permitam o desenvolvimento das habilidades das pessoas em diferentes níveis de *expertise* e da manutenção de seus interesses. Por fim, a ação envolve “fazer, criar e experimentar música de uma maneira que beneficie a si e aos outros; uma maneira de provocar mudanças positivas em si mesmo, nos outros, ou no ambiente [espaços/contextos] de alguém por meio do engajamento ativo no processo de transformação” (O'NEILL, 2006, p. 471).

O aspecto da ação apresentado em O'Neill (2006) no engajamento musical positivo de jovens parece ter conduzido a autora na ampliação de referenciais e no delineamento das ideias do engajamento musical transformativo. Neste sentido, O'Neill (2012) indica a necessidade de defender uma mudança de paradigma no pensamento de educadores musicais sobre os estudantes de música, de maneira a enfatizar o potencial de cada indivíduo e seus contextos em uma aprendizagem musical que proporcione um engajamento musical positivo, propositivo e *transformativo*. Para entender o engajamento musical transformativo, faz-se necessário revisar a maneira como a autora compreende a definição do termo engajamento e como promovê-lo. O'Neill

(2012) afirma que o termo engajamento tornou-se cada vez mais recorrente nas pesquisas da área da educação e da psicologia. No entanto, a autora afirma que se trata de um constructo vagamente definido e pouco desenvolvido na literatura, sendo necessário recorrer a outras áreas de conhecimento para compreendê-lo, e que geralmente se refere 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 focalizada). (O'NEILL, 2012, p. 165).

A partir da literatura consultada na área da educação e da psicologia, O'Neill (2014a) compreende o engajamento como o estado no qual os estudantes se movem de (1) estarem motivados para aprender em direção a (2) uma aprendizagem ativa. Neste sentido, O'Neill (2019) afirma que o engajamento pode ser entendido como um comportamento relacionado com a motivação, de uma forma que a motivação pode conduzir uma pessoa a uma determinada atividade, mas não a engaja no processo; o engajamento diz respeito a um senso mais profundo de realmente estar presente na atividade fazendo e querendo fazer determinada ação. Desta forma, o engajamento está relacionado com a qualidade da participação ativa em uma atividade que tem uma motivação que a direciona (O'NEILL, 2016).

Em relação aos fatores que podem promover o engajamento de estudantes, O'Neill (2014b, 2016) afirma que a literatura a respeito do engajamento nas pesquisas na área da psicologia indicam a necessidade de se pensar em atividades com objetivos bem definidos, contextualizadas, interessantes e desafiadoras. Além disso, fatores como a relevância ou a relação com experiências do “mundo real”, atividades sociais ou interativas, oportunidades de reflexão, e situações que proporcionem a autonomia do estudante também são vistas como relevantes para o engajamento na aprendizagem. O'Neill (2016) cita a ideia de John Dewey sobre como atingir um estado de ótimo interesse na aprendizagem, que consiste em manter experiências divertidas e sérias ao mesmo tempo, em um ritmo dialético. Sobre o que pode proporcionar engajamento em uma atividade, a autora também cita a balança do fluxo de Csikszentmihalyi (1990), que consiste em desafios e habilidades continuamente combinados de maneira balanceada. O'Neill (2016) afirma que o engajamento musical, bem como sua proposta de engajamento musical transformativo, é alcançado quando há uma imersão em uma atividade significativa que pode, então, proporcionar desenvolvimento, crescimento e transformação. Essas atividades de prática, ensino e aprendizagem envolvem uma relação entre professor e estudante de maneira complementar e acontecem em “contextos culturais e políticos nos quais o fazer musical se torna significativo” (O'NEILL, 2016, p. 609).

O engajamento musical transformativo é estruturado com base nas considerações a respeito do desenvolvimento positivo dos jovens (engajamento musical positivo) e na atenção à diversidade social (O'NEILL, 2006). Ampliando os caminhos teóricos, outras ideias são incorporadas em uma ampliação da visão da autora, como a teoria da aprendizagem transformacional e a pedagogia crítica e transformativa¹⁸. O'Neill (2012, 2016) afirma que o engajamento musical transformativo está relacionado com uma prática musical de maneira positiva que pode atuar como catalisadora de transformações em indivíduos, grupos, contextos e experiências, e as pessoas são engajados como agentes ativos de seu desenvolvimento musical de maneira empoderada e crítica. Além disso, a autora considera que “há uma dimensão temporal e espacial para o aprendizado musical e ambos precisam ser considerados em nossos esforços para entender e engajar os estudantes de música” (O'NEILL, 2012, p. 164).

Ao trazer à tona as ideias de Paulo Freire sobre o respeito ao estudante e o reconhecimento de seu mundo/contexto, a autora afirma que “os educadores podem dar vida às lições por meio de um convite à investigação do mundo real através da reflexão e do diálogo, e tomando ações para trazer mudanças positivas e transformações sociais” (O'NEILL, 2016, p. 609). Portanto, o engajamento requer que os educadores descubram como engajar seus estudantes em uma busca de entender o que eles precisam em termos musicais ou demais necessidades, o que não representa uma tarefa fácil. O'Neill (2012, 2016) afirma que um estudante pode encontrar barreiras e obstáculos em seu engajamento musical, bem como o engajamento musical pode se apresentar em diferentes níveis de qualidade, intensidade e propósito em diferentes indivíduos. Neste sentido, o professor de música deve estar atento às questões envolvidas no engajamento musical de cada estudante e promover as melhores condições para capacitar o estudante em sua prática específica.

Segundo O'Neill (2012), o engajamento musical transformativo traz uma mudança de paradigma no pensamento de educadores musicais sobre suas práticas e sobre como veem seus estudantes. Desta forma, há uma expansão do olhar/modelo de ensino de música pensado apenas para aqueles que têm “talento” em um ensino baseado na “prevenção de problemas ou intervenções que possam ‘consertar’ problemas com o único objetivo de aumentar a *performance* em formas confinadas ou predeterminadas de expressão musical” (O'NEILL, 2016, p. 606). Para a autora,

¹⁸ O'Neill (2012) compreende que a pedagogia transformativa envolve discussões de diferentes olhares de teorias da aprendizagem transformacional que costumam apresentar alguns elementos-chaves: (1) o ensino começa com o conhecimento do estudante; (2) habilidades, conhecimentos e vozes desenvolvem-se a partir do engajamento em uma atividade; (3) ensino e aprendizagem são ao mesmo tempo processos individuais e colaborativos; e (4) ensino e aprendizagem são processos transformativos. Em relação à pedagogia crítica, O'Neill (2012, p. 172) se utiliza das ideias de como um educador crítico contextualiza todos os aspectos de seu trabalho e de sua pesquisa para entender “a importância de obter múltiplas perspectivas e a necessidade de problematizar ou pensar criticamente sobre formas de conhecimento estabelecidas”, bem como aprofundar a “compreensão dos estudantes de música em termos de quem eles são e o que constitui suas atuais ecologias musicais e culturais”.

todos os estudantes são vistos como indivíduos que possuem potenciais e competências para se desenvolverem musicalmente e, portanto, o professor deve identificar e desenvolver estas competências de maneira reflexiva, com atenção às oportunidades de empoderamento dos estudantes em seu desenvolvimento musical e de resiliência para superar os possíveis desafios (O'NEILL, 2015). Outro ponto de tensionamento da autora está relacionado com a ideia de comunidades de prática¹⁹ como uma perspectiva que tem seu mérito para entender a prática e a pesquisa a respeito da promoção de um senso de pertencimento ao grupo em espaços compartilhados. No entanto, O'Neill (2012) indica que nossas afiliações sociais em grupo não devem ser encaradas apenas como o suporte dos pares, uma vez que é necessário que a negociação das diferenças e a promoção da autonomia do estudante possam ser incentivadas de maneira crítica nos espaços de prática, ensino e aprendizagem de música. Nesta visão, as experiências compartilhadas são tão importantes quanto a negociação das diferenças do grupo no processo de uma aprendizagem musical ativa, de tal forma que sejam experiências que promovam o crescimento, o desafio e a transformação dos estudantes em seus grupos, não apenas experiências apaziguadoras de seus engajamentos individuais.

O'Neill (2012, p. 179) defende uma visão teórica crítica do ensino e aprendizagem de música de modo que nós, como professores, possamos “examinar as origens de nossas expectativas a respeito dos estudantes de música, como os estudantes de música entendem suas próprias experiências e nossa compreensão dessas experiências”. Desta maneira, a autora indica que a reflexão crítica pode nos auxiliar na compreensão dos estudantes como zonas de complexidade:

Tornar-se um estudante de música no século XXI está indissociavelmente ligado às tensões e negociações que ocorrem entre as diferentes posições que as pessoas assumem e ocupam em relação umas às outras. Em vez de buscar um consenso ou uma posição unificada, há um grande potencial e possibilidade nos espaços entre diferentes posições. O objetivo ilusório da unidade se torna menos importante do que o processo de ouvir e aprender com as ideias dos outros. (O'NEILL, 2012, p. 170).

As discussões apresentadas trazem à tona a defesa de uma prática, ensino e aprendizagem de música centrados em quem aprende (*learner-centred*), ou seja, o foco no estudante no centro do processo de ensino e aprendizagem (O'NEILL, 2014b). A proposta de um engajamento musical transformativo abarca a necessidade de se pensar em como as pessoas são acolhidas socialmente ou como se sentem em relação às suas relações interpessoais que podem proporcionar um

¹⁹A partir das propostas do pesquisador Etienne Wenger, Torres e Araújo (2009) afirmam que o conceito de “comunidade de prática” descreve grupos que interagem regularmente a partir de um domínio de interesse em comum, de uma comunidade em si e de práticas realizadas pelos membros do grupo, tendo como dimensões que dão coerência para a comunidade de prática o engajamento mútuo, empreendimento conjunto e repertório compartilhado.

engajamento significativo em suas atividades, bem como possibilidades transformativas em suas vidas pessoais. Além disso, O’Neill (2012) indica a necessidade da reflexão sobre a promoção da autonomia para o crescimento dos indivíduos e o reconhecimento dos contextos atuais de uso de novas tecnologias com o envolvimento participatório²⁰ nas mídias sociais. Desta forma, é necessário considerar que:

Dentro do contexto das atividades centradas em quem aprende e da teoria construtivista baseada em Vygotsky (1978), o engajamento musical centrado em quem aprende é visto como um processo transicional, transacional e transformacional. É transicional no sentido de que os processos internos dos estudantes (por exemplo, pensamentos, emoções, esperanças, desejos) passam a ser internalizados por meio de interações com o ambiente e são continuamente modificados por meio de negociações relacionais. O engajamento musical é transacional porque quanto mais profundamente os estudantes experimentam um senso de conexão com as pessoas e contextos maiores, como aqueles fornecidos pelas escolas, mais eles tendem a internalizar as crenças e valores e a qualidade dos relacionamentos que sustentam seu interesse e engajamento. [...] É transformacional na medida em que muitas vezes leva a transformações de perspectiva (Mezirow, 1991), que por sua vez levam a ações ou escolhas baseadas em novas e emergentes compreensões. Refiro-me a isso como *engajamento musical transformativo* - uma abordagem centrada no estudante que promove a agência e capacita os estudantes a serem aprendizes autônomos. [...] Engajamento musical transformativo ocorre quando os estudantes refletem criticamente sobre seus valores e tomam consciência de seus esforços para planejar e implementar ações que trazem novos modos de transformar eles mesmos, outros e sua comunidade em relação às atividades musicais que eles estão envolvidos. (O’NEILL, 2014a, p. 29-30, grifos no original).

Em relação ao empoderamento, O’Neill (2016, p. 617) afirma que essa ideia “se baseia no pressuposto de que os jovens devem ter voz ativa em questões que são importantes para eles e lhes dizem respeito, e devem fazer parte das decisões que os afetam”. Desta forma, há um reconhecimento das responsabilidades dos professores e dos estudantes na manutenção contínua do ambiente de ensino e aprendizagem que oportunize a busca por justiça social a partir das discussões, questionamentos e transformações de suas vidas musicais e pessoais (O’NEILL, 2015). Ao discutir a identidade musical dos jovens como uma busca por se reconhecer no mundo como agentes ativos que constroem um senso de sua própria vida em relação à vida das outras pessoas, O’Neill (2017) reforça um engajamento musical permeado pela conexão social e pelo senso de pertencimento, inclusive no uso de tecnologias e nas interações por meio da internet.

²⁰ Segundo O’Neill (2012, p. 173), o envolvimento “participatório” está relacionado com “uma abordagem (e não um método) que reconhece os jovens como agentes ativos, com capacidade de fazer contribuições valorizáveis e valiosas. Essa visão ampla é uma parte crescente da cultura participatória vivenciada pelos jovens por meio de mídias digitais, internet e sites de redes sociais on-line, mas também pode ser aplicada a muitas comunidades de aprendizado musical”.

O engajamento musical transformativo é uma perspectiva dinâmica, transformacional e multidimensional que opera em níveis pessoais, socioculturais e sistêmicos que auxilia no entendimento de como as pessoas podem transformar de maneira positiva os modos que veem suas situações, ideias e experiências (O'NEILL, 2012). Em síntese, alguns elementos emergem das discussões apresentadas a respeito do engajamento musical transformativo. Destaca-se 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 transparente. 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 aprendizado de música em seus contextos específicos negociados nas trocas sociais.

2.2.1.1 Pesquisas empíricas sobre o engajamento musical transformativo

Esta subseção apresenta alguns estudos empíricos sobre o engajamento musical transformativo. Considerando que a presente tese se fundamenta a partir de uma revisão narrativa da literatura (BAUMEISTER; LEARY, 1997; GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006), os textos desta subseção foram escolhidos intencionalmente a partir de sua relação com o objetivo desta pesquisa no sentido de entender como o engajamento musical foi estudado empiricamente e entender percursos metodológicos e resultados para auxiliar a metodologia e a discussão da presente tese. Neste sentido, uma consulta a trabalhos publicados pela pesquisadora Susan O'Neill foi realizada com o objetivo de selecionar estudos sobre a perspectiva teórica proposta pela autora. Considerando que se trata de uma perspectiva teórica recente, foi possível verificar pesquisas orientadas pela autora que também poderiam contribuir para construir esta subseção de estudos empíricos. Por fim, destaca-se que as pesquisas consultadas a respeito do engajamento musical transformativo se limitam a um campo empírico específico (localidades no Canadá) como foco de seus estudos.

A pesquisa realizada por O'Neill e Senyshyn (2012) teve como objetivo desenvolver uma escala de engajamento musical e buscar mapear qualitativamente o engajamento musical de jovens estudantes. Os participantes da pesquisa foram 95 estudantes com idades entre 11 e 18 anos da cidade de Ontário no Canadá que estavam cursando o ensino fundamental e médio. Todos os estudantes relataram tocar algum instrumento, mesmo não sendo este um pré-requisito da pesquisa. A coleta de dados foi realizada de maneira individual a partir da aplicação de procedimentos

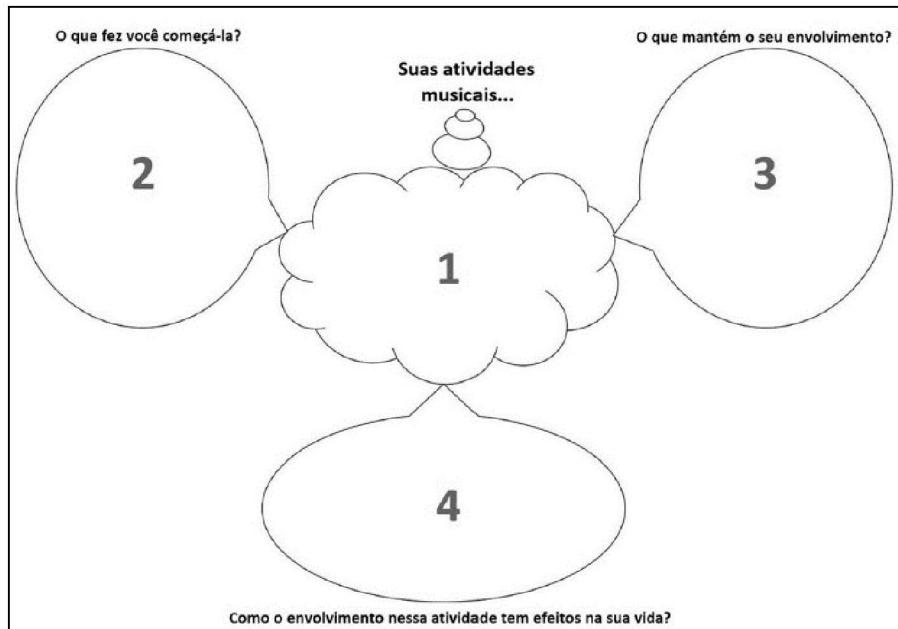
quantitativos e qualitativos. Em relação ao procedimento quantitativo de coleta de dados utilizado por O'Neill e Senyshyn (2012), uma escala de engajamento musical foi desenvolvida com base em teorias a respeito do engajamento e desenvolvimento positivo dos jovens e em conceitos motivacionais. Os estudantes foram orientados a pensar na atividade musical mais significativa para eles e, então, responder a uma série de afirmativas em um questionário com uma escala de 0 a 10. A partir de uma análise fatorial confirmatória, os autores obtiveram sete fatores com maiores índices nos valores encontrados e classificados nas categorias: (1) valores (importância e interesse); (2) artístico (realização e criatividade); (3) comunidade (conexão e senso de pertencimento); (4) aprendizagem (engajamento e bem-estar); (5) apoio social (aceitação e entendimento); (6) desafio (dificuldade da tarefa); e (7) competência²¹.

Em relação ao procedimento qualitativo utilizado por O'Neill e Senyshyn (2012), um Mapa de Engajamento Musical (MEM) foi desenvolvido como um guia visual para a realização de uma entrevista com os estudantes a respeito de suas atividades musicais. Este mapa tem como base o modelo de engajamento dos jovens proposto por Rose-Krasnor (2009) no qual o engajamento é entendido a partir de componentes comportamentais, cognitivos e afetivos. Esse modelo está disposto de maneira que a atividade que a pessoa descreve está no centro do mapa e ao redor encontra-se: (1) os fatores que levaram a pessoa a iniciar a atividade; (2) os fatores que fazem com que a pessoa sustente seu engajamento na atividade; e (3) os resultados do engajamento na atividade. Cada uma das descrições fornecidas pelos participantes é pensada a partir de três níveis: "(1) individual (características intrapessoais como os valores e interesses); (2) social (fatores interpessoais como as relações com os pares e a mentoria de um adulto); e (3) sistêmico (comunidade, organizações, e fatores culturais [...])" (ROSE-KRASNOR, 2009, p. 504). A visão de Rose-Krasnor (2009) está na base da proposta de O'Neill (2012) a respeito do engajamento musical transformativo como uma perspectiva dinâmica que opera nos níveis pessoal, social e sistêmico. Tendo o MEM em mãos, o entrevistador anotava e gravava as descrições dos estudantes a respeito de suas atividades musicais e, na sequência, pedia para os estudantes selecionarem uma ou duas atividades musicais principais (direcionado para atividades musicais que não fossem a escuta musical, a não ser que o estudante insistisse nessa escolha). Na sequência, o entrevistador perguntava os motivos que levaram os estudantes a iniciar a atividade musical escolhida, continuar engajado nela e quais os efeitos dessa atividade na vida do estudante. Estes três aspectos foram sempre relacionados com fatores pessoais, sociais e sistêmicos (ROSE-KRASNOR, 2009; O'NEILL; SENYSHYN, 2012; O'NEILL, 2017). A figura 3 apresenta o Mapa de Engajamento

²¹ Os sete fatores em inglês: *values, artistry, community, learning, social support, challenge, competence*.

Musical (MEM) adaptado por Susan O’Neill enquanto pesquisadora principal do projeto de investigação do engajamento musical dos jovens estudantes:

Figura 3 – Mapa de Engajamento Musical (MEM).



Fonte: O’Neill e Senyshyn (2012, p. 171); Bronguel (2019, p. 39).

Os dados coletados por meio do MEM foram analisados por O’Neill e Senyshyn (2012) a partir de uma análise temática preliminar que indicou que as expressões emocionais positivas dos jovens, como “eu me sinto mais feliz quando estou me expressando”, foram características centrais da criação de significado associadas ao engajamento musical. Os dados também indicaram que a construção de significado nas atividades musicais dos estudantes parecia estar relacionada com três cenários: (1) atividades e contextos distintos; (2) atividades interconectados em contextos distintos; e (3) atividades e contextos totalmente interconectados.

Dados de pesquisas empíricas utilizando o Mapa de Engajamento Musical (MEM) foram discutidos teoricamente por O’Neill (2017) com um foco nas identidades musicais dos jovens. O’Neill (2017) propõe uma reflexão exploratória a respeito dos espaços de aprendizagem musical dos estudantes em seus contextos, o que a autora vai chamar de “ecologias de aprendizagem” em um sentido de considerar algo a mais do que somente o “contexto”, o que pode ser compreendido como um espaço de evolução, mudanças e movimentações dinâmicas. A partir de dados previamente analisados por O’Neill (2017), a primeira categoria que a autora observou nos relatos qualitativos utilizando o MEM foi a *ecologia de aprendizagem musical segmentada*, quando episódios musicais ou episódios de aprendizagem são mantidos isolados pelas pessoas, ou seja, não há conexão entre as diferentes atividades musicais realizadas, como quando os relatos indicam

que a vida musical na escola difere da vida musical no “mundo real”. A segunda categoria discutida por O’Neill (2017) é a *ecologia de aprendizagem musical situada*, quando os relatos dos indivíduos indicam um foco no fazer musical colaborativo e nas interações sociais dentro de comunidades e contextos. Mesmo que uma atividade musical fosse realizada parcialmente de maneira individual ou que apresentasse momentos segmentados nos relatos de estudantes, a ecologia de aprendizagem musical situada indica o foco em um senso de conexão e pertencimento com grupos no qual a pessoa sente que pode contribuir e que faz parte (influenciando e sendo influenciada) de maneira que considera tais atividades musicais colaborativas, significativas e de vivência de experiências emocionais. A terceira categoria exploratória proposta por O’Neill (2017) é a *ecologia de aprendizagem musical agentiva*²², quando os estudantes relataram um intenso senso de conexão, experiências emocionais positivas e um forte senso de empoderamento (que não foi recorrente na categoria de aprendizagem situada) como formas de agir de maneira autônoma/independente e desenvolvendo as próprias decisões.

O Mapa de Engajamento Musical (MEM) desenvolvido pela pesquisadora Susan O’Neill foi importante para que Peluso (2015) realizasse seu trabalho a partir da aplicação do mesmo protocolo em uma pesquisa exploratória com o objetivo de entender como estudantes descritos como musicalmente “inovadores e tecnológicos” no século XXI se engajam em atividades musicais²³. O trabalho de Peluso (2015) foi desenvolvido a partir de uma estrutura que abarca três áreas divididas em seis constructos relevantes para a sua pesquisa e que se repetem ao longo de todo o texto: (1) *conexão* (como os jovens se conectam em suas vidas musicais): conectividade e culturas participatórias; (2) *aprendizagem autodirigida* (como os jovens aprendem em suas vidas musicais): autorregulação e práticas informais de aprendizagem musical; e (3) *significação multimodal* (como os jovens multimodalmente criam sentido e significado em suas vidas musicais e utilizam-se da tecnologia): maneiras multimodais de aprender que vão além dos meios tradicionais e fontes musicais multimodais de aprendizado (em relação ao uso de novas tecnologias).

A coleta de dados de Peluso (2015) ocorreu por meio de entrevistas com 93 estudantes com idades entre 11 e 18 anos em cinco escolas da província de Colúmbia Britânica no Canadá. O procedimento de coleta de dados consistiu na realização de uma entrevista com a aplicação do Mapa de Engajamento Musical, como realizado por O’Neill e Senyhyn (2012). Em um primeiro momento, a autora analisou os dados coletados por meio das 93 entrevistas a partir de uma análise

²² Em inglês: *agentive music learning ecologies*.

²³ Peluso (2015) se refere a esses estudantes pela nomenclatura *innovative learners*. Esta nomenclatura leva em consideração as diretrizes do governo do Canadá para pensar a aprendizagem e inovação nas escolas. O termo aplica-se a estudantes que estão situados em contextos socioculturais inovadores e tecnológicos e que podem apresentar potencialmente estas características em suas comunidades.

de conteúdo e de categorizações. Tendo em mãos essa primeira análise, a autora selecionou 11 estudantes que se encaixavam nas três áreas que constituem a estrutura teórica principal do trabalho e que apresentavam em seus relatos correspondências com a literatura a respeito de um engajamento musical potencialmente “inovador e tecnológico”. Desta forma, Peluso (2015) focou na apresentação dos resultados e nas análises dos 11 estudantes selecionados, que foram tratados como os casos específicos de sua pesquisa.

De maneira geral, muitos jovens da pesquisa de Peluso (2015) relataram se engajar musicalmente a partir de atividades coletivas em bandas ou grupos musicais. Os resultados da pesquisa realizada também apresentaram alguns temas emergentes em relação ao engajamento dos jovens investigados em cada uma das áreas que constituem a estrutura teórica principal do trabalho. Em relação à *conexão*, os estudantes (independente do gênero) demonstraram valorizar: (1) os seus espaços sociais e culturais nas atividades musicais realizadas em comunidades presenciais e virtuais; (2) o suporte recebido de seus pais e pares; e (3) o compartilhamento e recebimento de *feedback* de suas atividades musicais presenciais e em plataformas virtuais. Na *aprendizagem autodirigida*, os estudantes demonstraram: (4) a busca de iniciativas de autoinstrução musical em contextos informais ou virtuais; e (5) o engajamento em práticas de aprendizagem musical informais. Em relação à *significação multimodal*, Peluso (2015) indica que os 11 estudantes selecionados apresentaram: (6) uma ampliação na utilização de recursos para a aprendizagem que vão além dos meios tradicionais; e (7) uma forte relação com o uso de tecnologias com finalidades musicais. Por fim, os dois últimos temas que emergiram a partir da realização da pesquisa foram agrupados de forma a propor uma ampliação da estrutura teórica inicial. Desta forma, a área *valorização pessoal* foi adicionada e apresentou como temas emergentes para explicar o engajamento musical dos estudantes que realizaram a pesquisa: (8) o senso de identidade musical e pessoal; e (9) a expressão/regulação emocional como fator de grande influência na realização de suas atividades musicais.

A última pesquisa apresentada nesta subseção corresponde ao trabalho de Sparks (2014) que teve como objetivo explorar o engajamento musical transformativo como uma perspectiva para entender como alguns regentes pensam suas práticas e para desenvolver abordagens pedagógicas no ensino do canto coral. Destaca-se que o autor utilizou do engajamento musical transformativo (O'NEILL, 2012) para desenvolver a ideia do engajamento transformativo no canto²⁴ como aspecto central de seu trabalho. A pesquisa de Sparks (2014) foi realizada por meio de dois estudos empíricos. No primeiro deles, o autor realizou estudos de caso com quatro regentes de corais de diferentes países (Cuba, Quênia, Ucrânia e Dinamarca) com o objetivo de encontrar

²⁴ Em inglês: *transformative singing engagement*.

aspectos de uma postura que permitisse o engajamento transformativo no canto. Para a realização da pesquisa, o autor utilizou de entrevistas, observações e demais meios de coleta de informações, como fotografias e filmagens. A análise de dados envolveu a procura de temas emergentes nos dados coletados por meio de interpretações que conduziram a unidades de significados em categorias. Os principais resultados desse primeiro estudo com os quatro regentes indicaram os seguintes aspectos de suas práticas: (1) o desenvolvimento de habilidades e expressão; (2) o fomento à resiliência; (3) a formação de identidades culturais no canto; e (4) a promoção de inovação social.

A partir da orientação teórica utilizada e do estudo com os regentes de corais em quatro diferentes países, Sparks (2014) realizou seu segundo estudo com o objetivo de desenvolver um curso de canto coral que promovesse o engajamento musical transformativo dos estudantes. Para isso, Sparks (2014) realizou uma pesquisa-ação no qual ele foi o professor de um curso de canto coral durante 16 semanas. Esse curso foi desenvolvido a partir da realização de diversas atividades de canto organizadas em duas áreas: (1) desenvolvimento de habilidades no canto (aplicação de aspectos físicos e comunicativos/expressivos no canto) e (2) desenvolvimento de habilidades de aprendizagem (a possibilidade de o canto ajudar a pensar em coisas que importam para os participantes, em suas conexões com as outras pessoas e em seu desenvolvimento pessoal e seus valores). Os participantes foram 50 estudantes de uma escola pública do Canadá com idades entre 14 e 17 anos. O instrumento de coleta utilizado foi um questionário quantitativo com uma escala de cinco pontos que apresentava uma avaliação retrospectiva da percepção do desenvolvimento das habilidades dos estudantes na comparação antes e depois da realização do curso. A análise de dados foi realizada por meio de estatísticas descritivas dos dados, da aplicação do teste estatístico *t-student* na busca de diferenças estatísticas significativas e da categorização das respostas abertas. Os principais resultados desse segundo estudo indicaram que o curso teve um impacto positivo na comparação de todas as variáveis (idade, gênero, entre outras) e auxiliou na mudança de visão por parte dos participantes do que constitui ser um cantor e as habilidades envolvidas nessa atividade. Além disso, diferenças estatísticas significativas apareceram na percepção dos estudantes relacionada com a noção do canto como comunicação, ou seja, como uma maneira de se expressar e transmitir mensagens conectadas com valores e propósitos. Os resultados também indicaram um forte senso de conexão entre os estudantes nas práticas musicais realizadas.

2.2.2 Pesquisas empíricas sobre engajamento musical

Esta subseção apresenta alguns estudos empíricos sobre o engajamento musical das pessoas com a música. É importante reforçar que a presente tese se fundamenta a partir de uma

revisão narrativa da literatura (BAUMEISTER; LEARY, 1997; GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006) e os textos desta subseção foram escolhidos intencionalmente a partir de sua relação com o objetivo desta pesquisa. Neste sentido, os textos escolhidos permitem compreender como o engajamento musical foi estudado empiricamente na literatura em língua inglesa e podem informar percursos metodológicos e resultados para auxiliar a metodologia e a discussão da presente tese. Portanto, levantamentos com o termo “engajamento musical”²⁵ foram realizados nas bases de dados *Web of Science*, *Scielo* e *Google Scholar*. A revisão da literatura desta subseção possui uma maior sistematização das leituras, conforme o quadro 2 que apresenta as dez pesquisas escolhidas para a leitura e elaboração de um quadro de revisão de pesquisas empíricas sobre engajamento musical em língua inglesa:

Quadro 2 – Levantamento de pesquisas empíricas sobre engajamento musical.

Engajamento e teoria do fluxo	<u>Croom (2015)</u> : Modelo PERMA e o engajamento como experiência de fluxo (pesquisa de levantamento).
	<u>Lamont (2011, 2012)</u> : Autorrelatos de participantes a respeito de suas fortes experiências na escuta e <i>performance</i> musical (análise temática).
	<u>Custodero (2005)</u> : Indicadores da experiência de fluxo, desenvolvimento de habilidades e engajamento (observação de componentes comportamentais).
Engajamento e composição musical	<u>Richmond et al. (2016)</u> : Habilidades musicais e engajamento de crianças em um programa musical com instrumentos de percussão (medidas quantitativas e tratamento estatístico dos dados).
	<u>Chen e O’Neill (2020)</u> : Engajamento em um programa de composição de músicas de concerto e músicas populares mediadas por computador (medidas quantitativas e respostas abertas).
Demais pesquisas sobre engajamento musical	<u>Joseph e Southcott (2017)</u> : Engajamento como participação ativa em relatos de participantes com mais de 65 anos de um coral comunitário (entrevistas individual, grupo focal e análise temática).
	<u>Leung e Cheung (2020)</u> : Mediação da consciência emocional e das emoções na relação entre engajamento musical e bem-estar em adolescentes (medidas quantitativas em uma pesquisa correlacional).
Questionários de engajamento musical	<u>Chin e Rickard (2012)</u> : Desenvolvimento de um questionário de autorrelatos sobre engajamento, entendido como os usos que as pessoas fazem da música (medidas quantitativas e tratamento estatístico dos dados).
	<u>Vanstone et al. (2016)</u> : Desenvolvimento de um questionário que possa ser respondido por terceiros sobre engajamento, entendido como os usos que as pessoas fazem da música (medidas quantitativas e tratamento estatístico dos dados).

Fonte: O autor (2023).

²⁵ Foram realizadas buscas nas bases de dados mencionadas com os seguintes termos em inglês: *music engagement*, *musical engagement*, *engagement and music*.

As primeiras quatro pesquisas listadas no quadro 2 realizam uma discussão do engajamento ligado diretamente a experiências de fluxo. O primeiro trabalho é o único que não corresponde estritamente a uma pesquisa empírica. Porém, Croom (2015) teve como objetivo realizar um levantamento e revisão de uma série de pesquisas empíricas a respeito dos componentes de um modelo desenvolvido pelo pesquisador Martin Seligman para se pensar o bem-estar psicológico das pessoas: PERMA (emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significado e realização)²⁶. Em relação às emoções positivas, os trabalhos consultados por Croom (2015) a respeito de emoções positivas, percepção e sentimento de emoções, emoções no cotidiano e na saúde, e regulação emocional levam o autor a pensar na ideia de que sabendo “que as emoções positivas podem contribuir para o bem-estar psicológico, a prática e a participação musical também podem contribuir para o bem-estar psicológico uma vez que se engajar com a música pode contribuir para as emoções positivas” (CROOM, 2015, p. 47). Em relação ao engajamento, as pesquisas consultadas por Croom (2015) estão relacionadas com o estado de fluxo desenvolvido por Csikszentmihalyi (1990), como também adotado por Martin Seligman em seu modelo PERMA. Sobre os relacionamentos, Croom (2015) afirma que as pesquisas consultadas indicam que a participação em grupos pode favorecer o senso de pertencimento das pessoas na atividade musical, o que por sua vez pode influenciar nas formas de se relacionar com as outras pessoas, nas emoções e no engajamento do indivíduo. Por fim, Croom (2015) apresenta uma revisão de dados empíricos para indicar que a prática e a participação musical podem oferecer subsídios para a criação de significado e o desenvolvimento de um senso de realização que implicam no bem-estar das pessoas.

As duas pesquisas seguintes correspondem a trabalhos empíricos realizados por Lamont (2011, 2012) que buscou investigar emoções, engajamento e significado na escuta e fazer musical, conceitos também relacionados com o modelo PERMA desenvolvido pelo pesquisador Martin Seligman para pensar o bem-estar psicológico das pessoas. Neste sentido, as emoções positivas foram estudadas a partir de um olhar para os estados *hedônicos* focados no prazer²⁷, geralmente discutidos como a presença de afetos positivos e a ausência de afetos negativos (LAMONT, 2011, 2012). Pesquisas consultadas pela autora indicam que a escuta musical está geralmente associada a experiências emocionais positivas nos relatos das pessoas (LAMONT, 2011). Já o fazer musical apresenta a recorrência de relatos de experiências emocionais positivas por parte dos indivíduos, mas também há a presença de experiências emocionais negativas ou mistas em situações como, por exemplo, a preparação de uma *performance* e o medo de palco (LAMONT, 2012). Em relação

²⁶ Em inglês: PERMA (*positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment*).

²⁷ As palavras “prazer” e “satisfação” têm sido utilizadas nesta tese para traduzir, respectivamente, os termos em inglês *pleasure* e *enjoyment*.

ao engajamento e ao significado, Lamont (2011, 2012) estudou estes dois componentes a partir de um olhar para a tradição *eudaimonica*, entendida como a busca de uma vida plena e da felicidade²⁸. O engajamento está diretamente associado à experiência de fluxo proposta por Csikszentmihalyi (1990). Já o significado está amplamente relacionado com as conexões entre as pessoas, o senso de comunidade, a autonomia e o senso de que a pessoa tem voz e participação ativa, a identidade pessoal e em grupo, e até mesmo possíveis experiências espirituais ou transcendentais (LAMONT, 2011, 2012). Antes de detalhar os dados empíricos coletados em ambas as pesquisas realizadas por Lamont (2011, 2012), destaca-se que a autora coletou seus dados de maneira a relacionar ideias e procedimentos metodológicos das pesquisas sobre as fortes experiências das pessoas em situações de escuta e fazer musical com os procedimentos e discussões realizadas pelo pesquisador Alf Gabrielsson.

Em Lamont (2011), a atenção está nas fortes experiências na escuta musical de 46 estudantes com idades entre 20 e 26 anos provenientes de uma universidade da Inglaterra. Os estudantes foram orientados a pensar em uma forte experiência com a escuta musical e descrevê-la da maneira mais detalhada possível de forma escrita. Os resultados foram analisados a partir de uma análise de conteúdo temática e a frequência de ocorrência foi contabilizada a partir do número de participantes que se referiram à mesma experiência. De maneira geral, os resultados de Lamont (2011) indicam que os jovens adultos investigados apresentaram fortes experiências com a escuta musical relacionadas principalmente com emoções e lembranças positivas em diferentes situações e com diferentes repertórios musicais. Muitos participantes relataram fortes experiências de escuta musical em festivais com bandas e músicas familiares. Eventos musicais programados e escutas deliberadas foram as categorias mais recorrentes nos relatos, mas eventos “inesperados” (não programados) ou não familiares também despertaram fortes experiências musicais. A partir dos resultados obtidos, Lamont (2011) indica 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 musical relatadas pelos participantes.

Em seu estudo que buscou explorar as emoções positivas e negativas em relação às fortes e memoráveis experiências na *performance* musical, Lamont (2012) investigou 35 estudantes de graduação e pós-graduação com idades entre 20 e 35 anos provenientes de uma universidade na Inglaterra. Todos os participantes haviam estudado música em algum momento da vida e foram orientados a pensar em uma forte experiência com a *performance* musical e descrevê-la da maneira

²⁸ Para maiores detalhes a respeito de uma visão *eudaimonica* na educação musical, consultar Elliott e Silverman (2014) e Silverman e Elliott (2016).

mais detalhada possível de forma escrita. Os resultados foram analisados a partir de uma análise de conteúdo temática e a frequência de ocorrência foi contabilizada a partir do número de participantes que se referiram à 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 por meio de algum tipo de prazer intrínseco da *performance* musical. No entanto, a autora encontrou emoções negativas que estavam relacionadas principalmente com a preparação e a ansiedade na *performance*, apesar dessas emoções terem sofrido uma transformação para emoções positivas nos relatos dos participantes de sua pesquisa. Além disso, os resultados apontam a predominância de um olhar *eudaimonico* vinculado ao engajamento e significado na *performance* musical, com o olhar hedônico também desempenhando um papel importante nos relatos (LAMONT, 2012). Grande parte das experiências relatadas ocorreu com músicas não escolhidas, quase sempre familiares aos participantes e diante de um público. As fortes experiências com a *performance* musical relatadas foram compartilhadas com outras pessoas (outros músicos ou plateia, o que gerou um significado social) e, ao lado das experiências emocionais positivas, a superação de desafios apresentou-se como algo que despertou interesse na atividade (LAMONT, 2012).

Em outra pesquisa empírica, Custodero (2005) teve como objetivo investigar indicadores da experiência de fluxo em crianças pequenas a partir de uma perspectiva do desenvolvimento de habilidades e do engajamento musical. Neste sentido, a autora posiciona 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. Além disso, a complexidade (componente da balança do fluxo) é adicionado pela própria criança na realização das atividades, o que permite a autora entender que a adição de complexidade requer um aumento das habilidades, que pode ser compreendido em termos de desenvolvimento ou aprendizagem da criança. A metodologia utilizada por Custodero (2005) contou com um protocolo de observações descritivas de aulas de música gravadas em vídeo com crianças em quatro contextos nos Estados Unidos: (1) oito crianças de 7 a 23 meses; (2) dez crianças de 25 a 34 meses; (3) seis crianças de 5 a 6 anos de um programa de ensino de violino; e (4) cinco crianças de 6 a 8 anos em aulas de música com canto e movimentos em um programa no contra turno escolar. Custodero (2005) partiu de uma análise dos vídeos em que o episódio (uma atividade ou evento musical completo) foi considerado a unidade de análise. O foco da análise foi no componente comportamental observável na experiência de fluxo das crianças em três categorias principais: indicadores de busca de desafios, indicadores de monitoramento de desafios e

indicadores de contexto social²⁹. A partir da inclusão de uma pesquisa anterior realizada por Custodero (2005) com crianças na idade “pré-escolar” (média de 5,2 anos) na análise cruzada entre os grupos, a autora afirma que os “comportamentos relacionados com o 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” (p. 202).

As próximas duas pesquisas listadas no quadro 2 foram incluídas na categoria “engajamento e composição musical”. O primeiro trabalho foi realizado por Richmond *et al.* (2016) e teve como objetivo examinar aspectos do desenvolvimento de habilidades musicais e do engajamento de estudantes na participação de um programa de ensino musical. O engajamento é compreendido pelos autores como um constructo multidimensional geralmente medido por meio de indicadores comportamentais, mas que também há indicadores cognitivos e afetivos (curiosidade, interesse, entusiasmo, entre outros). Participaram da pesquisa 31 estudantes de 7 a 9 anos de idade provenientes da cidade de Melbourne, Austrália. Os estudantes faziam parte de duas turmas diferentes e eles não tinham aulas de música estruturadas na escola. O contexto em que a pesquisa foi realizada corresponde a um programa musical intitulado *Harmonix*. Este programa se utiliza de instrumentos de percussão afinados (gongos, sinos, metalofones, xilofones e outros instrumentos percussivos), padrões musicais cíclicos e estruturas rítmicas hierárquicas, notações gráficas, e o estímulo à cooperação no engajamento pessoal e em grupo com a finalidade de auxiliar na composição musical desde a primeira aula. O programa foi organizado de maneira a (1) apresentar na primeira metade da aula conceitos musicais e a (2) desenvolver composições com esses conceitos em pequenos grupos na segunda metade da aula. Neste sentido, dois dos pesquisadores foram os professores de música nesse programa em aulas de 50 minutos ao longo de seis semanas nas duas turmas investigadas. Richmond *et al.* (2016) buscaram se preocupar com o desenvolvimento das atividades ao longo das semanas, uma vez que eles indicam que o interesse em algo novo pode ser o motivo de engajamento inicial dos estudantes, mas que é relevante pensar e distinguir o que inicia e o que sustenta o engajamento ao longo do tempo.

Richmond *et al.* (2016) utilizaram-se de alguns instrumentos de coleta de dados para atingir o objetivo proposto. O primeiro deles foi um questionário aplicado antes e depois da realização do programa musical para avaliar as experiências e atitudes dos estudantes com a música. O segundo instrumento de coleta de dados, com o objetivo de compreender o desenvolvimento musical, foi o entendimento (1) da complexidade das composições por meio da média do número de novos eventos musicais adicionados pelos estudantes em suas obras em grupo

²⁹ Em inglês: *challenge-seeking indicators, challenge-monitoring indicators, and social context indicators.*

em cada aula e (2) do desenvolvimento das *performances* em grupo por meio da mensuração do número de erros nas apresentações em grupo dos estudantes em cada aula. O terceiro instrumento de coleta de dados foi um questionário de cinco pontos com ícones de rostos para mensurar: (1) os estados de ânimo antes e depois da aula na busca de possíveis interferências nos outros componentes; e (2) o engajamento em termos de satisfação, da autoeficácia e da motivação intrínseca³⁰ após a primeira metade da aula e novamente após a segunda metade da aula (com perguntas adicionais sobre a coesão de grupo). O teste ANOVA foi utilizado na análise estatísticas dos dados coletados na pesquisa. Os principais resultados indicam que houve um aumento estatisticamente significativo na complexidade das composições em grupo na comparação entre a primeira e a sexta semana, bem 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, da autoeficácia e da motivação intrínseca foram, de maneira geral, sustentados ao longo das seis semanas do programa musical. Por fim, não houve diferenças nas experiências e atitudes nos relatos dos estudantes a respeito de suas relações com a música, bem como não houve influências dos estados de ânimo nas respostas dos estudantes.

Ainda em relação à composição musical, Chen e O'Neill (2020) tiveram como objetivo explorar o engajamento musical dos estudantes por meio da composição mediada por computador na música de concerto e na música popular. Os autores se utilizam de um entendimento do engajamento como um constructo que envolve componentes comportamentais e psicológicos. Participaram da pesquisa 44 estudantes divididos em duas turmas: (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. Todos os estudantes eram provenientes de uma escola secundária equipada com uma infraestrutura computacional e tecnológica na cidade de Hong Kong, China. O programa foi desenvolvido ao longo de um ano escolar com uma atividade prescritiva no primeiro semestre e uma atividade livre no segundo semestre. As composições foram orientadas a partir de aulas de teoria musical e princípios composicionais e os projetos de composição foram individuais. O estudo contou com uma proposta de composição a partir da “decomposição” e da “recomposição”, ou seja, os estudantes selecionavam um material musical da música clássica ou popular e depois

³⁰ Richmond *et al.* (2016) indicam que poucas pesquisas avaliaram diretamente o engajamento em processos de aprendizagem em sala de aula. Na busca de explorar o indicador cognitivo do engajamento, os autores se utilizam de dois constructos das pesquisas sobre motivação. Neste sentido, a *autoeficácia* foi compreendida 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).

recriavam seus próprios trabalhos em software a partir da “decomposição” e “recomposição” de 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 apresentava uma avaliação retrospectiva da percepção dos estudantes sobre seus engajamentos e aprendizagens musicais na comparação antes e depois da realização do curso; e (2) comentários escritos a respeito da experiência dos estudantes no programa de composição. Como principais resultados, Chen e O’Neill (2020) indicam que a análise descritiva dos resultados quantitativos (não houve a aplicação de testes inferenciais) indicaram, de maneira geral, uma mudança positiva no engajamento e aprendizagem dos estudantes na utilização de recursos tecnológicos na composição musical de músicas de concerto e músicas populares. Além disso, os dados quantitativos e a análise temática das respostas escritas 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).

Na sequência, as próximas duas pesquisas apresentadas no quadro 2 foram categorizadas em “demais pesquisas sobre engajamento musical” com discussões na área da educação e cognição musical. A primeira pesquisa foi realizada por Joseph e Southcott (2017) com o objetivo de investigar como participantes com mais de 65 anos de um coral comunitário compreendem as suas experiências de engajamento musical nas atividades que realizam no grupo. O engajamento musical é compreendido na pesquisa como a participação ativa em uma atividade musical. A pesquisa foi conduzida por meio de um estudo de caso que contou com a realização de uma entrevista com grupo focal com seis participantes com mais de 65 anos e uma entrevista semiestruturada com a regente de um coral comunitário na cidade de Melbourne, Austrália. A análise dos dados foi realizada por meio de uma análise fenomenológica interpretativa centrada na compreensão da realidade a partir do ponto de vista de cada participante. Os resultados das entrevistas foram agrupados em duas categorias principais: (1) engajamento musical (aprendizagem musical, repertório e movimentos corporais com a música); e (2) conexão social, *performances* e participação em eventos. A primeira categoria destaca o papel da regente do coral como de importância fundamental na aprendizagem dos participantes a partir da paciência, da organização e do senso de humor. Além disso, os participantes e a regente apontaram o repertório musical como um elemento de conexão das pessoas com a música a partir de experiências emocionais e de identificação com o material musical, bem como os movimentos corporais realizados nas canções executadas foram apontados como um desafio na interpretação (JOSEPH;

SOUTHCOTT, 2017). Sobre a segunda categoria, os participantes e a regente indicaram em suas entrevistas que o coral apresenta um senso de comunidade e a construção de uma identidade em grupo que favorece trocas pessoais e o bem-estar dos participantes. Em relação às *performances* e participações em eventos, os relatos indicam uma forte ligação entre a prática musical em conjunto e a situação de apresentação para um público a partir de um sentimento de pertencimento e de reconhecimento (JOSEPH; SOUTHCOTT, 2017).

Em sua pesquisa, Leung e Cheung (2020) buscaram investigar os papéis da mediação da consciência emocional e das emoções na relação entre engajamento musical e bem-estar em adolescentes. Os autores definem o engajamento musical como diferentes formas de se envolver em atividades musicais que podem ser realizadas pelas pessoas, tais como escutar, tocar um instrumento e outras formas de treinamento musical (como aprender sobre teoria musical). Os autores também apontam a necessidade de se observar componentes psicológicos e emocionais das pessoas na realização de atividades musicais, tais como a regulação emocional, a presença de emoções positivas e negativas e o bem-estar. Leung e Cheung (2020) partem da hipótese central de que a *mediação* entre (1) o engajamento musical (a realização de uma atividade musical) e (2) o bem-estar que esse engajamento pode gerar é *realizado* pela (3) consciência emocional e pelas emoções do indivíduo. A consciência emocional é entendida pelos autores como a habilidade de identificar e diferenciar emoções positivas e negativas, sendo que as experiências emocionais positivas são consideradas como aspectos de importância na vida e no engajamento das pessoas.

Participaram da pesquisa de Leung e Cheung (2020) um total de 1318 adolescentes com idades entre 12 e 15 anos provenientes da cidade de Hong Kong, China. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: (1) o questionário MUSE (descrito na revisão da literatura a seguir; CHIN; RICKARD, 2012) para coletar o engajamento especificamente nas ações de escutar música, tocar um instrumento e treinamento musical de maneira ampla (outras formas de se fazer música e o tempo de estudo musical); (2) uma escala de cinco pontos com itens a respeito da consciência emocional; (3) uma escala de cinco pontos com itens a respeito de emoções positivas e negativas; e (4) uma escala de cinco pontos com itens a respeito do bem-estar. O delineamento e análise da pesquisa foram desenvolvidos a partir de um estudo correlacional. Os dados de Leung e Cheung (2020) fornecem suporte correlacional para a afirmação de que há uma relação entre o engajamento em atividades musicais e o bem-estar. Além disso, os dados específicos apontam que os mecanismos que mediarão o engajamento e o bem-estar foram a consciência emocional e as emoções na escuta e treinamento musical. Não houve a mesma mediação para a tarefa de tocar um instrumento, atividade musical que pode ter sido ligada ao treinamento musical ou influenciada pelo contexto. Por fim, os dados indicaram a tendência de presença de emoções positivas e a

ausência de emoções negativas no bem-estar relatado pelos participantes no engajamento como realização de atividades musicais (LEUNG; CHEUNG, 2020).

As últimas duas pesquisas listadas no quadro 2 estão agrupadas na categoria “questionários de engajamento musical”. A primeira pesquisa foi realizada por Chin e Rickard (2012) com o objetivo de desenvolver um questionário de autorrelatos a respeito dos usos que as pessoas fazem da música. Os autores partem do entendimento do engajamento como uma participação ativa em uma atividade que envolve aspectos comportamentais, cognitivos e emocionais, podendo apresentar uma relação com os aspectos motivacionais na realização de uma atividade. No entanto, Chin e Rickard (2012) adotam uma perspectiva mais centrada no aspecto comportamental entendido como o “nível de participação ativa de um indivíduo em atividades musicais, medido pela frequência e regularidade da participação” (p. 430-431). Além disso, o conceito de engajamento utilizado pelos autores na elaboração do questionário se distingue por direcionar a compreensão do engajamento a partir dos usos que o indivíduo faz da música. Essa compreensão aponta para o entendimento do conceito de engajamento utilizado pelos autores como “formas de participação ou utilização da música”.

Para o desenvolvimento do questionário proposto, Chin e Rickard (2012) realizaram dois estudos. O primeiro estudo consistiu no desenvolvimento e testagem de itens selecionados previamente. Esse estudo contou com 210 participantes com idades entre 19 e 57 anos recrutados a partir de avisos em uma universidade da cidade de Melbourne, Austrália. As medidas foram distribuídas em duas seções em um questionário *on-line*. A primeira seção do questionário continha perguntas sobre três índices: o treinamento musical (atividades musicais gerais, aprendizagem formal, tempo de estudos musicais, entre outras), a escuta musical e a experiência de tocar um instrumento. A segunda seção do questionário apresentava 124 itens que buscavam avaliar os “estilos de engajamento musical” dos participantes por meio de escalas de cinco pontos que avaliavam a frequência e valores atribuídos a cada item. Uma análise fatorial dos dados foi conduzida para reduzir os 124 itens em fatores predominantes e encontrar os itens com maiores valores. Os resultados desse primeiro estudo reduziram os itens para um número total de 50 e apresentaram quatro categorias para os estilos de engajamento musical nos usos que os participantes relataram fazer da música: (1) regulação cognitiva e emocional; (2) engajamento com a produção musical (por exemplo, *performance* e improvisação); (3) conexão social; e (4) dança e exercício físico (CHIN; RICKARD, 2012).

Tendo como objetivo o refinamento do questionário inicial, o segundo estudo realizado por Chin e Rickard (2012) contou com a participação de 154 pessoas com idades entre 18 e 56 anos da mesma região em que o primeiro estudo foi conduzido. O questionário *on-line* contou com

(1) os mesmos índices sobre o treinamento musical, escuta musical e experiência de tocar um instrumento, e (2) os 50 itens dos estilos de engajamento musical reduzidos a partir do primeiro estudo. Com a finalidade de buscar uma maior validade do questionário, os autores ainda adicionaram um questionário de experiências com a música e um questionário de regulação emocional já validados na literatura com a finalidade de comparar os resultados. Os autores utilizaram uma escala de seis pontos (adição do número “0”) e realizaram uma análise fatorial dos dados que indicou uma confirmação dos valores do primeiro estudo. Houve ainda um aumento do valor de corte que reduziu a quantidade de itens para um total de 24. Os resultados apresentaram uma diferenciação em relação aos fatores encontrados no primeiro estudo, uma vez que os dados mostraram que as categorias “dança” e “exercício físico” estava separadas nos estilos de engajamento musical (CHIN; RICKARD, 2012). O questionário final foi chamado pelo nome *The Music USE (MUSE) Questionnaire* e estabeleceu-se a sua finalidade de mensurar o nível de engajamento de uma pessoa com a música a partir de três índices (informações sobre o treinamento musical, a escuta musical e as experiências em tocar um instrumento; total de oito itens) distinguidos em cinco estilos de engajamento (regulação cognitiva e emocional, engajamento com a produção musical, conexão social, dança e exercício físico; total de 24 itens na versão reduzida). Os autores afirmam que o questionário auxilia a traçar um perfil de como o indivíduo se utiliza da música e quais são suas experiências musicais dentro dos recortes estabelecidos nos índices, itens e fatores (CHIN; RICKARD, 2012; RICKARD; CHIN, 2017).

A pesquisa de Vanstone *et al.* (2016) teve como objetivo o desenvolvimento de um questionário sobre engajamento musical que pudesse ser respondido por cuidadores ou membros da família de um indivíduo que se encontra em situações de saúde que não possa responder a um questionário de autorrelato, como idosos e pessoas com Alzheimer. Apesar de reconhecer a complexidade do constructo do engajamento musical por meio de seus aspectos comportamentais (como duração e frequência de um treinamento musical) e psicológicos (como regulação emocional e evocação de memórias), Vantone *et al.* (2016) focam no engajamento como diferentes tipos de atividades musicais que podem ser realizadas no cotidiano (diferentes experiências com a música). O primeiro estudo realizado pelos autores consistiu no desenvolvimento e testagem de itens selecionados previamente. Esse estudo contou com 394 participantes adultos distribuídos em diferentes idades (inclusive uma grande parcela de idosos) recrutados a partir de avisos em uma universidade da cidade de Kingston, Canadá. O questionário apresentado continha 35 itens em uma escala de cinco pontos que podia ser respondido por meio de um questionário impresso ou *on-line*. Os participantes foram divididos em um grupo que respondeu seus próprios autorrelatos e um grupo que respondeu informações a respeito de alguma outra pessoa escolhida. Uma análise

fatorial dos dados foi conduzida para reduzir os 35 itens em fatores predominantes e encontrar os itens com maiores valores. Os resultados do primeiro estudo indicaram que os valores dos grupos coincidiram em relação aos itens e fatores extraídos. O questionário foi reduzido para um número total de 32 itens em seis fatores a respeito dos diferentes tipos de atividades/utilizações da música: música na vida cotidiana, experiência emocional na escuta, *performatividade* musical (por exemplo, se expressar musicalmente tocando um instrumento), comportamentos de consumo musical, escuta musical responsiva (por exemplo, sincronizar-se com o ritmo da música) e preferência musical (VANSTONE *et al.*, 2016).

O questionário desenvolvido por Vanstone *et al.* (2016) contendo 32 itens e seis fatores foi chamado de *MusEQ*. O segundo estudo realizado pelos autores contou com a participação de: (1) 21 idosos sem doenças cognitivas ou neurológicas que responderam ao *MusEQ* por meio de autorrelatos e por meio da solicitação para que uma terceira pessoa respondesse para eles (um membro da família); e (2) 16 idosos com Alzheimer, no qual foi solicitado que uma terceira pessoa respondesse para eles (um membro da família ou o cuidador). Ambos os grupos também responderam a uma entrevista a respeito da música em suas vidas. Uma análise estatística utilizando o teste *t* indicou diferença estatística significativa somente no fator de experiência emocional na escuta, sendo as médias maiores nos autorrelatos dos idosos sem doenças cognitivas em comparação com as informações do mesmo grupo mas com o questionário sendo respondido por terceiros. Não houve comparação entre os dois grupos, apenas descrições qualitativas que estiveram relacionadas com os dados quantitativos obtidos. De maneira geral, as correlações indicaram que as pessoas com maior treinamento musical apresentaram um maior engajamento com a música (utilização da música para diferentes propósitos) em suas atividades cotidianas (VANSTONE *et al.*, 2016).

2.2.3 Engajamento musical nas pesquisas empíricas brasileiras

Nesta subseção, busca-se apresentar alguns estudos empíricos sobre o engajamento musical das pessoas com a música realizadas em língua portuguesa e publicadas no Brasil. Novamente, a presente tese se fundamenta a partir de uma revisão narrativa da literatura (BAUMEISTER; LEARY, 1997; GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006) e os textos desta subseção foram escolhidos intencionalmente a partir de sua relação com o objetivo desta pesquisa. Neste sentido, os textos escolhidos permitem compreender como o engajamento musical foi estudado empiricamente na literatura em língua portuguesa e podem informar percursos metodológicos e resultados para auxiliar a metodologia e a discussão da presente tese. Em um primeiro momento, são apresentadas pesquisas encontradas a partir de um levantamento de teses e dissertações. Na

sequência, são apresentadas demais pesquisas sobre engajamento musical publicadas em língua portuguesa no Brasil em periódicos e eventos.

Em relação às teses e dissertações brasileiras escritas em língua portuguesa, o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram as plataformas acessadas e buscou-se pelos termos “engajamento” e “*engagement*” nos respectivos campos de busca, tendo como filtro as pesquisas realizadas na área de conhecimento “música”. O quadro 3 apresenta as seis pesquisas escolhidas para a leitura e elaboração de um quadro de revisão de pesquisas empíricas sobre engajamento musical em língua portuguesa em teses e dissertações brasileiras:

Quadro 3 – Levantamento de pesquisas empíricas sobre engajamento musical na literatura brasileira.

Beineke (2009)	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 (entrevistas e observações).
Lessa (2015)	Aspectos motivacionais da aprendizagem musical de participantes de um bloco de carnaval (observações, questionários e entrevistas).
Silva (2019)	Motivação, engajamento e processo criativo de crianças em atividades de musicalização infantil (observações).
Madalozzo (2019)	Compreender e problematizar os sentidos musicais e sociais do envolvimento musical das crianças em aulas de musicalização (observações).
Toni (2020)	Relação entre emoção e engajamento musical em aulas de prática musical em conjunto em um curso superior de música (questionários e entrevista em grupo).
Figueiredo (2020)	Interação musical e social em participantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) mediados por um sistema musical interativo (questionários, entrevistas e observações).

Fonte: O autor (2023).

O primeiro conjunto de pesquisas é constituído por uma tese e duas dissertações que tratam do engajamento musical a partir das pesquisas de Csikszentmihalyi (1990, 1996) sobre a teoria do fluxo e a criatividade. Beineke (2009) desenvolveu sua pesquisa de doutorado com o objetivo de investigar as formas que as dimensões da aprendizagem criativa se articulam com a composição musical a partir da perspectiva de estudantes e de uma professora de um contexto na educação básica. Tendo como base a literatura consultada, a autora compreende a criatividade como a capacidade de produção de algo que seja novo e ao mesmo tempo adaptado a um contexto, situando sua pesquisa dentro do Modelo Sistêmico de Criatividade³¹ proposto por Mihaly

³¹ Beineke (2009, p. 32) indica que o Modelo Sistêmico de Criatividade “parte da ideia de que em vez de tentar definir a criatividade, é necessário compreender onde ela está, com a finalidade de compreender como um produto chega a ser considerado criativo e é incorporado à cultura”. Este sistema é composto por três elementos: domínio, campo e indivíduo. O domínio é entendido como o conjunto de práticas e regras no qual uma ideia se desenvolve ou é transmitida; o campo é entendido como o conjunto de pessoas ou instituições que vão selecionar as ideias criativas que podem ser incluídas no domínio em questão; e o indivíduo é aquele que se apropria de práticas de um domínio e apresenta alguma mudança que poderá ser considerada como criativa pelo campo (CSIKSZENTMIHALYI, 1996; BEINEKE, 2009; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015).

Csikszentmihalyi. Já o engajamento é entendido na pesquisa de Beineke (2009) como a realização de uma atividade musical que envolva interesse, atenção, atribuição de valor, e aspectos sociais e afetivos. Para a realização da pesquisa, a autora se utilizou de um estudo de caso com uma turma da segunda série do ensino fundamental e considerou a perspectiva de 23 crianças com idades entre 7 e 9 anos e de uma professora de música. Os instrumentos de coleta de dados foram: (1) observações diretas; (2) entrevistas semiestruturadas e de reflexão com vídeo realizadas com a professora de música; e (3) entrevistas com grupo focal realizadas com as crianças. A análise de dados foi realizada por meio de um procedimento de agrupamento temático dos dados qualitativos coletados. Os principais resultados da pesquisa indicam que “as dimensões da aprendizagem criativa se articulam no ciclo estabelecido entre as atividades de composição em grupo, apresentação e crítica musical, acionando processos não lineares de estabilização e desestabilização das ideias de música” (BEINEKE, 2009, p. 236). Nesse processo, o engajamento das crianças apresentou-se por meio do interesse, da valorização das atividades, das relações afetivas e sociais, e da autonomia, enquanto que a postura da professora na manutenção do engajamento esteve presente na atenção ao papel ativo das crianças e no papel da didática utilizada em sala de aula.

A segunda pesquisa do primeiro grupo é o trabalho de Lessa (2015) que teve como objetivo investigar aspectos motivacionais da aprendizagem musical de participantes de um bloco de carnaval a partir de aprendizagens mediadas pelo método O Passo³². A pesquisa de Lessa (2015) envolveu um estudo de caso no qual os instrumentos de coleta de dados foram observações diretas, questionários aplicados aos participantes e entrevistas com os diretores do bloco de carnaval investigado. A análise de dados da autora contemplou a categoria “concentração e engajamento” para compreender se os participantes investigados estudavam os instrumentos e os exercícios musicais em casa e por quanto tempo eles realizavam este estudo, além de buscar compreender o nível de concentração desses participantes. Destaca-se nos resultados dessa pesquisa que o engajamento e a concentração estiveram relacionados com aspectos emocionais positivos e a influência do grupo na atividade musical do bloco de carnaval investigado. O conceito de engajamento foi entendido e discutido por Lessa (2015) a partir dos pressupostos da teoria do fluxo e de textos da área da motivação a respeito de atividades realizadas pelas pessoas com intensidade e com uma qualidade emocional.

³² O Passo é um método de ensino de rítmica desenvolvido por Lucas Ciavatta. Este método propõe movimentos corporais de passos como um modelo de regência que se utiliza dos pés, além de utilizar as palmas e a voz nos exercícios propostos. O Passo busca desenvolver simultaneamente a inclusão do indivíduo e sua autonomia no grupo amparados por quatro eixos principais: o corpo, a representação (notação gráfica, oral e corporal), o grupo e a diversidade cultural (CIAVATTA; FERREIRA; SANTOS, 2016).

A terceira pesquisa que utiliza da teoria do fluxo e de estudos sobre a criatividade, é o trabalho de Silva (2019) que teve como objetivo investigar a motivação, o engajamento e o processo criativo de crianças em atividades de musicalização infantil. A autora realizou um estudo de caso com sete crianças com idades entre 6 e 8 anos em uma escola de musicalização infantil. A coleta de dados ocorreu em cinco aulas organizadas a partir de atividades de improvisação com o corpo e com instrumentos musicais, atividades de composição musical e atividades de criação de movimentos corporais a partir da música. A análise das observações participantes, dos materiais produzido pelas crianças e de um diário de campo foram organizados por Silva (2019) em quatro categorias: concentração, desafio *versus* habilidades, emoção/alegria, e engajamento/motivação. A autora define motivação e criatividade em seu trabalho, mas o engajamento é utilizado sem uma definição em profundidade, o que leva a entender que este conceito foi utilizado de maneira relacionada com a motivação e de maneira a identificar aspectos que indicam a realização de uma atividade com interesse por parte das crianças a partir dos pressupostos da teoria do fluxo.

O segundo conjunto de pesquisas é constituído por duas teses e uma dissertação que se destacam ao pensarem sobre uma definição do conceito de engajamento musical e sua discussão com os dados empíricos coletados. A primeira delas é a pesquisa de Madalozzo (2019, p. 32), que teve como objetivo “compreender e problematizar os sentidos musicais e sociais responsáveis pela construção (e pela manutenção) do envolvimento musical das crianças em aulas de musicalização”. Para isso, o autor realizou um estudo de caso etnográfico educacional com crianças de cinco anos de uma turma de musicalização infantil ao longo de um semestre letivo em uma escola especializada. Inicialmente, o autor pensou o termo “envolvimento” como sinônimo de “engajamento” musical, inclusive realizando o exercício de propor uma definição provisória no início de seu texto para ambos os termos, tendo como foco o seu objeto de estudo. A opção de Madalozzo (2019) pelo uso da nomenclatura “envolvimento” em seu trabalho foi direcionada pela singularidade de seu percurso teórico-metodológico.

Levando em consideração o seu percurso teórico-metodológico, Madalozzo (2019) afirma que parece existir quatro tipos de envolvimento a partir do olhar para o seu estudo de caso: com o *foco na criança*: (1) do engajamento ou participação e (2) da natureza expressiva múltipla do contato com o material musical; e com o *foco no adulto*: (3) da estratégia pedagógica de gestão e (4) da valorização da autonomia musical da criança em aula. Neste sentido, com a finalidade de explicar os resultados de sua pesquisa, o autor propõe um conceito de “envolvimento” que passa a abarcar o próprio “engajamento” e outros conceitos discutidos ao longo do texto: “o engajamento (enquanto participação, atuação), o jogo, a atividade, a criAtividade³³, e por fim a interação social

³³ Madalozzo (2019, p. 114) propõe o conceito de criAtividade como um ponto-chave do envolvimento musical, que

(as crianças com os adultos em relação à produção musical)” (MADALOZZO, 2019, p. 132). A revisão de Madalozzo (2019) contempla o envolvimento/engajamento musical a partir da teoria do fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990) que leva o autor a considerar esses conceitos (intrinsecamente relacionado com estado de fluxo/fluir) como aspecto fundamental para a aprendizagem musical. Como principais resultados de sua pesquisa, Madalozzo (2019) afirma que foi possível estabelecer categorias para o envolvimento musical identificado em dois grupos: (1) *envolvimento nas ações das crianças*: exploração sonora, conexão com o material musical ou com o repertório, criação musical, entendimento da ordem da aula, encantamento, e interesse em participar; e (2) *envolvimento nas ações das professoras* (adultas): variedade de abordagens, orientação nos momentos de dificuldade, valorização da criatividade, trabalho em grupo, proposta de novos desafios, e respeito à expressão individual. Em uma segunda análise de caráter transversal, Madalozzo (2019) reorientou seu olhar ao considerar as crianças e adultas como agentes do envolvimento musical, destacando-se os *sentidos musicais* (relações entre as crianças e a música mediadas pelas professoras) e *sentidos sociais* (relações entre as crianças e as adultas mediadas pela música).

A segunda pesquisa que se destaca por pensar sobre uma definição do conceito de engajamento musical e sua discussão com os dados empíricos coletados é o trabalho de Toni (2020). O objetivo do autor foi investigar a relação entre emoção e engajamento musical em aulas de prática musical em conjunto em um curso superior de música (TONI, 2020; RAMOS; TONI, 2020). A pesquisa foi conduzida a partir de uma metodologia mista em um projeto convergente, no qual os dados quantitativos e qualitativos foram coletados de maneira independentes e depois relacionados na síntese e nas discussões. Os participantes da pesquisa foram 16 estudantes com idades entre 17 e 28 anos que estavam cursando uma disciplina de prática musical em conjunto no curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Paraná. A coleta de dados ocorreu ao longo de 15 encontros distribuídos em 14 aulas e uma apresentação final das músicas estudadas ao longo da disciplina. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: (1) a Lista de Estados de Ânimo Presentes (LEAP) para a coleta de dados quantitativos no início e no final de 15 encontros (aulas e uma apresentação final); (2) um questionário qualitativo sobre emoção e engajamento musical aplicado no final dos 15 encontros; e (3) uma entrevista semiestruturada com grupo focal que foi realizada próximo ao final da disciplina. Os dados quantitativos foram

abarca sentidos musicais e sociais, e como um conceito que apresenta um “duplo ‘jogar-se’ na descoberta musical: dos dois protagonistas do processo na/pela música (crianças e professores)”. Para ele, este jogo “engloba todos os meios de contato com o material musical, em processos de livre investigação na exploração sonora, na construção musical na execução e na escuta ativa, mesmo no registro gráfico, e por fim no desenvolvimento do senso crítico – ou seja, um ciclo completo de envolvimento da criança com a música, em um exercício compartilhado das crianças-protagonistas com os professores-orientadores” (p. 111).

analisados por meio de testes estatísticos e os dados qualitativos foram transcritos e analisados por meio de análises de conteúdo e categorizações.

A partir da análise dos resultados e das discussões, Toni (2020) indica que os estados de ânimo mais recorrentes, de maneira geral, antes e depois das aulas estiveram ligados a experiências emocionais mais positivas. Além disso, na comparação geral antes e depois das aulas, quatro estados de ânimos apresentaram um aumento estatisticamente significativo: “estou alegre”, “sinto-me orgulhoso”, “sinto um alívio” e “estou com fome”. Houve uma diminuição estatisticamente significativa no estado de ânimo “acho algo estranho” na aula 06, aula na qual as questões qualitativas também apresentaram relatos de sentimentos mistos e a presença da emoção “surpresa”, ambos relacionados com a presença de um professor diferente que esteve presente nesse dia de aula na disciplina. Os relatos qualitativos dos estudantes no questionário (emoção e engajamento musical) e na entrevista semiestruturada com grupo focal foram agrupados em quatro categorias: didática, repertório, ânimos e coleta de dados. Essas categorias apresentaram correspondências nos dois instrumentos de coleta de dados qualitativos para descrever as emoções e o engajamento musical dos estudantes da pesquisa. Os relacionamentos destacados pelos estudantes estiveram relacionados com experiências individuais e coletivas e os resultados obtidos pareceram indicar que as “emoções sentidas durante as aulas influenciaram no engajamento musical dos estudantes e, por outro lado, o sentimento de engajamento musical pareceu exercer influência sobre a presença de experiências emocionais positivas” (TONI, 2020, p. 106). Especificamente sobre o engajamento musical, os dados qualitativos indicaram que os estudantes sentiram-se engajados principalmente pela maneira como a aula foi conduzida, pelas experiências musicais práticas, pela autonomia e possibilidade de criar musicalmente, pelas experiências emocionais durante a aula e as experiências emocionais com o repertório musical estudado, e pelo senso de pertencimento ao grupo.

A terceira pesquisa do segundo grupo é de Figueiredo (2020), que buscou 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, que 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). Para a realização da pesquisa, a autora realizou um estudo de caso com sete estudantes (a observação de quatro deles foi detalhada) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de 10 a 15 anos de uma escola na cidade de Curitiba. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários

com os pais, entrevistas com os professores, análise de documentos da escola e observação direta das gravações das atividades desenvolvidas com os participantes. A principal análise realizada por Figueiredo (2020) foi o reconhecimento qualitativo de eventos nas gravações registradas sobre as interações e engajamentos dos participantes. 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. A autora afirma que a mediação da pesquisadora na atividade contribuiu na construção de significados por parte dos participantes e que a pesquisa confirmou a hipótese de que os estudantes interagem musicalmente e socialmente com os seus colegas e com o sistema/computador por meio de formas de engajamento musical.

A partir de uma busca ampla do termo “engajamento musical” na base de dados *Google Scholar*, foi possível encontrar outras pesquisas que utilizam o termo “engajamento” na área de música nos anais da Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral – CIEMS (a respeito do engajamento musical transformativo). Outros estudos foram encontrados a partir da verificação do termo “engajamento” em revistas de música indexadas no Qualis CAPES - Arte (2013-2016) e classificadas como A1, A2 e B1 (revistas consultadas: *Opus*, *PerMus*, *Revista da ABEM*, *Música Hodie* e *Debates*).

Em relação aos trabalhos publicados no CIEMS, a primeira pesquisa relatada foi desenvolvida por O’Neill *et al.* (2015) e teve como objetivo apresentar um projeto em andamento a respeito de trocas educativo-musicais entre jovens de escolas do Canadá e do Brasil por meio de plataformas virtuais de conferência. Os autores apresentam brevemente quatro sessões de trocas a respeito de questões artísticas, sociais e culturais sobre os temas: capoeira, indígenas brasileiros e canadenses, e organização do projeto de arte em uma escola. Tendo como visão teórica o engajamento musical transformativo, os autores indicam que o projeto apresenta a possibilidade de oferecer um ensino e aprendizagem intercultural e a possibilidade de pensar a tecnologia em favor da educação de maneira crítica e democrática. A segunda pesquisa encontrada foi realizada por Bronguel (2019) e parte da ideia de entender como jovens da região nordeste do Brasil se engajam em atividades musicais. O trabalho publicado é referente a uma pesquisa em andamento e, no recorte apresentado, o autor tem como objetivo mapear as atividades que os jovens relatados

em sua pesquisa desenvolvem em suas vidas cotidianas. Broguel (2019) realizou entrevistas com 31 jovens com idades entre 15 e 17 anos provenientes das cidades de Fortaleza e Sobral. O autor utilizou do Mapa de Engajamento Musical (MEM) desenvolvido por O'Neill (2013, 2017) para realizar a entrevista e a análise temática dos dados. Broguel (2019) não desenvolve discussões ou inferências a partir da prévia dos resultados expostos, uma vez que a pesquisa se encontrava em andamento na Universidade de Laval (Canadá).

Em relação aos artigos publicados em português em revistas brasileiras, alguns trabalhos são apresentados a seguir e mencionam o termo “engajamento”. Dois trabalhos correspondem a artigos provenientes das teses de Beineke (2015) e Madalozzo (2021), já apresentados anteriormente. A pesquisa de Schunemann e Maffioletti (2011) apresenta o termo engajamento como sinônimo de interesse em uma pesquisa que teve como objetivo investigar a articulação entre música e história infantil em aulas de musicalização infantil. O trabalho de Gomes (2015) teve o objetivo de refletir teoricamente a respeito da inserção das artes e da música nas escolas. Com isso, a autora propõe ao leitor uma reflexão que permita ampliar a visão de música e educação musical e apresenta o engajamento musical transformativo (O'NEILL, 2012) como perspectiva teórica que pode fornecer aportes para se pensar uma educação musical que considere a complexidade da música e suas diversas relações.

A publicação de Veloso e Araújo (2019) apresenta o objetivo de compreender teoricamente as relações entre desenvolvimento instrumental e a aprendizagem autorregulada com base nos estudos sobre autorregulação na teoria social cognitiva. De maneira geral, Veloso e Araújo (2019, p. 137) afirmam que, “na perspectiva sociocognitiva, a autorregulação foi proposta com a finalidade de explicar as formas como os indivíduos gerenciam sua motivação, cognição, emoção e comportamento”. Os autores citam o engajamento como a qualidade na realização de uma tarefa, tendo como foco a dimensão cognitiva do engajamento, mas também mencionando as dimensões comportamental e afetiva, bem como a relação entre engajamento e motivação. Por fim, o artigo de Figueiredo (2014) teve como objetivo a realização de um estudo de levantamento sobre o predomínio do controle ou o estímulo da autonomia em aulas individuais de instrumento. O autor afirma que os pressupostos da literatura indicam que é possível um melhor desenvolvimento, engajamento e bem-estar dos estudantes em ambientes que promovam a autonomia. A partir dos referenciais consultados, Figueiredo (2014) indica que um professor com perfil que estimule e promova a autonomia tende a favorecer o engajamento musical do estudante. Segundo o autor, o processo educativo-musical parece indicar diferentes fatores que favorecem a autonomia, tais como professor, estudantes e ambiente. Além disso, as emoções positivas, bem-estar, engajamento e autonomia parecem estar relacionados de maneira a prover um melhor

ambiente de ensino e aprendizagem na educação geral e na educação musical.

2.3 Considerações sobre o capítulo: engajamento

Este capítulo apresentou um conjunto de pesquisas teóricas e empíricas que permitiram desenvolver um maior entendimento do engajamento ao se pensar na construção do objeto de investigação da presente tese. A partir da fundamentação teórica e da revisão da literatura apresentadas, o engajamento (assim como o engajamento musical) é entendido nesta pesquisa como uma participação ativa em uma atividade (musical) que é determinada pela qualidade de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivo/emocionais) na realização de uma ação (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; O'NEILL, 2012, 2016). De maneira conjunta ao engajamento em uma atividade, há elementos como indicadores, relação com a motivação, agentes envolvidos, antecedentes/facilitadores, contextos e resultados que são considerados ao longo da fundamentação teórica e da revisão da literatura apresentadas ao longo deste capítulo (por exemplo, APPLETON; CHRISTENSON; FURLONG, 2008; ECCLES; WANG, 2012; JANOSZ, 2012; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; SKINNER; PITZER, 2012; KAHU, 2013; O'NEILL, 2012, 2016). Neste sentido, para a presente pesquisa, considera-se o engajamento musical como o resultado de um processo de prática, ensino e aprendizagem de música, mas reconhece-se que este engajamento pode ser visto como um possível mediador de resultados futuros não investigados.

Elliott e Silverman (2015) auxiliam na proposição de algumas práticas musicais que podem dar origem a um engajamento musical: (1) a interpretação, improvisação, composição, arranjo e condução de maneira expressiva e criativa; (2) a escuta profundamente atenta para aspectos musicais e pessoais nas possibilidades presentes em peças e eventos musicais; (3) os diferentes modos de produção musical que envolvem a tecnologia e as mídias de forma expressiva e criativa; e (4) as ações de se movimentar e dançar social, expressiva e criativamente. Os autores reforçam que todas essas práticas musicais apresentadas são possibilidades de ações que envolvem pessoas e que podem ser atividades que levem a uma qualidade na participação musical, mas não se esgotando as possibilidades apenas nas práticas apresentadas. Elliott e Silverman (2012, 2015, 2016) consideram também que o prazer e a satisfação emergem do engajamento musical ativo nas ações musicais que ocorrem de maneira individual e coletiva.

Por fim, a experiência de fluxo é considerada como um profundo engajamento em uma atividade e está relacionada com a qualidade das ações das pessoas em suas atividades (por

exemplo, SHERNOFF *et al.*, 2003; CUSTODERO, 2005; BEMPECHAP; SHERNOFF, 2012; LAMONT, 2011, 2012; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). De acordo com Elliott e Silverman (2015), promover uma prática musical que permita o engajamento ativo das pessoas e que possivelmente oportunize experiências de fluxo é fundamental para o desenvolvimento musical e pessoal de estudantes e músicos. Desta forma, processos motivacionais podem conduzir ao engajamento do indivíduo em uma atividade (musical); quando essa atividade é qualificada por meio de um profundo engajamento, ela também pode ser vivenciada como uma experiência de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995). Os detalhes sobre a teoria do fluxo são apresentados no capítulo seguinte da presente tese.

3. FLUXO (*FLOW*)

Este capítulo faz parte da fundamentação teórica desta tese e apresenta uma revisão sobre a teoria do fluxo desenvolvida pelo pesquisador Mihaly Csikszentmihalyi (1990). Neste sentido, a primeira seção traz uma apresentação da teoria do fluxo com suas principais ideias e componentes (seção 3.1). A segunda seção apresenta aproximações entre a teoria do fluxo e o engajamento, reforçando aspectos apresentados no capítulo anterior sobre o engajamento e as possibilidades de relações teóricas entre os dois temas (seção 3.2). As duas seções seguintes deste capítulo trazem definições e estudos empíricos sobre o fluxo coletivo, com um enfoque nas práticas musicais em grupo (seções 3.3 e 3.4). Por fim, a última seção apresenta algumas considerações e um encerramento deste capítulo (seção 3.5).

O termo em inglês *flow* foi traduzido de diferentes formas para o português, sendo a tradução “fluxo” uma utilização frequente nas pesquisas em língua portuguesa. A teoria do fluxo também é chamada de teoria do *fluir* e, em inglês, *flow theory*. Pesquisas mais recentes têm optado pela utilização do termo “fluir”, como já utilizado na tradução em língua espanhola, com a justificativa de buscar melhor expressar a metáfora dessa palavra na língua portuguesa (por exemplo, BZUNECK; GUIMARÃES, 2007). A presente pesquisa utiliza os termos: (1) “teoria do fluxo” para indicar a teoria de maneira geral; (2) “experiência de fluxo” para se referir à experiência de profundo engajamento de uma pessoa em uma atividade a partir da teoria do fluxo; e (3) “fluxo coletivo” para indicar os estudos e experiências de fluxo encontrados em práticas coletivas. Reconhece-se a existência do termo “experiência de *fluir*”, inclusive nas pesquisas em música (por exemplo, ARAÚJO; VELOSO; SILVA, 2019; MADALOZZO, 2019), mas optou-se pela utilização do termo “fluxo” pelo motivo de poder melhor relacionar as discussões teóricas e empíricas sobre as experiências de fluxo individuais e coletivas.

A teoria do fluxo está situada no movimento da psicologia positiva, o qual tem como objetivo propor mudanças de um olhar apenas sobre o reparo de doenças em direção a um olhar que abarque também as qualidades positivas da experiência humana e como nutrir essas qualidades. De maneira geral, Seligman e Csikszentmihalyi (2000, p. 5) indicam que o movimento da psicologia positiva tem implicações que: (1) no nível individual apontam para “traços individuais positivos: a capacidade de amor e vocação, coragem, habilidade interpessoal, sensibilidade estética, perseverança, perdão, originalidade, mentalidade futura, espiritualidade, talento e sabedoria”; e (2) no nível de um grupo apontam para “virtudes cívicas e das instituições que movem os indivíduos em direção a uma melhor cidadania: responsabilidade, educação, altruísmo, civilidade, moderação, tolerância e ética no trabalho”.

3.1 Teoria do fluxo

Para compreender a proposta de Csikszentmihalyi (1990), é necessário reconhecer o percurso do autor em sua busca sobre conceitos filosóficos para explicar a experiência humana no mundo. Um destes conceitos é a felicidade, a qual o autor busca em Aristóteles e em outros filósofos elementos para afirmar que esse conceito pouco mudou desde a Grécia Antiga. Outras orientações filosóficas também permeiam o desenvolvimento da teoria do fluxo, como o estudo da fenomenologia para lidar “diretamente com eventos - fenômenos - conforme os experimentamos e interpretamos”, assumindo “que um evento mental pode ser mais bem compreendido se olharmos para ele diretamente como foi experimentado” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 26). Além disso, o autor desenvolve ao longo dos anos um conjunto de pesquisas no campo da psicologia para investigar a experiência de fluxo, o que leva Csikszentmihalyi (1990) a distinguir entre as experiências que condicionam quem somos (as experiências que não necessariamente controlamos, como onde nascemos, nosso tamanho, entre outras) e as experiências em que nos sentimos no controle total de nossas ações e que podem ser chamadas de experiências ótimas (*optimal experience*). Essas experiências ótimas não ocorrem apenas em condições externas favoráveis e não são momentos passivos, o que leva o autor a aproximar suas ideias iniciais de felicidade com a experiência ótima, uma vez que essa forma de experiência relaciona-se com um senso de participação em determinar o contexto da vida, sentido que é próximo do que a felicidade costuma ser imaginada pelas pessoas nos relatos obtidos nas pesquisas do autor (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Portanto, o estado de fluxo/fluir ou experiência ótima é “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).

O fluxo acontece a partir de uma profunda concentração e atenção em uma consciência ordenada em seus pensamentos, intenções, ações, sentimentos e sentidos para um objetivo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002). O controle da consciência é um aspecto de importância para as propostas do autor e, em síntese, a consciência pode ser compreendida nessa perspectiva como eventos ou informações intencionalmente ordenadas a partir de um olhar para as experiências vivenciadas pelas pessoas. Csikszentmihalyi (1990) defende que a nossa experiência do mundo depende da maneira como investimos nossa atenção (entendida como uma energia psíquica) que se relaciona aos objetivos e intenções de cada pessoa. De acordo com o autor, os processos sobre a nossa experiência do mundo são conectados uns aos outros pelo *self*: a nossa representação mental dinâmica que temos de todo o sistema de nossos objetivos, ou seja, uma representação da soma de conteúdos de nossa consciência. Tendo

em vista esses elementos, Csikszentmihalyi (1990) afirma que o controle da consciência é de grande importância para o estado de fluxo, uma vez que a experiência ótima é determinada pela nossa avaliação da situação e não necessariamente pela situação em si. Além disso, destaca-se que:

Após uma experiência de fluxo, a organização do self é mais complexa do que antes. É ao se tornar cada vez mais complexo que se pode dizer que o eu cresce. A complexidade é o resultado de dois amplos processos psicológicos: diferenciação e integração. A diferenciação implica um movimento em direção à singularidade, em direção à separação de si mesmo dos outros. A integração se refere ao seu oposto: uma união com outras pessoas, com ideias e entidades além de si mesmo. Um self complexo é aquele que consegue combinar essas tendências opostas. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 41).

Em suas pesquisas sobre a profunda satisfação das pessoas nas atividades que resultou na proposição da teoria do fluxo, Csikszentmihalyi (1990) afirma que suas análises sobre os relatos das pessoas em diferentes atividades e tarefas indicam nove componentes que auxiliam no estabelecimento de parâmetros que favorecem a experiência de fluxo e indicadores que a caracterizam como experiência subjetiva do indivíduo (quadro 4):

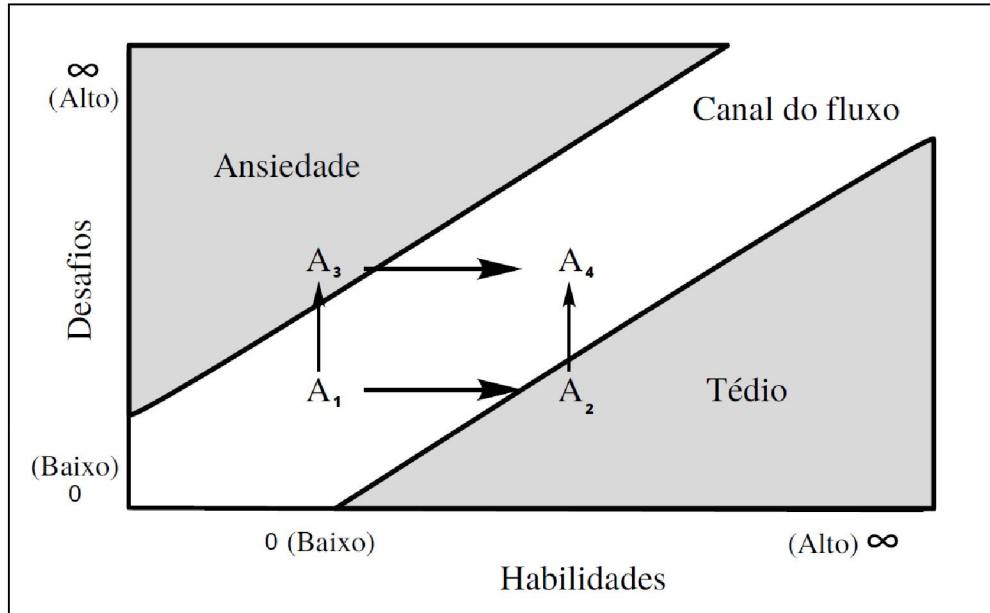
Quadro 4 – Componentes da experiência de fluxo.

Desafios combinados com habilidades	Oportunidade de ação ou desafios (não apenas físicos) que requerem um balanceamento de habilidades apropriadas para serem realizadas.
Metas/objetivos claros	As metas/objetivos claros e bem definidos auxiliam a pessoa a se concentrar na atividade que está sendo realizada.
<i>Feedback</i> imediato	Respostas sobre a ação empreendida pela pessoa que podem auxiliar a criar ordem na consciência a partir da atenção despendida para alcançar um objetivo.
Fusão da ação com a consciência/atenção	O envolvimento na atividade se torna tão espontâneo e automático que as pessoas deixam de ter uma consciência separada da ação que estão realizando. Relatos apontam para a palavra fluxo (<i>fluir / flow</i>) nas ações empreendidas pelas pessoas.
Concentração na tarefa a ser realizada	Junto das metas/objetivos claros e o <i>feedback</i> , o profundo engajamento da pessoa age de maneira a remover da consciência preocupações e frustrações do cotidiano e conduz a uma condição agradável.
Senso de controle	Sensação de controle ou a sensação de não perder o controle sobre a situação. Algo interessante desta experiência está presente na ideia de que as pessoas não querem apenas a sensação de estar no controle, mas sim ter controle de situações desafiadoras.
Perda da autoconsciência	Perda do sentido de um <i>self</i> separado da situação/mundo e uma profunda integração com o ambiente (grupo, espaço, etc.). A perda da noção do “eu” está atrelada a um sentimento de controle de si e da situação (e não o contrário) e faz emergir um “eu” mais complexo após e com a experiência.
Transformação do tempo	A duração do tempo é alterado pela percepção da pessoa na realização da ação. Assim, horas podem parecer minutos (descrição mais comum) e os minutos podem parecer horas.
Experiência autotélica	Experiência em uma atividade sem a expectativa necessária de algum benefício externo. O sentimento de que a própria atividade, tarefa ou experiência em si é a recompensa ou o motivo de interesse.

Fonte: Elaborado pelo autor (2023) com base em Csikszentmihalyi (1990).

O constante equilíbrio entre os desafios e as habilidades³⁴ das pessoas é um tema recorrente nas discussões sobre a experiência de fluxo, como apresentado na figura 4:

Figura 4 – Equilíbrio entre desafios e habilidades na experiência de fluxo.



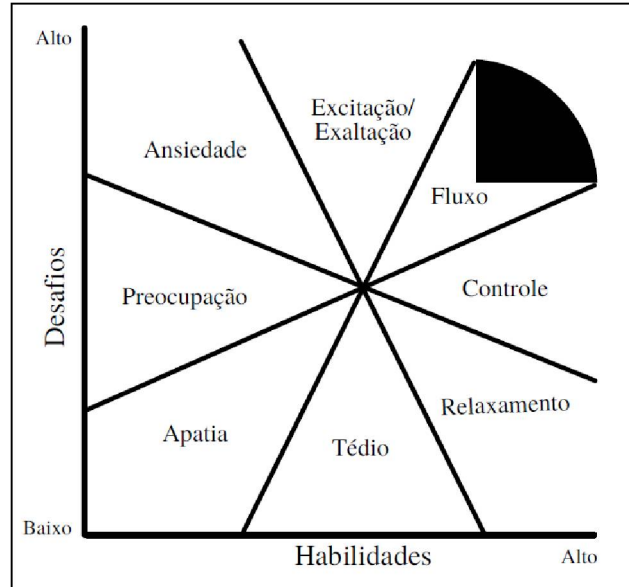
Fonte: Adaptado de Csikszentmihalyi (1990, p. 74).

A figura 4 apresenta o equilíbrio contínuo entre os desafios (*challenges*) e as habilidades (*skills*), permitindo que a pessoa permaneça no canal do fluxo (*flow channel*). Caso os desafios sejam muito altos para as habilidades da pessoa, ela pode se sentir ansiosa (*anxiety*). Por outro lado, caso os desafios sejam muito baixos para as habilidades da pessoa, ela pode se sentir entediada (*boredom*). Csikszentmihalyi e Nakamura (2002) afirmam que esta balança entre desafios e habilidades é frágil e necessita da manutenção constante da atenção na tarefa e da dinâmica do aumento de complexidade balanceado com as habilidades aprendidas pela pessoa, processos que precisam ser considerados imersos em uma relação entre indivíduo e ambiente. Esses processos acontecem para diferentes atividades: “uma peça de música que é muito simples em relação às habilidades de escuta de uma pessoa será enfadonha, enquanto uma música que é muito complexa será frustrante” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 52).

De maneira a ampliar os espectros de combinações entre as habilidades e desafios, Csikszentmihalyi (1997) apresenta as seguintes dimensões (figura 5):

³⁴ De acordo com Csikszentmihalyi (1990, p. 50), “qualquer capacidade de manipular informação simbólica é uma ‘habilidade’, como a habilidade de um matemático em moldar relações quantitativas em sua cabeça, ou as habilidades de um músico em combinar notas musicais”.

Figura 5 – Equilíbrio entre desafios e habilidades: ampliação das combinações.



Fonte: Adaptado de Csikszentmihalyi (1997, p. 31).

A figura 5 apresenta uma proposta de Csikszentmihalyi (1997) para a ampliação de combinações de desafios (*challenges*) e habilidades (*skills*) em níveis altos (*high*) e baixos (*low*). Como apresentado na figura, essas combinações podem gerar: fluxo (*flow*), controle (*control*), relaxamento (*relaxation*), tédio (*boredom*), apatia (*apathy*), preocupação (*worry*), ansiedade (*anxiety*) e exaltação/excitação (*arousal*).

Na teoria do fluxo, a motivação intrínseca possui uma grande importância ao determinar o centro de interesse do indivíduo em uma atividade. A atribuição de significado sobre uma determinada experiência ocorre a partir da ordenação da consciência, a qual pode gerar uma atribuição de sentido na vida pessoal dos indivíduos a partir de objetivos/metastas claras e caminhos de concentração em algo que dê significado para a pessoa (CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995). Neste sentido, Csikszentmihalyi (1990, p. 231) afirma que temas de vida (ou caminhos que a pessoa escolhe percorrer) podem ser: (1) autêntico, ou seja, quando a pessoa “percebe que as escolhas são livres e toma uma decisão pessoal com base na avaliação racional de sua experiência” e sente que aquilo a expressa genuinamente (tende a apresentar uma motivação intrínseca); e (2) não autênticos, ou seja, quando a pessoa percebe que tem que ser feito pelo motivo de todos estarem fazendo sem a possibilidade de alternativa (tende a ser motivado por forças externas). Neste contexto, a reflexão sobre a ação toma um espaço de grande importância, uma vez que a reflexão e a ação devem ser complementares na proposta do autor. Desta forma, a reflexão sobre as ações e sobre as escolhas de caminhos de vida permite às pessoas “um forte senso de autoconfiança, [no qual] o revés temporário não o teria afetado tanto porque ele teria confiado em sua capacidade de superá-lo eventualmente” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 38).

As pesquisas sobre o estabelecimento e exploração da teoria do fluxo têm indicado que as pessoas buscam replicar a satisfação resultante da realização de uma atividade/tarefa que qualificam como uma experiência de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, 1997; CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002). Segundo Reeve (2018), os relatos das pessoas sobre o interesse em repetir as experiências de fluxo podem ocorrer em diferentes atividades, desde aquelas que exigem um alto nível de *performance* até as atividades cotidianas. Além disso, destaca-se que resultados positivos podem ser alcançados pelas pessoas que costumam vivenciar o fluxo, tais como o desenvolvimento de um senso de persistência, a autoestima e a busca da complexidade do *self* na aprendizagem de uma atividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; 1997; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002).

Csikszentmihalyi (1990) afirma ainda a necessidade de diferenciar o prazer e a satisfação. Segundo Seligman e Csikszentmihalyi (2000, p. 12), o termo em inglês *pleasure* (traduzido como prazer) é entendido como “o bom sentimento resultante da satisfação de necessidades homeostáticas, como fome, sexo e conforto corporal”. Por outro lado, o termo inglês em *enjoyment* (traduzido como satisfação) é compreendido por Seligman e Csikszentmihalyi (2000, p. 12) como “os bons sentimentos que as pessoas experimentam quando rompem os limites da homeostase - quando fazem algo que as estende além do que eram - em um evento atlético, uma *performance* artística, uma boa ação, uma conversa estimulante”. A homeostase é entendida como a tendência de um sistema (qualquer sistema, mas geralmente um sistema vivo) em manter sua estabilidade (ERICSSON; POOL, 2016; REEVE, 2018). A experiência de fluxo/fluir resulta em concomitantes afetivos presentes na satisfação, no senso de autocrescimento, na busca da felicidade nas atividades realizadas e em outros estados positivos que podem emergir a partir do engajamento da pessoa na atividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1997; ARAÚJO, 2008; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). De acordo com Csikszentmihalyi (1997), a escolha de nossa atenção para uma determinada tarefa movimenta nossas intenções, metas e motivações que geram uma organização em nossa consciência fortemente relacionada com emoções positivas e que podem resultar na experiência de fluxo.

A profunda imersão e atenção focada nem sempre permite a avaliação emocional no momento, mas sim após a experiência de fluxo acontecer e a pessoa avaliar a situação. Segundo Csikszentmihalyi (1997), as emoções são estados internos de nossa consciência³⁵ que se

³⁵ O *afeto* costuma ser entendido como um termo guarda-chuva que abarca vários fenômenos afetivos, tais como o humor/estados de ânimo, a emoção, o sentimento, entre outros (COLOMBETTI, 2014). A partir da consulta em pesquisas mais amplas na psicologia e na neurociência, Elliott e Silverman (2012) definem *emoção* como um processo desencadeado em nosso corpo e mente de maneira automática e, muitas vezes, inconsciente em resposta a eventos (sons, objetos, interações, etc.) que acontecem em um determinado espaço de tempo e que apresentam uma confluência de ativação de sistemas químico-neurais e cerebrais sensoriais e mudanças corporais. Damásio (1996) também afirma

apresentam em uma dualidade subjetiva e objetiva. Subjetiva no sentido de que é um conteúdo da consciência que é vivenciado apenas pela pessoa que sente a emoção. Por outro lado, trata-se de um conteúdo da consciência que pode ter implicações objetivas para a pessoa que sente (sejam experiências positivas ou negativas), podendo auxiliá-la em suas escolhas e ser decisivo na maneira como a pessoa vivencia um evento. Neste sentido, as emoções, intenções, atenção e pensamentos estão inter-relacionados e são de grande importância para a experiência de fluxo e seus componentes, como a concentração, a motivação intrínseca e o senso de controle (CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995; CSIKSZENTMIHALYI, 1997; ARAÚJO, 2008). Outra temática de frequente relação e discussão é a teoria do fluxo e o engajamento, assunto explorado a seguir.

3.2 Teoria do fluxo e engajamento

A experiência de fluxo foi estudada e caracterizada em diferentes atividades, tais como os esportes, a música, as artes visuais, os rituais, entre outros. Mesmo nas atividades mais triviais da vida cotidiana, as experiências subjetivas de fluxo podem estar presentes, pois todas as atividades e tarefas podem levar o indivíduo ao profundo engajamento a partir de sua qualificação nos aspectos que caracterizam o fluxo (CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995; CSIKSZENTMIHALYI, 1996; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2003). Em relação ao termo “envolvimento” (*involvement*), Csikszentmihalyi (1990) afirma que a experiência de fluxo proporciona um profundo envolvimento das pessoas nas atividades que elas estão realizando, de tal forma que a atividade se torna quase que automática em uma integração do “eu” e a ação. O autor afirma que o envolvimento está relacionado com a capacidade de concentração da pessoa e que “somente quando as ações de uma pessoa são devidamente combinadas com as oportunidades do sistema de ação ela realmente se envolve” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 211).

As propostas do autor indicam elementos comportamentais para o envolvimento das pessoas em uma determinada atividade. No entanto, Csikszentmihalyi (1990) também considera aspectos psicológicos (cognitivos e afetivos) que são constantemente mencionados nos relatos das pessoas na experiência de fluxo. Reconhece-se que o termo “envolvimento”, como discutido por Rose-Krasnor (2009), poderia ser utilizado estritamente para descrever um engajamento comportamental do indivíduo. No entanto, a teoria do fluxo abarca componentes comportamentais

que a emoção é uma resposta rápida e intensa na mente e corpo do indivíduo que influencia processos psicológicos e fisiológicos. Os *sentimentos* são distinguidos das emoções, uma vez os sentimentos ocorrem quando nos tornamos conscientes de nossos estados emocionais ou temos uma percepção consciente de um processo ou experiência emocional (ELLIOTT; SILVERMAN, 2012). Desta forma, os sentimentos ocorrem depois de um processo de excitação emocional e as emoções são subjacentes e precedem eles (DAMÁSIO, 1996).

e psicológicos para sustentar a ideia do reconhecimento de um profundo engajamento das pessoas (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995). Essas questões de terminologias reforçam problemáticas que são discutidas na literatura sobre as nomenclaturas para designar o engajamento dos indivíduos em diferentes atividades (por exemplo, ROSEKRASNOR, 2009; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; AZEVEDO, 2015; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Ao considerar o envolvimento comportamental e os aspectos psicológicos (cognitivos e afetivos), a teoria do fluxo se aproxima das definições já apresentadas de engajamento, constituindo-se de um percurso teórico mais amplo para sustentar as discussões propostas nesta pesquisa. 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).

Bempechat e Shernoff (2012) destacam que o profundo engajamento é muito similar ao que está descrito na experiência de fluxo, uma vez que envolve elementos como a concentração, o interesse e a satisfação na realização de uma atividade. Neste sentido, Shernoff e Csikszentmihalyi (2009) afirmam que o fluxo pode estar inerentemente relacionado com a aprendizagem e propõem um modelo para o engajamento e o fluxo em contextos de aprendizagem. Este modelo parte de dois aspectos principais. O primeiro aspecto são as capacidades cognitivas das pessoas e a intensidade acadêmica em uma tarefa, que podem estar relacionadas com a percepção de desafios e de relevância e que podem conduzir à concentração, interesse e atenção na atividade. O segundo aspecto são as respostas emocionais positivas, que podem estar relacionadas com a percepção de altos níveis de habilidades e controle na realização da tarefa e que podem conduzir ao sentimento de afetos positivos, satisfação, estima e motivação intrínseca. Shernoff e Csikszentmihalyi (2009) afirmam que estes dois aspectos juntos podem prever o engajamento e fluxo das pessoas em contextos de aprendizagem, principalmente ao unir possibilidades de envolvimento comportamental e caminhos cognitivos e afetivos integrados no engajamento dos indivíduos. No entanto, os autores afirmam que é necessário sempre se considerar questões relacionadas com o contexto, os modelos de instrução e de ensino, o desenvolvimento dos estudantes, os fatores interpessoais, entre outros.

Shernoff *et al.* (2003) afirmam que o engajamento de estudantes pode ser caracterizado como um alto envolvimento comportamental e psicológico que caracteriza a experiência de fluxo em elementos como a concentração, o interesse e a satisfação. Partindo deste olhar, os mesmos autores realizaram uma pesquisa com uma amostra de 571 estudantes do Ensino Médio nos Estados Unidos que responderam a questionários de autorrelatos (perguntas qualitativas e

quantitativas) em recortes temporais ao longo de seus dias³⁶. As perguntas estavam relacionadas com engajamento, atenção, qualidade da experiência, fluxo, relevância e controle na atividade, e matéria/assunto escolar. De maneira geral, a pesquisa de Shernoff *et al.* (2003) indicou que altos desafios e habilidades estavam relacionados com o engajamento (concentração, interesse e satisfação) e com experiências de fluxo, assim como as atividades de instrução escolar ativa individuais e em grupo apresentaram maior engajamento do que atividades de instrução passivas (como aulas expositivas e assistir vídeos). Nesse estudo, os autores indicam ainda que: (1) a percepção dos estudantes sobre os desafios e a relevância da atividade estiveram relacionados com a concentração, interesse e atenção; (2) a percepção de competência e autonomia estiveram relacionadas com a satisfação e motivação intrínseca; e (3) as atividades acadêmicas intensas e que permitem emoções positivas estiveram relacionadas com maiores chances de engajamento (SHERNOFF *et al.*, 2003).

De modo a considerar o engajamento como um profundo engajamento em uma atividade ou tarefa que pode caracterizar a experiência de fluxo, Nakamura (2001) e Nakamura e Csikszentmihalyi (2003) propõem uma ampliação de olhares para o que chamam de engajamento vital (*vital engagement*). Esse conceito é entendido como um caminho de se relacionar com o mundo de maneira intensa e positiva que é caracterizado pelo sentimento subjetivo de significado e de fluxo/satisfação (NAKAMURA, 2001; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2003). Esse conceito tem como base os estudos sobre a experiência de fluxo, os estudos sobre a organização das experiências das pessoas (atribuindo significado) ao longo de suas vidas e as proposições de John Dewey sobre interesse e experiência com o mundo. Desta forma, o engajamento vital se estabelece na relação entre (1) o *self* (valorização de competências, esforços e outros atributos individuais) e (2) o mundo por meio da ampliação de experiências com objetos, pessoas, grupos, conceitos ou outros elementos. As experiências imediatas de satisfação (fluxo) estão presentes nessa ideia, mas o foco está no engajamento ao longo do tempo, o qual se realiza por meio da construção de significados em uma dialética de fazer (ação) e consciência das ações realizadas³⁷ (NAKAMURA, 2001; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2003). Neste sentido, os autores afirmam que é difícil sustentar um envolvimento sem a satisfação e é difícil se comprometer ao longo do tempo em uma atividade que promova satisfação se ela não apresentar uma visão mais

³⁶ Os dados são provenientes de outras pesquisas realizadas com amostragens maiores. Essa metodologia de coleta de dados foi a mesma amplamente adotada por Csikszentmihalyi (1990) para obter relatos sobre as experiências das pessoas em diferentes atividades. Trata-se do procedimento chamado de *Experience Sampling Method* que é colocado em prática por meio de um dispositivo que sinaliza cerca de oito vezes por dia em momentos aleatórios e, em cada um destes momentos, a pessoa fornece detalhes sobre sua experiência na atividade que está realizando (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002).

³⁷ Em inglês: *doing and undergoing*.

ampla de importância e significado para o indivíduo. O engajamento vital conduz à reflexão sobre a persistência em uma atividade e sobre uma atitude afetiva de cuidado que se estabelece no cultivo de uma ação. Além disso, Nakamura (2001) e Nakamura e Csikszentmihalyi (2003) reconhecem que o engajamento vital é influenciado tanto pelos ambientes socioculturais quanto pelas pessoas, por exemplo, professores, pares, estudantes e outros praticantes de uma atividade em um domínio de conhecimento.

A relação entre a teoria do fluxo e o engajamento também permeia as questões emocionais das pessoas nas atividades. Neste sentido, Pekrun e Linnenbrink-Garcia (2012) afirmam que as emoções afetam nossos esforços, concentração, motivação para persistir, engajamentos e estratégias de aprendizagem. Os autores concordam com outras pesquisas realizadas no sentido de que as emoções afetam nossa atenção e fluxo nas atividades: emoções negativas relacionadas com a atividade costumam indicar uma redução de experiências de fluxo, enquanto emoções positivas relacionadas com a atividade costumam indicar satisfação e experiências de fluxo nas pessoas. Neste sentido, os autores consideram que:

Em primeiro lugar, os ambientes de aprendizagem moldam as avaliações e emoções dos estudantes, como argumentado anteriormente, mas essas emoções afetam reciprocamente os ambientes de aprendizagem dos estudantes e o comportamento de professores e colegas. [...] Em segundo lugar, as emoções afetam o engajamento dos estudantes e o engajamento afeta as emoções dos estudantes. [...] Terceiro, ao impactar o engajamento, as emoções dos estudantes influenciam seu desempenho. (PEKRUN; LINNENBRINK-GARCIA, 2012, p. 277).

Pekrun e Linnenbrink-Garcia (2012) listam ainda questões importantes a se considerar no engajamento das pessoas que podem se relacionar com o estudo do fluxo, tais como: a influência da atividade específica que está sendo realizada, o ambiente no qual a atividade é realizada, a qualidade cognitiva e motivacional das ações empreendidas, a autonomia, as metas bem estruturadas, as expectativas sociais, o *feedback* e os resultados alcançados. Por fim, a experiência de fluxo e seus concomitantes emocionais relacionam-se fortemente com a conexão social das pessoas, o que conduz a uma revisão do fluxo coletivo e suas relações com contextos de atividades musicais.

3.3 Fluxo coletivo

Segundo Csikszentmihalyi (1990, 1997), a socialização (geralmente a partir das amizades) é uma das atividades nas quais as pessoas mais relataram experiências de fluxo/fluir nas

pesquisas conduzidas pelo autor, ao lado de outras atividades como a leitura. O autor afirma que a maneira como as pessoas interpretam uma situação social tem uma grande diferença sobre como elas respondem umas às outras ou como elas se sentem ao interagir com as outras pessoas. Assim, “a companhia dos pares, como qualquer outra atividade, pode ser experimentada em vários níveis: no nível mais baixo de complexidade, é uma forma prazerosa de afastar o caos temporariamente; no máximo, proporciona uma forte sensação de satisfação e crescimento” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 187). Csikszentmihalyi (1997) afirma que uma socialização que permita uma organização da consciência e que possa permitir uma experiência de fluxo é aquela que envolve (1) uma compatibilidade de objetivos entre as pessoas e (2) uma disposição em investir atenção (energia psíquica) nos objetivos de uma outra pessoa, essa combinação pode ser encontrada, por exemplo, nas amizades que fornecem um contexto emocionalmente recompensador. Da mesma forma, o autor afirma que uma comunidade que permite o crescimento é aquela que oferece “às pessoas a chance de desfrutar o máximo possível de aspectos de suas vidas, ao mesmo tempo que lhes permite desenvolver seu potencial na busca por desafios cada vez maiores” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 191).

Estes apontamentos mencionados permitem lembrar os processos de diferenciação e integração apresentados na teoria do fluxo. Segundo Csikszentmihalyi (1990), a diferenciação corresponde a um movimento em direção à individualidade da pessoa, enquanto a integração corresponde à união do indivíduo com as outras pessoas. O autor afirma que os dois processos são complementares no desenvolvimento de um *self* mais complexo, mas que a integração social tem um papel importante na construção de uma comunidade consciente e que permita experiências de grande satisfação para as pessoas envolvidas. De acordo com Csikszentmihalyi e Hermanson (1995), a avaliação de uma atividade como significativa para o indivíduo permeia um processo dialético de diferenciação e integração, de modo que envolva caminhos em direção à autonomia do ser e em direção a uma conexão com grupos que é reafirmada em eventos sociais.

Poucas pesquisas investigaram o fluxo coletivo de pessoas em atividades (por exemplo, WALKER, 2010; SALANOVA *et al.*, 2014; PELS; KLEINERT; MENNIGEN, 2018), de forma que o próprio termo não é um consenso, pois há pesquisas que adotam a nomenclatura “fluxo coletivo”, “fluxo social”, “fluxo do grupo”, “fluxo combinado”, “fluxo compartilhado”, entre outros³⁸. Bryan-Kinns e Hamilton (2012) chegam a usar o termo “engajamento mútuo”³⁹ para se referir ao engajamento de indivíduos em atividades colaborativas, relacionando a definição do termo com a experiência de fluxo em grupo. Nesta pesquisa, optou-se pela utilização do termo

³⁸ Em inglês: *collective flow, social flow, group flow, combined flow, shared flow, networked flow.*

³⁹ Em inglês: *mutual engagement.*

fluxo coletivo, pois entende-se que pode melhor auxiliar nas discussões junto da experiência de fluxo individual definida neste capítulo, considerando a conexão social das pessoas em atividades musicais coletivas.

Em uma pesquisa que traz como objetivo revisar sistematicamente a literatura sobre fluxo coletivo para melhor entender os estudos existente e pensar em caminhos de pesquisa, Pels, Kleinert e Mennigen (2018) afirmam que as nomenclaturas e definições sobre o tema são heterogêneas e integram a literatura existente da seguinte forma:

O fluxo em grupo [*group flow*] é um estado compartilhado de equilíbrio dentro de um grupo que é representado por (a) interações positivas e fluentes dentro de um grupo, (b) uma alta competência coletiva do grupo e (c) um estado mentalmente coletivo do grupo por meio de relacionamentos positivos entre os membros do grupo, frequentemente resultando em uma performance coletiva ótima [*optimal*] e criatividade, e tornando o fluxo em grupo uma experiência positiva. Como corolário, o fluxo em grupo é um estado que pode ser *observado* em nível de grupo, seja da perspectiva interna de um membro do grupo envolvido ou de uma perspectiva externa (por exemplo, observando interações fluentes dentro de um grupo), e é *vivenciado* e *avaliado* subjetivamente pelos membros do grupo no nível individual (por exemplo, tendo a experiência positiva). (PELS; KLEINERT; MENNIGEN, 2018, p. 18, grifos no original).

De acordo com a revisão de Pels, Kleinert e Mennigen (2018), as pesquisas encontradas sobre fluxo coletivo apresentam, em sua maioria, dados retrospectivos de experiências em diferentes contextos, como contextos musicais e ambientes educacionais. Além disso, os autores reforçam que as pesquisas revisadas indicam aproximações entre os componentes da experiência de fluxo individual com a experiência de fluxo coletivo, mas apontam a necessidade de se considerar o fluxo coletivo como uma experiência qualitativamente diferente de uma experiência individual, pois é preciso se considerar as experiências coletivas dos membros de um grupo; assim como pode haver a experiência de fluxo de um indivíduo em um grupo mesmo sem haver necessariamente o fluxo coletivo (PELS; KLEINERT; MENNIGEN, 2018).

Em um estudo empírico, Salanova *et al.* (2014) tiveram como objetivo investigar a ocorrência do fluxo coletivo considerando as crenças de eficácia coletiva como antecedentes e consequentes do fluxo e suas interações mútuas. O fluxo coletivo é entendido na pesquisa a partir de um foco na imersão e satisfação na tarefa, com destaque para a importância do contágio emocional entre os membros do grupo, da interdependência social e do entendimento de que o grupo não pode ser considerado a simples soma das partes. Em relação à eficácia coletiva, os autores têm como aporte a teoria social-cognitiva de Albert Bandura e afirmam que se trata de crenças compartilhadas sobre a capacidade de produzir um resultado em grupo que “pode influenciar a forma como os membros do grupo percebem os desafios, de acordo com as

habilidades do grupo, e isso pode, por sua vez, levar as pessoas nos grupos a vivenciar o fluxo coletivo” (SALANOVA *et al.*, 2014, p. 436). Para a realização da pesquisa, os autores contaram com a participação de 250 estudantes universitários que foram divididos em 52 grupos. Trata-se de um estudo que simulava uma tarefa de programar uma semana cultural na universidade em que os estudantes frequentavam. A pesquisa foi realizada em três sessões de reunião dos grupos para que pudessem debater e propor possibilidades para a tarefa em questão. As medidas utilizadas foram três questionários sobre crenças de eficácia coletiva, fluxo (com foco na imersão e satisfação na tarefa) e desafios percebidos e habilidades sobre a atividade. A partir de análises estatísticas dos dados, os resultados de Salanova *et al.* (2014) forneceram indícios para afirmar que as condições necessárias de balanceamento entre desafios e habilidades das pessoas na teoria do fluxo podem ser ampliadas para a inclusão da eficácia coletiva como uma condição antecedente que permite conduzir ou ajudar a explicar uma experiência de fluxo coletivo. Por outro lado, apesar de a eficácia coletiva e o fluxo coletivo estarem reciprocamente relacionados nos dados, eles não apresentaram diferenças estatísticas significativas na comparação temporal na realização da tarefa para sustentar a ideia de que um levaria ao aumento do outro de maneira mútua ao longo do tempo.

Em uma pesquisa com o objetivo de testar a hipótese de que o fluxo em atividades sociais (bem como suas qualidades e condições) poderia apresentar maior satisfação nas pessoas, Walker (2010) parte do pressuposto de que o fluxo coletivo pode ser qualitativamente distinto do individual e pode ser considerado interdependente das relações sociais. Para isso, o autor realizou três estudos. No primeiro estudo, Walker (2010) utilizou-se de um *survey* no qual 95 estudantes universitários escreveram suas experiências de fluxo em atividades individuais e coletivas e indicaram o nível de satisfação em cada uma dessas atividades. A análise desses primeiros dados indicou que as experiências de fluxo em atividades sociais apresentaram maior satisfação nos relatos dos participantes, principalmente em atividades interativas (por exemplo, cantar em um coral). O segundo estudo consistiu na realização de uma atividade social (um jogo de *paddleball*) com 30 estudantes universitários. Walker (2010) buscou balancear desafios e habilidades a partir de testes pilotos para as condições experimentais de jogar sozinho e em grupo. Os participantes preencheram escalas em que indicavam o nível de satisfação/alegria, o desafio percebido, seus níveis de habilidades e o estado que mais sentiram (fluxo, ansiedade, tédio ou apatia). De maneira geral, os resultados indicaram que a satisfação foi maior quando os participantes jogaram com um parceiro, os níveis de habilidade e desafio permaneceram idênticos nas duas condições e não houve diferença para o estado de fluxo nos dois grupos.

O terceiro estudo proposto por Walker (2010) também foi realizado em uma atividade social (um jogo de *pickeball*) com 48 estudantes universitários. O autor reformulou algumas regras

do jogo para propor duas condições experimentais com maior e menor interdependência social no jogo. Os participantes preencheram escalas em que indicavam o nível de satisfação/alegria, o desafio percebido, seus níveis de habilidades e o estado que mais sentiram (fluxo, ansiedade, tédio ou apatia). Cinco observadores externos também avaliaram a gravação de vídeos sobre os comportamentos sociais dos participantes e preencheram uma escala. Os resultados indicaram que os participantes e os observadores relataram maiores índices de satisfação/alegria para a versão com maior interdependência social e o fluxo foi o estado mais recorrente nos dois grupos sem apresentar diferenças estatísticas para as duas condições. De modo a sintetizar aspectos de sua revisão da literatura e de seus dados, Walker (2010) propõe algumas condições e indicadores que podem auxiliar a entender o fluxo coletivo e sua interdependência das relações sociais (quadro 5):

Quadro 5 – Possíveis condições e indicadores do fluxo coletivo.

Condições	<ul style="list-style-type: none"> • A unidade de atuação é um grupo ou equipe. • A competência coletiva do grupo é suficiente para diminuir desafios. • Os membros do grupo apresentam altas competências de maneira uniforme. • Os membros do grupo têm conhecimento sobre tarefa e as habilidades uns dos outros. • Os desafios emergentes são importantes e significativos para todo o grupo. • As tarefas prescrevem interdependência, coordenação e cooperação. • As tarefas são conjuntas e requerem participação complementar. • Os membros do grupo se concentram uns nos outros e na tarefa para receber <i>feedback</i>. • O <i>feedback</i> da tarefa é claro e imediato. • O <i>feedback</i> da tarefa é principalmente cognitivo e depois afetivo. • O <i>feedback</i> do processo social é principalmente afetivo e depois cognitivo.
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> • Intensa absorção e engajamento de maneira compartilhada na realização da tarefa. • Grande atenção aos membros do grupo ou colegas de equipe. • Perda de senso de tempo. • Menos consciência do <i>self</i>. • Render-se (o <i>self</i>) ao grupo. • Comunicação emocional durante o trabalho em grupo • Contágio emocional dentro do grupo. • Alegria, euforia [<i>elation</i>] e entusiasmo sentidos e compartilhados durante a <i>performance</i> do grupo. • A experiência constrói significado e um senso coletivo de propósito. • O grupo deseja repetir a experiência. • Rituais podem ser estabelecidos para institucionalizar o fluxo social.

Fonte: Walker (2010, p. 9).

A partir dos elementos listados no quadro 5, Walker (2010) afirma que o fluxo coletivo parece ser qualitativamente distinto do fluxo individual, apesar de seguirem como base os mesmos elementos dispostos na teoria proposta por Csikszentmihalyi (1990). O autor também afirma que seu estudo não avaliou a intensidade da experiência de fluxo, o que indica a necessidade de mais pesquisas, inclusive sobre o papel do contágio emocional das pessoas participando de uma mesma atividade social. Contudo, Walker (2010) afirma que sua pesquisa aponta caminhos para concluir

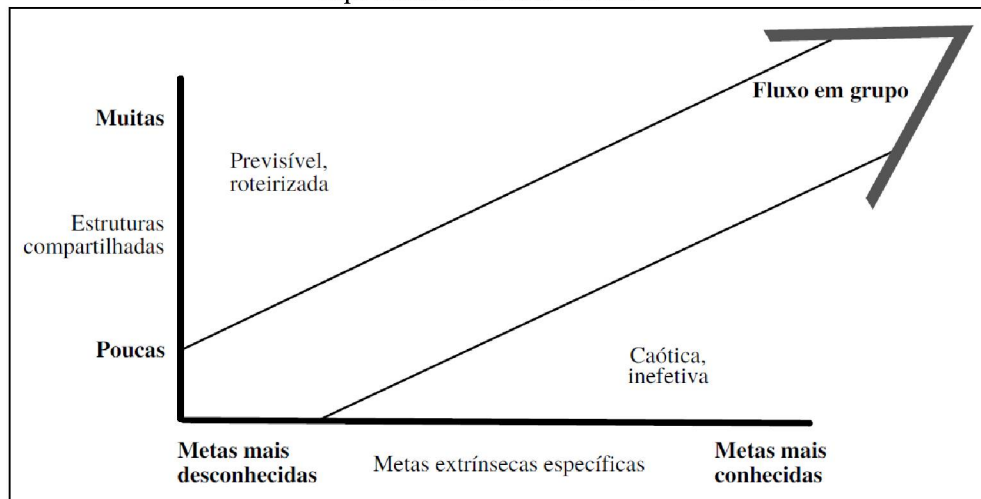
que uma atividade junto com outras pessoas parece apresentar maior satisfação do que uma atividade solitária.

O fluxo coletivo também foi investigado em pesquisas sobre criatividade em algumas atividades. Sawyer (2003) discute amplamente sobre elementos da criatividade em grupo e, para isso, destaca relatos e observações de práticas em grupos musicais de *jazz* e em grupos de teatro improvisado. O fluxo coletivo está entre os elementos que constituem o que o autor chama de criatividade em grupo. Desta forma, o autor afirma:

O fluxo em grupo [*group flow*] é uma propriedade emergente do grupo. O fluxo em grupo pode inspirar músicos a tocarem coisas que eles não seriam capazes de tocar sozinhos, ou que eles não teriam pensado sem a inspiração do grupo. [...] O fluxo em grupo ajuda os performers a atingirem individualmente seus próprios estados de fluxo. [...] Quando músicos de jazz descrevem suas experiências subjetivas na performance em grupo, eles frequentemente se referem ao importante papel desempenhado pelo fluxo emergente do grupo em impulsionar suas próprias performances para níveis cada vez mais altos. (SAWYER, 2003, p. 45).

Ao considerar o fluxo coletivo, Sawyer (2003) adapta o modelo apresentado por Csikszentmihalyi (1990) para atividades em grupo:

Figura 6 – Equilíbrio entre estruturas compartilhadas e metas extrínsecas específicas no fluxo coletivo.



Fonte: Adaptado de Sawyer (2003, p. 168).

Conforme apresentado na figura 6⁴⁰, há um equilíbrio entre dois elementos. O primeiro deles é identificado como metas extrínsecas específicas (*specific extrinsic goal*) que podem ser

⁴⁰ Em um primeiro momento, Sawyer (2003) discute aspectos do fluxo coletivo em relação a grupos que realizam práticas de improvisação, mas ele expande as ideias e considera que a representação da figura 6 pode ser aplicada a diferentes grupos. Neste sentido, as metas extrínsecas são problematizadas pelo autor: as práticas totalmente

metas mais conhecidas (*goal known*) ou mais desconhecidas (*goal unknown*) do grupo e estão relacionadas com a resolução de algum problema: por exemplo, “a tarefa enfrentada por uma equipe de negócios quando eles sabem que, no final da reunião, eles precisam chegar a uma solução para um déficit orçamentário” (SAWYER, 2003, p. 167). O segundo elemento é identificado como estruturas compartilhadas (*shared structures*) que podem ser poucas (*few*) ou muitas (*many*) e estão relacionadas com as informações compartilhadas entre os membros de um grupo sobre um mesmo produto ou uma performance. Considerando esses elementos, Sawyer (2003, p. 168-169) afirma que “se houver muitas estruturas compartilhadas quando não houver uma meta específica, a performance será muito previsível e roteirizada [*predictable, scripted*]”. Por outro lado, “se houver uma meta específica e os participantes não compartilharem estruturas comuns suficientes, será muito difícil para o grupo atingir seu objetivo”, podendo se tornar uma atividade caótica e inefetiva [*chaotic, ineffective*] (SAWYER, 2003, p. 169).

De modo a pensar em como as pessoas poderiam alcançar uma experiência de fluxo coletivo, Sawyer (2017) apresenta dez condições que podem favorecer esse tipo de experiência, como indicado no quadro 6:

Quadro 6 – Considerações sobre condições para o fluxo coletivo.

A meta do grupo	Balancear estruturas compartilhadas com uma meta específica.
Escuta atenta [<i>close listening</i>]	Ao mesmo tempo que cada pessoa contribui, é importante que todos permaneçam abertos para escutar os outros membros do grupo.
Concentração completa	Os participantes estão profundamente concentrados e permaneçam atentos aos demais membros do grupo.
Estar no controle	As pessoas sentem que possuem controle sobre as suas ações e ambientes, ao mesmo tempo que sentimentos de autonomia, competência e relacionamento podem auxiliar os participantes na atenção para as ideias que emergem do grupo.
Mistura de egos [<i>blending egos</i>]	Os membros do grupo se organizam de forma a contribuir e a escutar, construindo ideias a partir da contribuição das pessoas.
Participação igual	O fluxo coletivo tem mais chances de ocorrer quando os participantes possuem papéis similares na execução de algo, o que implica em um nível comparável de habilidades entre as pessoas.
Familiaridade	O compartilhamento de entendimentos em comum entre os membros do grupo pode auxiliar no fluxo coletivo.

(Quadro 6 continua na próxima página)

improvisativas apresentariam uma meta “intrínseca” da performance em si; no entanto, em grupos totalmente improvisativos, as metas podem se desenvolver ao longo da performance ao ponto de se estruturarem e fornecerem elementos extrínsecos para pensar a performance. Neste sentido, “em uma performance de 60 minutos totalmente improvisada, o grupo passa a primeira metade da performance buscando problemas que eles irão resolver na segunda metade” (SAWYER, 2003, p. 169). O autor também discute essa temática com processos criativos relacionados com possibilidades de buscar e resolver problemas na performance de uma atividade.

(Continuação do quadro 6)

Comunicação	É necessário que haja uma comunicação constante entre os membros do grupo.
Seguindo em frente [<i>moving it forward</i>]	Manter as ideias e as conversas em movimento, estendendo-as e construindo possibilidades a partir delas.
Entendendo o potencial de falha	Não há fluxo coletivo sem o risco de fracassar e, portanto, o grupo pode construir um espaço para experimentar e questionar as ações para próximas performances.

Fonte: Sawyer (2017).

Sawyer (2017) afirma que, ao se considerar as condições mencionadas no quadro 6, pode se pensar em uma qualidade da experiência que é compartilhada entre as pessoas: “o fluxo em grupo é mais provável de emergir quando todos estão completamente engajados” (p. 46). Ainda considerando contextos de pesquisa sobre processos criativos e os apontamentos de Sawyer (2003, 2017), Gaggioli *et al.* (2013) apresentam o conceito de *networked flow* para relacionar ideias de criatividade em grupo, fluxo em grupo e presença social:

[...] nós teorizamos que o fluxo em grupo é o resultado da associação entre uma situação de “liminaridade” [*liminality*] (definido como estado de trânsito, de “estar prestes a” [*being about to*]) e nível máximo de presença social. Para alcançar esse *status* coletivo ótimo, é necessário que os membros do grupo vivenciem um alto nível de presença social; o sentimento de compartilhar seus próprios objetivos e emoções com os outros. Por outro lado, também é necessário que os membros do grupo também vivenciem uma situação de liminaridade e que dentro do grupo encontrem os meios para superá-la. (GAGGIOLI *et al.*, 2013, p. 12).

De acordo com Gaggioli *et al.* (2013), a liminaridade no fluxo coletivo está relacionada com uma experiência psicológica de estar em uma situação de limite entre as experiências pessoais e a união com o grupo, permitindo a construção de uma intenção coletiva nas ações do grupo. Enquanto que a presença social é de grande importância para situar o indivíduo em seus espaços físicos e sociais, bem como é importante para situar o compartilhamento de objetivos e emoções com outras pessoas em um ambiente. Gaggioli *et al.* (2013) também reforçam que a experiência de fluxo coletivo apresenta um compartilhamento de emoções e ideias entre os membros do grupo que impacta na motivação para a realização de uma atividade.

3.4 Pesquisas empíricas sobre o fluxo em contextos musicais coletivos

Esta seção busca realizar uma aproximação do fluxo coletivo com as atividades musicais. Para mencionar a música e sua relação com o fluxo e a socialização, Csikszentmihalyi (1990) afirma que a qualidade da escuta musical pode favorecer experiências de fluxo/fluir nas pessoas:

“a música, que é uma informação auditiva organizada, ajuda a organizar a mente que a atende e, portanto, reduz a entropia psíquica [...]. Ouvir música afasta o tédio e a ansiedade e, quando tratado seriamente, pode induzir experiências de fluxo” (p. 109). O autor chama a atenção para as experiências musicais que envolvem a socialização, uma vez que ele afirma que a música está muito próxima de nossas conexões sociais com as pessoas:

O público nas apresentações ao vivo de hoje, como concertos de rock, continua a participar em algum grau desses elementos rituais; existem poucas outras ocasiões em que um grande número de pessoas testemunha o mesmo evento juntas, pensam e sentem as mesmas coisas e processam as mesmas informações. Essa participação conjunta produz em uma audiência a condição que Emile Durkheim chamou de “efervescência coletiva”, ou a sensação de que se pertence a um grupo com uma existência concreta e real. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 110).

Csikszentmihalyi (1990) também afirma que “as próprias condições da apresentação ao vivo ajudam a focar a atenção na música e, portanto, tornam mais provável que ocorra fluxo em um concerto do que quando se está ouvindo um som reproduzido” (p. 110). Diferentes pesquisadores já utilizam dos aportes da teoria do fluxo para pesquisas em contextos musicais, inclusive indicando possibilidades de se considerar as questões sociais e o possível fluxo coletivo em uma atividade musical (por exemplo, CUSTODERO, 2005; ARAÚJO; ANDRADE, 2011, 2013; LAMONT, 2011; 2012; BISHOP, 2018). Ao realizar uma revisão sistemática da literatura, Tay, Tan e Goh (2021) afirmam que o estudo do fluxo a partir das experiências individuais pode ser tomado como base para entender o fluxo coletivo. No entanto, os autores reforçam que o fluxo coletivo não é meramente a soma das partes individuais e que ele emerge de uma dinâmica de compartilhamento coletivo que precisa ser considerado nas coletas de dados. A partir de sua revisão, Tay, Tan e Goh (2021) afirmam que os estudos consultados reafirmam a importância da:

(1) subsunção dos objetivos individuais ao nível coletivo, de forma que “eu” se transforme em “nós”; (2) aglutinação de habilidades individuais para enfrentar os desafios coletivos; e (3) coordenação das contribuições dos indivíduos para um desempenho coletivo coerente. Esses três elementos, embora não sejam os únicos meios de definir o fluxo coletivo, podem nos ajudar a distinguir o fluxo coletivo da experiência do fluxo individual em contextos musicais. (TAY; TAN; GOH, 2021, p. 677).

Tay, Tan e Goh (2021) afirmam que os relatos dos participantes nas pesquisas consultadas costumam apresentar uma mudança da utilização do “eu” para o “nós”, a recorrência de sentimentos positivos, o destaque da complexidade de uma atividade que precisa de mais pessoas

envolvidas na sua realização e relatos sobre a união dos indivíduos, suas contribuições, diálogos e conflitos.

De modo a compreender o fluxo coletivo em contextos musicais, alguns estudos empíricos são revisados. A presente tese se fundamenta a partir de uma revisão narrativa da literatura (BAUMEISTER; LEARY, 1997; GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006) e os textos desta subseção foram escolhidos intencionalmente a partir de sua relação com o objetivo desta pesquisa. Neste sentido, os textos escolhidos permitem compreender como o fluxo coletivo foi estudado empiricamente na literatura em língua inglesa e podem informar percursos metodológicos e resultados para auxiliar a metodologia e a discussão da presente tese. Portanto, foram considerados estudos encontrados sobre o fluxo coletivo em contextos musicais e a revisão sistemática realizada por Tay, Tan e Goh (2021) para a escolha e revisão de alguns desses estudos. A revisão da literatura desta seção possui uma maior sistematização das leituras, conforme o quadro 7 que apresenta as seis pesquisas escolhidas para a leitura e elaboração de um quadro de revisão de pesquisas empíricas em língua inglesa sobre fluxo em contextos musicais coletivos:

Quadro 7 – Seleção de pesquisas empíricas sobre fluxo em contextos musicais coletivos.

Sawyer (2006)	Fluxo coletivo e as possibilidades de espaços colaborativos de prática e aprendizagem musical (entrevistas e perspectivas teóricas).
Freer (2009)	Experiências com o canto coral em um ambiente escolar, aproximações com a teoria do fluxo e a importância do coletivo (entrevistas semiestruturadas e análise temática).
Diaz e Silveira (2013)	Experiências de fluxo entre estudantes em um acampamento de verão voltado para a aprendizagem e a prática musical (questionário quantitativo).
Hart e Di Blasi (2015)	Possibilidades de elementos da experiência de fluxo individual estarem associados ao fluxo coletivo entre músicos (entrevistas semiestruturadas e análise temática).
Gaggioli <i>et al.</i> (2017)	Fluxo coletivo de músicos de bandas por meio de um olhar para a colaboração dentro do grupo (questionário quantitativo e protocolo de observação).
Tan, Tjoeng e Sin (2021)	Experiências de fluxo coletivo em participantes de um grupo de música de gamelão (entrevistas semiestruturadas e análise temática).

Fonte: O autor (2023).

A primeira pesquisa destacada no quadro 7 é de Sawyer (2006) e teve como objetivo discutir sobre a relação entre a criatividade (entendida a partir da improvisação, colaboração e proposições do grupo), a improvisação (com maior ou menor estruturação) e o fluxo coletivo. Este trabalho é comumente citado em estudos de outros autores sobre o fluxo coletivo e a música. Sawyer (2006) se utiliza de recortes de dados de entrevistas com grupos de *jazz* e de contextos de teatro improvisado para sustentar suas ideias teóricas sobre a importância de práticas colaborativas. Especificamente sobre o fluxo coletivo, o autor afirma que este conceito parte das propostas de experiências de fluxo de Csikszentmihalyi (1990), mas vai além ao propor possibilidades de uma unidade de grupo no qual o coletivo não é apenas a soma das partes, mas

sim um elemento novo que surge das interações da comunidade e do contexto. Sawyer (2006) afirma que o fluxo coletivo costuma aparecer nos relatos como uma sincronia entre as pessoas, de modo que pode auxiliar os participantes a fazerem algo que talvez não conseguiriam sozinhos, a se concentrarem com uma grande atenção nas metas da atividade e a anteciparem movimentos de colegas em uma participação colaborativa. O autor sustenta que o fluxo coletivo é importante para a educação musical, pois a música é uma atividade colaborativa e os professores podem promover espaços de comunidades de práticas em que estudantes de diferentes níveis de habilidades possam participar e aprender.

Seguindo o quadro 7, a pesquisa de Freer (2009) teve como objetivo examinar as descrições de seis adolescentes do gênero masculino provenientes de uma escola particular nos Estados Unidos sobre suas experiências com o canto coral em um ambiente escolar. O autor parte de uma revisão da literatura sobre motivação, teoria do fluxo e interesse dos estudantes e tem como instrumento de coleta de dados a realização de duas entrevistas semiestruturadas com cada um dos seis participantes da pesquisa. Freer (2009) conduziu uma análise temática dos dados e encontrou duas grandes categorias, nas quais ele buscou estabelecer paralelos com os elementos que constituem a experiência de fluxo: (1) senso de controle pessoal sobre uma situação: metas claras e autonomia; e (2) consciência e competência: *feedback*, desaparecimento da autoconsciência e fusão da consciência e ação, balanceamento entre desafios e habilidades, e características autotélicas. De modo a aproximar o fluxo coletivo, o autor destaca que as descrições dos participantes indicam que fazer música sozinho é uma ação que não pode ser separada do coletivo em contextos de canto coral. Além disso, Freer (2009) afirma que os participantes reforçaram a necessidade de ajustar e monitorar seu canto em relação ao grupo, bem como a importância dos regentes (professores de música) na atenção sobre cada um dos membros do grupo e suas necessidades e na apresentação de um repertório que promova a autonomia e o interesse dos participantes do grupo.

Diaz e Silveira (2013) se propuseram a investigar a ocorrência de experiências de fluxo entre estudantes adolescentes em um acampamento de verão voltado para a aprendizagem e a prática musical. Os autores afirmam que o contexto de um acampamento de prática musical nos Estados Unidos fornece diferentes tipos de atividades acadêmicas (voltadas para a aprendizagem musical) e sociais. Para isso, 87 estudantes responderam a um questionário em que indicavam quais atividades se sentiam mais “imersos e focados” e quais eles consideravam as três principais atividades (indicando níveis de atenção e satisfação). De maneira geral, as atividades que mais vezes foram selecionadas estavam relacionadas com: participar do grande ensaio de grupo, encontrar os amigos e realizar aulas optativas. Já as atividades que os estudantes listaram entre as

três principais (focando na atenção e satisfação) foram: participar do grande ensaio de grupo, realizar aulas optativas e realizar aulas de teoria musical. Os testes estatísticos aplicados indicaram que a atenção e a satisfação apresentaram uma correlação positiva moderada para os ensaios coletivos e uma correlação positiva forte para as aulas optativas e de teoria musical. Segundo Diaz e Silveira (2013), os dados parecem sugerir que as experiências de fluxo (estudadas a partir da atenção e satisfação) estiveram principalmente relacionadas com atividades coletivas e sociais entre os estudantes no contexto investigado.

O próximo estudo indicado no quadro 7 é a pesquisa de Hart e Di Blasi (2015) que buscou investigar as possibilidades de elementos da experiência de fluxo individual estarem associados ao fluxo coletivo e suas qualidades potenciais de explorações futuras. Os autores selecionaram seis participantes provenientes de uma universidade na Irlanda que tivessem no mínimo oito anos de experiência em grupos musicais. A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas e de uma observação de uma prática musical dos participantes. A partir de uma análise temática dos dados, dois grandes resultados foram obtidos: (1) a natureza intersubjetiva da prática musical em grupo leva ao desenvolvimento de um senso de empatia entre os membros do grupo; e (2) a vivência de uma prática musical em grupo está relacionada com uma progressão de sequências de estágios. Os estágios referidos nesses resultados principais foram classificados em cinco categorias: (1) encontrar um nicho de atuação em que se sinta valorizado; (2) rompimento do individual em detrimento do coletivo; (3) encontrar a sincronia do grupo por meio de uma conexão social; (4) imersão na atividade mesmo após a sua realização e a presença de experiências emocionais positivas; e (5) compartilhamento de experiências nos “altos e baixos” da convivência e da prática no grupo. Com base nessas categorias, os autores afirmam que sete características da experiência de fluxo descritas por Csikszentmihalyi (1990) estiveram presentes nos relatos dos participantes: balanceamento entre desafio e habilidades, fusão da ação e consciência, concentração, controle sobre a tarefa, perda da autoconsciência, transformação do tempo e experiência autotélica. Por fim, Hart e Di Blasi (2015) afirmam que o fluxo coletivo pode ser comparado com as experiências de fluxo individuais e que o desenvolvimento de um senso de empatia e experiências emocionais positivas parecem permear o fluxo coletivo e sugerir que ele seja maior do que apenas a soma de suas partes.

A pesquisa de Gaggioli *et al.* (2017) teve como objetivo investigar o fluxo coletivo de músicos de bandas por meio de um olhar para a colaboração dentro do grupo com foco nas presenças/relações sociais interativas (reconhecimento das intenções do outro). Neste sentido, foram selecionadas 15 bandas amadoras com diferentes formações em um total de 75 músicos provenientes da Itália. As bandas foram convidadas para tocar/ensaiar por cerca de duas horas em

um estúdio e as gravações foram analisadas por dois avaliadores externos. Após a gravação, cada membro do grupo respondeu a uma escala sobre a presença da experiência de fluxo, a presença/relações sociais interativas e a percepção sobre sua *performance*. De maneira geral, os resultados indicaram que houve fortes correlações positivas entre as experiências de fluxo e a presença social interativa entre os músicos, o que esteve relacionado com a presença de experiências emocionais positivas que podem ter um papel de importância no fluxo coletivo e com a ideia de que a compreensão mútua gerou uma maior percepção de controle e satisfação no *feedback*. Além disso, os autores relatam que houve relações positivas entre o fluxo coletivo, a presença social interativa e a *performance* em equipe nas respostas dos participantes. Gaggioli *et al.* (2017) afirmam ainda que as bandas com alto nível de fluxo coletivo e de presença social interativa apresentaram uma estrutura de redes sociais específicas no qual a colaboração foi pautada principalmente pela comunicação visual (como as trocas de olhares), níveis maiores de compreensão mútua e percepções de maior competência técnica quando havia menos interações de dominância no grupo.

Por fim, conforme indicado no quadro 7, a pesquisa de Tan, Tjoeng e Sin (2021) partiu do pressuposto de que a atividade musical coletiva de um grupo de música de gamelão poderia permitir a verificação de experiências de fluxo coletivo em seus participantes. Participaram da pesquisa 15 músicos de um mesmo grupo provenientes de Singapura. A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas semiestruturadas individuais nos quais os músicos foram orientados a relembrar as suas práticas em grupo. A partir da transcrição e codificação por meio de uma análise temática dos dados, os autores apresentam três grandes temas nos resultados. O primeiro tema é a *comunidade* e relata as relações positivas entre os pares, a segurança e conexão social, as trocas sociais (principalmente com a presença de comida, lanches e bebidas nos ensaios), a importância de todos os membros do grupo e o líder do grupo como uma pessoa que promove o interesse. O segundo tema é a *química* e apresenta relatos sobre a satisfação, o trabalho em equipe, a consciência coletiva sobre o grupo e o senso de pertencimento que se desenvolve ao longo do tempo. O terceiro tema é o *auge da experiência coletiva* e está associado aos relatos sobre a necessidade de todos os participantes para a criação de algo maior do que apenas as partes separadas e os indivíduos isolados, a perda da autoconsciência ao mesmo tempo em que há uma imersão e concentração na tarefa, e a figura do líder do grupo como alguém que pode levar as pessoas a vivenciarem o fluxo coletivo. Finalmente, Tan, Tjoeng e Sin (2021) afirmam que a comunidade e as condições sociais foram os antecedentes do fluxo coletivo no grupo analisado, o líder do grupo teve uma forte influência na promoção de um senso de comunidade e do fluxo

coletivo, e os relatos estiveram relacionados com a ideia de que o grupo apresenta uma experiência “maior” do que a simples soma das partes.

3.5 Considerações sobre o capítulo: fluxo

Este capítulo apresentou um conjunto de pesquisas teóricas e empíricas que permitiram desenvolver um maior entendimento do fluxo e do fluxo coletivo ao se pensar na construção do objeto de investigação da presente tese. A partir da fundamentação teórica e da revisão da literatura apresentadas neste capítulo, é possível traçar características que distinguem o fluxo como uma experiência subjetiva das pessoas que envolve um profundo engajamento em uma atividade ou tarefa (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Há algumas características a serem consideradas para o entendimento de uma experiência de fluxo, tais como condições (por exemplo, habilidades e desafios combinados), indicadores (por exemplo, transformação do tempo na percepção subjetiva das pessoas), motivação intrínseca, atenção na tarefa e emoções vivenciadas na atividade, apresentadas ao longo da fundamentação teórica e da revisão da literatura ao longo deste capítulo (por exemplo, CSIKSZENTMIHALYI, 1990, 1997; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002). Além disso, a presente pesquisa considera que a teoria do fluxo se aproxima das definições já apresentadas de engajamento e que 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).

Os mesmos componentes dispostos na teoria proposta por Csikszentmihalyi (1990) podem ser tomados como base para se compreender o fluxo coletivo. No entanto, o fluxo coletivo se distingue qualitativamente do individual ao se considerar que a experiência de fluxo coletivo é descrita pelas pessoas a partir de um evento coletivo, ou seja, a unidade da experiência emerge de uma dinâmica de compartilhamento social e coletivo (WALKER, 2010; SALANOVA *et al.*, 2014; TAY; TAN; GOH, 2021). De maneira geral, as pesquisas sobre o fluxo coletivo em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música costumam apresentar uma mudança da utilização do “eu” para o “nós” nos relatos dos participantes, a recorrência de sentimentos positivos, o destaque da complexidade de uma atividade que precisa de mais pessoas envolvidas na sua realização e relatos sobre a união dos indivíduos, suas contribuições, diálogos e conflitos (por exemplo, GAGGIOLI *et al.* 2017; TAN; TJOENG; SIN, 2021; TAY; TAN; GOH, 2021). A partir dessas considerações, a prática e a aprendizagem de música como práticas sociais é o tema apresentado no capítulo seguinte da presente tese.

4. FAZENDO MÚSICA EM GRUPO

Neste capítulo, busca-se aprofundar a fundamentação teórica da presente tese trazendo pesquisas sobre práticas musicais em grupo. Para isso, o capítulo foi organizado a partir de uma revisão narrativa da literatura (BAUMEISTER; LEARY, 1997; GREEN; JOHNSON; ADAMS, 2006) considerando: (1) os relacionamentos e a conexão social nas práticas musicais (seção 4.1); (2) a aprendizagem de música em grupo (seção 4.2); e (3) uma última seção que apresenta algumas considerações e encerramento deste capítulo (seção 4.3). Estudos teóricos e empíricos sobre práticas musicais e suas relações com aspectos sociais são revisados a partir de opções teóricas intencionais com a finalidade de informar percursos teóricos, possibilidades metodológicas e discussões, bem como busca-se apresentar articulações com as temáticas do engajamento e da teoria do fluxo estudados nos capítulos anteriores.

4.1 Práticas musicais como práticas sociais

Esta seção traz uma revisão sobre relacionamentos e conexão social nas práticas musicais que auxiliam a fundamentar teoricamente a presente pesquisa. Neste sentido, o texto foi organizado de maneira a apresentar: (1) uma definição e contextualização da música como uma prática social humana; (2) uma breve revisão de discussões sobre as origens evolutivas da música a partir da ideia do senso de pertencimento ao grupo e da conexão social nas práticas musicais; e (3) algumas considerações sobre o engajamento, fluxo coletivo e as trocas sociais nas práticas musicais em grupo.

De modo a estabelecer os primeiros indicativos de trocas sociais nas práticas musicais, Elliott e Silverman (2015) apresentam uma revisão e discussão com a literatura na busca de compreender a definição de música como uma manifestação social humana diversa. Um primeiro passo dos autores é considerar que a música pode ser entendida em termos de *músicas* que são definidas e englobam diferentes elementos, tais como características sonoras, sociais, culturais, econômicas, políticas e demais aspectos que impactam diretamente e constituem a prática musical. Elliott e Silverman (2015) afirmam ainda que o conceito de música não pode ser reduzido apenas a peças ou obras musicais, uma vez que a prática musical pode envolver outras formas de se fazer música, tais como a improvisação, a relação com o movimento, o uso da tecnologia ou outros processos musicais. Neste sentido, a música é compreendida por Elliott e Silverman (2015) a partir de quatro dimensões: (1) *pessoas* que fazem música (todos os agentes envolvidos no processo de se fazer ou escutar música, tais como *performers*, ouvintes, dançarinos, engenheiros de som, entre

outros); (2) *processos musicais* (todas as experiências e processos de se fazer e escutar música); (3) *produtos musicais* (de maneira ampla, inclui *performances*, improvisações, arranjos, movimentos e danças, rituais musicais-sociais, entre outros); e (4) *contextos* (contextos musicais e contextos ambientais mais amplos, tais como questões individuais, sociais, políticas, históricas, entre outras).

Na mesma linha de pensamento, Small (1998) afirma que a atividade musical é concebida por meio de ações em que todas as pessoas envolvidas contribuem para a sua realização, seja tocando, ouvindo, compondo, ensaiando, dançando, vendendo ingressos, organizando ou limpando o local da apresentação, entre outras atividades que contribuem para o evento musical. Segundo o autor, um dos significados primários da música é que ela é uma atividade humana social. Small (1998) afirma ainda que os relacionamentos são de grande importância para a atividade musical, pois as ações musicais estabelecem importantes significados por meio dos relacionamentos entre as pessoas: por detrás da música estão pessoas em ações musicais. Considerando as práticas musicais e os relacionamentos e conexões sociais humanos, Turino (2016) afirma que o fazer musical pode tomar muitas formas, mas que o envolvimento musical em comunidade é fundamental na mudança de hábitos para se pensar no desenvolvimento social em grupo. Neste sentido, o autor apresenta o conceito de *fazer musical participatório* como a contribuição ativa das pessoas para a produção do som e dos movimentos em um evento musical, seja dançando, cantando ou tocando instrumentos, batendo palmas, ou realizando outras atividades consideradas cruciais para o evento musical. Esta forma⁴¹ de se pensar o fazer musical está relacionado com a oportunidade de qualquer pessoa participar de maneira colaborativa e com possibilidades de engajamentos de maneira prazerosa e entusiasmada com a prática, que por sua vez promove ligações sociais e experiências compartilhadas no grupo.

Essas concepções apresentadas sobre a atividade musical são importantes ao considerarem que um espaço de prática musical é uma coletividade social em que as pessoas estão no centro dos processos compartilhando, desenvolvendo, trocando, aprendendo e ensinando música de maneira dinâmica. Além disso, destaca-se que as diferentes respostas aos eventos musicais (a música, as pessoas e os contextos/situações) não são dependentes apenas de características relacionadas com o material sonoro-musical, uma vez que as pessoas carregam junto de si suas experiências (por exemplo, emoções pessoais e coletivas, pensamentos, memórias, condições contextuais) que podem ser entendidas como parte integrante da própria ação de fazer

⁴¹ Turino (2016) propõe cinco possibilidades para se pensar o fazer musical e os eventos musicais: a *performance participatória*, a *performance apresentacional*, as gravações de alta-fidelidade (envolvendo gravações de músicos ao vivo ou em estúdio), as gravações de arte musical de estúdio (música eletrônicas e composições computacionais), e as *performances telemusicais* (envolvendo a internet e possibilidades musicais à distância).

e escutar música e como resultado ou consequências atreladas às experiências musicais (ELLIOTT, 1995; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Portanto, as práticas musicais são entendidas na presente pesquisa de maneira ampla como ações sociais de fazer musical (por exemplo, tocar, cantar, explorar objetos sonoros ou o corpo com finalidades musicais) em diferentes níveis de complexidade e refinamento, inclusive em espaços de ensino e aprendizagem de música (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; TONI; VELOSO, 2022). Além disso, em tais práticas musicais, a escuta também exerce um papel fundamental, uma vez que ela é uma ação paralela ao fazer musical dentro de um contexto que considera a música como um evento musical (material musical, as pessoas envolvidas no fazer e na escuta e os diferentes contextos/situações de uma prática musical) (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; JUSLIN, 2016, 2019).

Reconhecendo o percurso da história da música ocidental, diferentes manifestações adotam ou adotaram práticas musicais coletivas como aspecto central de suas práticas, por exemplo, o cantochão na música sacra da Igreja Católica, as músicas e danças profanas na Idade Média, grupos exclusivamente instrumentais que foram ganhando cada vez mais espaço na música europeia ao longo dos séculos (como os conjuntos instrumentais chamados de *consorts*), a formação das orquestras, entre outros possíveis exemplos vocais, instrumentais ou mistos que estejam ligados tanto a uma tradição da música ocidental europeia quanto às práticas musicais informais (BENNETT, 1986; LAWSON, 2002; GROUT; PALISCA, 2007). Para além das revisões a respeito da história da música ocidental, diferentes autores apresentam discussões a respeito da presença da música como uma manifestação presente em todas as sociedades humanas conhecidas, tendo como grande influência as pesquisas de cunho antropológico de pesquisadores como Alan Merriam, John Blacking e Bruno Nettl (MITHEN, 2005; BECKER, 2010). A partir de pesquisas recentes sobre as origens evolucionárias da música, alguns pesquisadores buscam entender como a música pode ter surgido e sobrevivido como um comportamento humano adaptativo (MITHEN, 2005; LEVITIN, 2010; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; CROSS, 2016). O estudo das origens evolucionárias da música é considerado um tema com poucas pesquisas no campo da psicologia da música, mas que pode auxiliar a traçar discussões sobre os relacionamentos e conexões sociais entre as pessoas nas práticas musicais.

Cross (2016) afirma que, atualmente, as principais discussões sobre as origens da música estão relacionadas com questões de interações *inter* e *intra* grupo, principalmente no que se refere às questões evolutivas de coesão e estabilidade do grupo. Outro aspecto da prática musical coletiva na perspectiva evolucionista é a possibilidade de ela oportunizar a formação de uma identidade e de ligações entre os membros do grupo por meio de uma conexão social. Neste sentido, Elliott e Silverman (2015) afirmam que as discussões sobre as origens evolucionárias da música devem ser

cautelosas, pois as teorias que sustentam estas discussões apresentam grandes debates a serem considerados. No entanto, diferentes autores concordam que há de se considerar que a música poderia estar relacionada com valores adaptativos da espécie humana para se reproduzir e sobreviver (LEVITIN, 2010; CROSS, 2016; SAVAGE *et al.*, 2021). Três teorias adaptativas são as mais discutidas nas pesquisas sobre as origens evolutivas da música. A primeira delas é a da seleção sexual, entendida como o processo em que traços biológicos se tornam mais comum em um organismo ao longo do tempo. Porém, os pesquisadores concordam que esta teoria possui pouca sustentação e evidência no caso da música entre os humanos, pelo menos no que se estudou e se conhece até o momento (MITHEN, 2005; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). A segunda teoria é a da coesão social, a qual afirma que “a música é vital para a sobrevivência humana porque atividades e sons musicais podem promover comportamentos pró-sociais no grupo, ligações e coesão de grupo” (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015, p. 79). A terceira teoria é a do cuidado parental, a qual afirma que ligações (geralmente emocionais) são estabelecidas entre os pais, cuidadores e membros do grupo com os bebês, o que se relaciona com o senso de sobrevivência e preservação. Estas últimas duas teorias (coesão social e cuidado parental) são as mais citadas entre os pesquisadores e contribuem para se pensar no caráter socializante da música nas ações e interações humanas (MITHEN, 2005; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; CROSS, 2016).

De modo a estabelecer relações com os estudos sobre as origens evolucionárias da música, Elliott e Silverman (2015) afirmam que as práticas musicais estão presente em diversas atividades humanas que envolvem interações entre pessoas em grupos sociais. Além disso, os autores afirmam que os indivíduos tendem a responder emocionalmente à música por meio de suas relações interpessoais. As emoções costumam ser definidas nas pesquisas na área da psicologia e da cognição musical como um processo desencadeado em nosso corpo e mente de maneira automática e, muitas vezes, inconsciente em resposta a eventos (sons, objetos, interações, entre outros) que acontecem em um determinado espaço de tempo e que apresentam uma confluência de ativação de sistemas químico-neurais e cerebrais-sensórios e mudanças corporais, sendo que os sentimentos costumam ser definidos como a consciência das experiências emocionais (DAMÁSIO, 1996; ELLIOTT; SILVERMAN, 2012, 2015, 2016; COLOMBETTI, 2014; JUSLIN, 2016, 2019). Desta forma, as atividades musicais em grupo podem permitir uma coordenação com o que os outros sentem e o compartilhamento favorece um senso de filiação mutual no qual os sentimentos e entendimentos de uma determinada pessoa também podem ser sentidos e entendidos por outros (MITHEN, 2005; LEVITIN, 2010; CROSS, 2016; SAVAGE *et al.*, 2021). Portanto, o *contágio emocional*⁴² pode ser um componente relacionado com as

⁴² Em inglês: *emotional contagion*.

experiências musicais-emocionais coletivas das pessoas ao longo da história, seja em resposta ao material musical ou a situações de fazer e escutar música que envolvem diferentes pessoas e o compartilhamento de seus gestos e expressões. O contágio emocional está geralmente associado a uma imitação cognitiva interna de estímulos emocionais que são parte (ou lembram) a voz e o gestual humano e que podem despertar uma emoção por meio de um contágio (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; JUSLIN, 2016, 2019). Alguns estudos também estabelecem uma relação do contágio emocional com os neurônios espelhos⁴³, não só em relação a respostas emocionais diretas ao material musical, mas também em resposta a movimentos expressivos, sociais e culturais do intérprete e de outros membros da plateia.

Outro aspecto das práticas musicais e suas possibilidades de estabelecimentos de trocas sociais, de relacionamentos e de conexão social é o *apego social*⁴⁴, que se relaciona com a ideia de que a música facilita três apegos sociais básicos: (1) vínculos emocionais entre bebês e cuidadores; (2) conexão entre adultos; e (3) apegos emocionais entre indivíduos em grupos sociais (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Neste sentido, o apego social auxilia a explicar o senso de pertencimento ao grupo por meio de um apego emocional em práticas musicais realizadas em um determinado grupo social, pois possui relação com o contágio emocional e com a liberação do neurotransmissor oxitocina que proporciona um estímulo de prazer na atividade musical coletiva (MITHEN, 2005; ELLIOTT; SILVERMAN, 2012, 2015, 2016; SAVAGE *et al.*, 2021). Segundo Mithen (2005), a música é em primeiro lugar uma atividade compartilhada ao longo das culturas e história da humanidade e está relacionada com a criação ativa de um senso de unidade por meio da cooperação entre as pessoas. Além disso, Cross (2016) afirma que a música permite um compartilhamento coletivo do que as pessoas sentem, de modo que a afiliação mutual por meio da música legitima um senso de que os sentimentos de cada pessoa possa entendido e sentido pelos outros.

O *pareamento rítmico*⁴⁵ também pode ser considerado um forte elo de união social dos grupos nas práticas musicais de maneira corporalmente ativa e está relacionado com os estudos sobre as origens evolucionárias da música como uma explicação para a manutenção das práticas musicais em grupo (MITHEN, 2005; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; CROSS, 2016). O pareamento rítmico corresponde a um ajuste gradual do ritmo corporal interno de uma pessoa com o ritmo de um estímulo musical externo de forma a apresentar uma sincronização com o ritmo ou

⁴³ Em síntese, os neurônio são células nervosas que compõem o tecido neural do cérebro e que são essenciais para a atividade cerebral (DAMÁSIO, 1996). Os neurônios espelhos (*mirrors neurons*) fazem parte de um conjunto de neurônios “que tem como principais funções codificar ações motoras, gestos, expressões faciais e espelhar no cérebro do observador a ação observada, em uma espécie de imitação mental” (SCHULTZ; ARAÚJO, 2015, p. 77).

⁴⁴ Em inglês: *social attachment*.

⁴⁵ Em inglês: *rhythmic entrainment*.

pulso de uma música de maneira “contagiosa” e a responder emocionalmente a essa sincronização (JUSLIN, 2016, 2019). Trata-se de uma situação “*sine qua non* da música popular e do envolvimento passional de muitas crianças e adolescentes com a música” (ELLIOTT; SILVERMAN, 2016, p. 256). O pareamento rítmico também está estreitamente ligado às emoções pessoais e coletivas, além de estar relacionado com o engajamento das pessoas nas práticas musicais (BECKER, 2010; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; CROSS, 2016). A coordenação rítmica de movimentos pode levar a um compartilhamento emocional entre os indivíduos, pois Mithen (2005) afirma que a atividade física em si libera hormônios que estimulam o prazer na atividade física e o mesmo acontece na música, considerando que esses hormônios possuem uma liberação maior quando a atividade musical e rítmica é realizada com outras pessoas de maneira coletiva.

Contribuindo para os assuntos já revisados, Savage *et al.* (2021) propõem uma hipótese para a evolução da música entre os humanos por meio da *ligação social*⁴⁶, ou seja, por meio da manutenção, fortalecimento e formação de conexões sociais entre as pessoas. Desta forma, a música poderia promover ligações sociais de maneira efetiva não só nas interações durante as ações musicais, mas também após as atividades, auxiliando nas disposições de afiliações sociais por um período maior de tempo do que outras atividades. Savage *et al.* (2021) sustentam a hipótese de uma evolução cultural e biológica (com diferentes funções adaptativas) para a presença da música entre os humanos, sendo a ligação social o possível sistema que pode ter permitido essa evolução. Além disso, os autores afirmam que a ligação social pode se manifestar com uma ou duas pessoas (diádico: mães e crianças, casais, entre outras possibilidades), mas também com grupos de diferentes tamanhos por meio da sincronização de ânimos, emoções, ações e perspectivas. Eles argumentam que o pareamento ou sincronização rítmica (englobando os movimentos corporais e a dança), o canto em alturas específicas como modo de participar do grupo compartilhando de um mesmo sistema, e a repetição musical (e suas variações) como modo de sincronizar as pessoas podem ajudar a explicar a ligação social e o fortalecimento de relacionamentos por meio da música. Para auxiliar a sustentar a hipótese da ligação social, Savage *et al.* (2021) também recorrem à comparação entre culturas, busca de evidências arqueológicas, reconhecimento de evidências no desenvolvimento humano e nas pesquisas na área da psicologia social sobre a relação das pessoas com a música. Os autores apresentam ainda possibilidades de reconhecimento de mecanismos neurológicos para a ligação social e a música, pois os sistemas de recompensas ativados por circuitos cerebrais podem oferecer um *feedback* positivo de maneira contínua com o engajamento em uma atividade musical, permitindo que grupos de pessoas possam

⁴⁶ Em inglês: *social bonding*.

“sincronizar seus ânimos, emoções, ações e/ou perspectivas, e prover motivação para continuar a se engajar com os outros em contextos sociais e musicais” (SAVAGE *et al.*, 2021, p. 14).

Os humanos compartilham diferentes práticas sociais em seu cotidiano e um exemplo de prática permeada pelos relacionamentos e compartilhamentos sociais é própria atividade musical. A partir da revisão já traçada nesta seção, alguns temas podem ser reforçados a partir de uma fundamentação com autores que buscam discutir sobre a cognição social e cultural. Frith e Frith (2007) afirmam que a cognição social é a síntese dos processos que permitem os indivíduos da mesma espécie interagir uns com os outros, o que torna necessário a troca de sinais sociais como a fala, a expressão corporal, entre outros. Neste sentido, os autores apresentam o entendimento de que os seres humanos são agentes sociais que podem aprender sobre o mundo a partir da experiência dos outros, tornando-se essencial a compreensão dos sinais sociais nas interações que as pessoas se envolvem. Portanto, a cognição social permite interações e compartilhamentos do que as pessoas sentem e de suas representações de mundo (FRITH; FRITH, 2007). De maneira complementar, Tomasello *et al.* (2005) buscam compreender o compartilhamento de intenções em uma cognição culturalmente situada. Para isso, os autores consideram que os seres humanos possuem: (1) habilidades de entender intenções para saber o que as outras pessoas irão fazer; e (2) habilidades de engajamento em atividades colaborativas complexas que costumam ser organizadas a partir de artefatos simbólicos compartilhados culturalmente (por exemplo, a língua, a música, os rituais). Segundo Tomasello *et al.* (2005), estas habilidades podem auxiliar a entender o compartilhamento de intenções em práticas sociais, o que os autores chamam de *intencionalidade compartilhada*, ou seja, as interações colaborativas nas quais os participantes possuem metas em comum e coordenam ações para alcançar essas metas. A intencionalidade compartilhada é dividida em três possíveis processos: (1) engajamento *diádico*: interação com um agente por meio de emoções e comportamentos; (2) engajamento *triádico*: interação com um agente por meio do envolvimento do componente do compartilhamento de metas e percepções sobre algo; e (3) engajamento *colaborativo*: interação com um ou mais agentes por meio do envolvimento do componente do compartilhamento de metas, intenções (planos) e atenção (TOMASELLO *et al.*, 2005).

A discussão sobre o compartilhamento de intenções nas práticas sociais encontra espaço na música a partir de Cross, Laurence e Rabinowitch (2012) com o objetivo de aprofundar a temática da empatia e compartilhamento de intencionalidades em atividades musicais em grupo. Segundo os autores, a música é uma atividade profundamente social que possibilita um senso de “estar juntos” movidos pela empatia, que é definida como a habilidade de se alinhar com as emoções de alguém e entender os sentimentos dos outros. Com um foco nas atividades criativas,

Cross, Laurence e Rabinowitch (2012) afirmam que as atividades musicais em grupo podem favorecer uma grande satisfação e relacionamentos empáticos e são facilitados por seis características. As duas primeiras características dizem respeito à imitação e ao pareamento rítmico, os quais se relacionam com a imitação de comportamentos e emoções que podem passar o contágio emocional e o compartilhamento de ações. A terceira característica é o “prazer desinteressado” com os sons sem um “resultado com uma função”, o que poderia favorecer o compartilhamento da música em si como um aspecto em comum que é compartilhado por todo o grupo. A quarta característica está relacionada com a flexibilidade que é necessária no processo de se fazer música dentro de um grupo, pois há uma dinâmica de constantes mudanças para que todos permaneçam juntos e atentos (por exemplo, ritmos, andamentos, dinâmicas). A quinta característica está relacionada com a ideia de que a atribuição de significado na música é “flutuante”, o que torna possível que haja informações específicas expressas pela música que não apresentam um entendimento uniforme, mas que apenas a propriedade de possuir algum significado (como um significado emocional) pode promover acordos no grupo. Por fim, a intencionalidade compartilhada na interação musical pode se manifestar em uma profunda fase chamada de intersubjetividade, na qual os participantes compartilham não só um objeto de intencionalidade, mas também dinâmicas afetivas e cognitivas similares (CROSS; LAURENCE; RABINOWITCH, 2012).

As características apontadas por Cross, Laurence e Rabinowitch (2012) possuem uma ligação direta com as discussões de Tomasello *et al.* (2005) e Frith e Frith (2007), pois articulam questões sobre uma intencionalidade compartilhada em práticas sociais humanas, como no caso das interações musicais. Além disso, é possível estabelecer relações com a ideia de que no compartilhamento dos seus mundos (musicais) de maneira intencional há tarefas que demandam ações complementares e não apenas imitativas, característica fundamental para a movimentação de uma experiência de fluxo coletivo e engajamento com o grupo (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; WALKER, 2010; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012; BISHOP, 2018; TAY; TAN; GOH, 2021). Considerando questões relacionadas com um compartilhamento coletivo de sentimentos e afiliações em grupo já discutidas (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; CROSS, 2016; SAVAGE *et al.*, 2021) e a própria experiência de engajamento e fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004), as sustentações de Mithen (2005) complementam que fazer música com as outras pessoas ajuda a moldar nossas mentes e corpos em um compartilhamento de um estado emocional no qual avaliamos e entramos em contato com os sentimentos dos outros de modo que pode haver uma “perda de fronteiras” do eu (*self*) nas trocas sociais entre as pessoas. Por fim, esse processo pode favorecer a formação de

uma identidade de grupo que movimenta os indivíduos em ações (musicais) conjuntas e pode apresentar experiências compartilhadas que emergem da dinâmica coletiva.

4.2 Aprendizagem de música em grupo

A partir do estabelecimento de relações entre as práticas musicais, relacionamentos e conexões sociais na seção anterior, esta seção apresenta uma breve fundamentação teórica e revisão da literatura sobre aprendizagem de música em grupo. Neste sentido, a seção está organizada de maneira a apresentar alguns autores que debatem a prática e a aprendizagem de música como atividades sociais.

Segundo Olsson (2007), o comportamento musical humano é socialmente situado, uma vez que a música constitui-se de ações e relações entre as pessoas. O autor afirma que muitas das pesquisas a respeito de questões sociais na aprendizagem têm se pautado por interações verticais (as relações entre estudantes e professores) e horizontais (as relações entre os pares). As interações verticais são discutidas por Olsson (2007) de maneira ampla a partir da consideração da importância de se reconhecer os estudantes como agentes ativos da aprendizagem em diferentes ambientes, tais como os familiares e os escolares. A respeito das relações horizontais (entre os pares), pesquisadores indicam possibilidades de influências positivas na aprendizagem e engajamento dos estudantes a partir das interações e senso de pertencimento, ao mesmo tempo que possíveis influências negativas também podem ocorrer (O'NEILL; GREEN, 2004; OLSSON, 2007). Neste sentido, ao considerar os grupos sociais, O'Neill e Green (2004) afirmam a importância de examinar como os indivíduos negociam as suas posições nos grupos e como constroem e definem ativamente os grupos musicais dos quais fazem parte.

As interações sociais são centrais para a aprendizagem e o desenvolvimento humano, bem como para a cognição social por meio do entendimento de intenções, ações e emoções das outras pessoas, inclusive na aprendizagem e desenvolvimento musical (TOMASELLO *et al.*, 2005; FRITH; FRITH, 2007; ILARI, 2016). A partir de uma revisão sobre as questões sociais envolvidas na prática musical desde a infância, Ilari (2016) afirma que engajar-se com a música desde ainda muito jovem pode ter um efeito positivo sobre os indivíduos e na sociedade como um todo, pois diferentes pesquisas indicam que a música pode estar relacionada com um aprendizado permeado pelas trocas, cooperações e compreensões sociais de maneira coletiva. A autora complementa que o engajamento como participação em atividades musicais pode proporcionar a conexão mútua entre as pessoas. Portanto, para a aprendizagem musical, as interações sociais são de grande

importância de maneira geral, pois permitem que o indivíduo entre em contato com a cultura e desenvolva suas potencialidades musicais.

Contribuindo para discutir as práticas musicais em grupo, Goodman (2002) discute a *performance* musical em grupo a partir de quatro categorias de habilidades fundamentais: (1) a coordenação e manutenção de parâmetros musicais relacionados com o andamento da interpretação; (2) a comunicação auditiva e visual entre os membros do grupo; (3) o papel de fatores individuais, uma vez que as práticas coletivas e individuais se complementam e as individualidades dos músicos são negociadas no confronto com as identidades dos outros músicos no grupo; e (4) o papel de fatores sociais, tendo em vista aspectos cooperativos e colaborativos da prática musical em grupo, as motivações de natureza social e as interações estabelecidas ao nível afetivo e psicológico. De maneira geral, as considerações da autora trazem alguns elementos ou habilidades a serem consideradas no processo de prática e aprendizagem de música em grupo. Neste sentido, Goodman (2002, p. 165) afirma que “as relações sociais e musicais entre *performers* estão sempre se desenvolvendo, de modo que cada grupo gera continuamente um novo espírito, o que talvez seja o motivo pelo qual as *performances* em grupo possam ser tão revigorantes e empolgantes”.

Na visão de Elliott e Silverman (2015), a música tem um papel importante no estabelecimento, definição e preservação de um senso coletivo e de autoidentidade em um grupo social que permeia um conjunto de experiências emocionais positivas, empatia, crescimento mútuo e bem-estar. Assim, a prática, o ensino e a aprendizagem musical estão imersos em um contexto cultural e estabelecem ligações sociais entre os indivíduos envolvidos nas ações de fazer e escutar música. Elliott e Silverman (2015) afirmam que o fazer e a escuta musical envolvem ações e eventos sônicos, sociais e culturais, engajamentos interpessoais e emoções pessoais e coletivas que estão conectados com uma identificação pessoal e o reconhecimento do eu individual em uma coletividade. No entanto, em algumas situações e contextos, o senso de pertencimento ao grupo pode apresentar características negativas, como a possibilidade de um ambiente tornar-se excludente para novas pessoas que são inseridas nesse contexto. Assim, há de se compreender como o comportamento do grupo e o senso de coletividade estão contribuindo para a formação musical e pessoal dos estudantes ao longo de seus processos de aprendizagem de música, bem como identificar comportamentos excludentes que podem promover a alienação de alguns integrantes (BOWMAN, 2009; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015).

A aprendizagem de música em grupo também encontram espaço nas pedagogias ativas em educação musical, entendidas como formas de pensar a educação musical a partir de práticas ativas na construção do conhecimento musical que se sistematizaram no início do século XX

(GAINZA, 2004). Essas pedagogias musicais ativas foram elaboradas e aplicadas a partir de públicos de diferentes idades e contextos, desde a musicalização com crianças e adultos até procedimentos didáticos para o ensino de instrumentos musicais. Neste sentido, o ensino e a aprendizagem de música em grupo está presente nas propostas de diferentes educadores musicais no século XX, por exemplo, Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Jos Wuytack, Zoltán Kodály, Shinichi Suzuki, John Paynter, Heitor Villa-Lobos, Antônio de Sá Pereira, Liddy Mignone (MATEIRO; ILARI, 2012, 2016; TONI; VELOSO, 2022). Além disso, as práticas musicais coletivas em ambientes educacionais são amplamente debatidas na área da educação musical, com propostas que auxiliam a pensar a condução do ensino e aprendizagem com grupos musicais em ambientes com maior ou menor nível de formalização (CIAVATTA; FERREIRA; SANTOS, 2016; GREEN, 2012; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; TONI; VELOSO, 2022).

De modo a explorar as negociações entre individualidade e coletividade e as possibilidades educacionais de um programa de educação musical com aulas práticas que atendem diferentes grupos sociais, Schiavio *et al.* (2019) realizaram entrevistas individuais com três facilitadores desse programa investigado em sua pesquisa, os três possuíam formação musical e cada um atuava com uma proposta diferente, sendo elas a prática coral, a percussão e a dança. A análise temática das entrevistas apresentou três temas principais que estiveram relacionados com aspectos sociais e comunicativos. O primeiro tema esteve relacionado com a percepção dos facilitadores de que o programa de educação musical oportunizava um espaço colaborativo de compartilhamento de interesses e aprendizagens em conjunto. O segundo tema esteve relacionado com a comunicação não verbal, ou seja, os facilitadores discutiram como os gestos e expressões faciais eram importantes para entender e interagir com os participantes, principalmente aqueles que não dominavam completamente a língua. Por fim, Schiavio *et al.* (2019) apontam uma terceira categoria relacionada com o senso de estar juntos como possibilidades de negociações, interações e trocas de significados nas práticas musicais em que os participantes se engajavam. Os autores afirmam que.

De maneira geral, a execução musical em grupo parece exigir uma coordenação entre as práticas individuais e a música realizada coletivamente, o que conduz os indivíduos em diferentes grupos musicais a uma manutenção coletiva da execução musical por meio da sincronização das habilidades musicais (GOODMAN, 2002). Além disso, Schiavio *et al.* (2019) consideram importante destacar que novos espaços de prática e aprendizagem musical estão disponíveis digitalmente na internet, mas que a educação musical presencial também apresenta novos significados ao envolver complexidades culturais e sociais que precisam ser consideradas na prática, ensino e aprendizagem. Neste sentido, incursão a respeito da aprendizagem de música em

grupo auxilia a reforçar que nas práticas humanas há sempre aprendizagem e alguma forma de ensino com maior ou menor nível de sistematização (LIBÂNEO, 2010a, 2010b; GREEN, 2012; O'NEILL, 2014a, 2014b; ILARI, 2016; FREIRE, 2018; TONI; VELOSO, 2022).

4.3 Considerações sobre o capítulo: fazendo música em grupo

Este capítulo apresentou algumas pesquisas teóricas e empíricas que permitiram desenvolver um aprofundamento de aspectos sociais que são importantes na investigação do engajamento e fluxo coletivo na presente tese. No processo de prática, ensino e aprendizagem de música, a qualificação de uma experiência pode oportunizar um maior significado na participação das pessoas, caracterizando um engajamento na atividade musical. De maneira geral, a literatura consultada indica que as relações sociais são importantes para o engajamento e a experiência de fluxo das pessoas em diferentes atividades por meio de um senso de pertencimento, sentimento de comunidade, conexão social, entre outros termos que denotam um compartilhamento social (por exemplo, FURRER; SKINNER, 2003; JIMERSON; CAMPOS; GREIF, 2003; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012; PIANTA; HAMRE; ALLEN, 2012). Segundo Rose-Karsnor (2009), os aspectos sociais são importantes para o engajamento, pois podem estar relacionados com os motivos que levam uma pessoa a iniciar uma ação ou ainda um indicador do engajamento dessa pessoa em uma atividade. Juvonen, Espinoza e Knifsend (2012) afirmam que o senso de pertencimento e o engajamento se influenciam mutuamente, o que é corroborado por Furlong *et al.* (2003) ao afirmarem que a participação (comportamental) contribui para os apegos sociais (ligação social), que resulta do desenvolvimento de um comprometimento (como a valorização da atividade) e de uma filiação (identificação como uma comunidade).

O senso de pertencimento permeia o engajamento e o fluxo coletivo por meio de experiências emocionais em diferentes contextos socioculturais (por exemplo, FURRER; SKINNER, 2003; ROSE-KRASNOR, 2009; WALKER, 2010). Em relação aos pares, Ryan, North e Ferguson (2019, p. 81) afirmam que eles são “importantes agentes de socialização que contribuem para o desenvolvimento de crenças e comportamentos. Os pares proveem um senso de pertencimento, relação, e suporte social”. Além disso, o senso de pertencimento está presente na figura do líder do grupo ou professor, o qual possui grande influência no apoio, conexão, segurança e engajamento, inclusive no que diz respeito ao fluxo coletivo (por exemplo, SKINNER; PITZER, 2012; VOEKL, 2012; JOSEPH; SOUTHCOFF, 2017; TAN; TJOENG; SIN, 2021). Em relação às atividades musicais, elas são compreendidas na presente pesquisa como práticas humanas

relacionais, de forma que se acredita que os relacionamentos sociais permeiam nossa compreensão de música e nosso fazer musical (O'NEILL, 2014a; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Neste sentido, entende-se que os relacionamentos sociais e as conexões entre as pessoas são de grande importância para os seus engajamentos em práticas musicais.

4.4 Percorso teórico da pesquisa e retomada de objetivos e hipóteses

Os capítulos de fundamentação teórica e revisão da literatura permitiram o aprofundamento de algumas temáticas na presente tese. O engajamento é definido como uma participação ativa em uma atividade que tem sua qualificação a partir de dimensões comportamentais, cognitivas e afetivas/emocionais de uma pessoa na realização de uma ação (por exemplo, CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019). Além disso, o engajamento está relacionado com aspectos da motivação e está presente em dados empíricos revisados a partir da literatura consultada. A experiência de fluxo é definida a partir de um estado no qual as pessoas estão envolvidas em uma atividade e vivenciam uma grande concentração e satisfação no que estão realizando (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Enquanto que o fluxo coletivo pode ser compreendido como uma experiência compartilhada entre as pessoas em uma coletividade que se apresenta como um caminho pertinente para se pensar o engajamento nesta pesquisa ao se ter como foco estudos sobre práticas musicais coletivas (por exemplo, SAWYER, 2006, 2017; WALKER, 2010; HART; DI BLASI, 2015; GAGGIOLI *et al.*, 2017).

A teoria do fluxo é um dos aportes teóricos utilizados por alguns pesquisadores ao relacionarem motivação e engajamento (por exemplo, SHERNOFF *et al.*, 2003; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012). Desta forma, a teoria do fluxo se relaciona com o engajamento a partir do 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). Por fim, as relações sociais são importantes para o engajamento e as experiências de fluxo (individual e coletivo) das pessoas por meio de um senso de pertencimento, sentimento de comunidade e conexão social que podem auxiliar também em processos de aprendizagem (por exemplo, CSIKSZENTMIHALYI, 1990; FREDRICKS; FURRER; SKINNER, 2003; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; WALKER, 2010; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; CROSS, 2016).

Destaca-se que, a partir do percurso traçado ao longo dos capítulos de fundamentação teórica e revisão da literatura da presente tese, as pesquisas consultadas e as revisões realizadas

forneem subsídios teóricos e empíricos para os objetivos desta pesquisa, bem como possibilitam localizar possibilidades de aprofundamentos que auxiliam a justificar a realização de uma pesquisa sobre o engajamento e fluxo coletivo de participantes em contextos de prática musical em grupo. Desta forma, a presente pesquisa traz como objetivo geral investigar indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos de participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências em grupo. Além disso, os objetivos específicos são: (1) analisar o engajamento dos participantes em suas práticas musicais a partir do reconhecimento de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivos) em seus relatos; (2) identificar aspectos motivacionais, indicadores da experiência de fluxo e conexão social na prática e aprendizagem musical; e (3) compreender possíveis relações entre indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos dos participantes. A relação da fundamentação teórica e revisão da literatura com os objetivos também reforça a necessidade de se considerar as hipóteses iniciais do estudo de que o engajamento de participantes de grupos musicais está relacionado com possíveis experiências emocionais positivas e de conexão social que podem eventualmente conduzir ao fluxo coletivo e de que o engajamento resultante da prática musical pode promover uma manutenção ou alteração positiva nas condições contextuais e motivacionais que levaram ao interesse e engajamento dos participantes em suas práticas e aprendizagens musicais. Portanto, na sequência, são detalhados os procedimentos metodológicos adotados no estudo empírico realizado na presente tese.

5. METODOLOGIA

O capítulo de metodologia desta tese está organizado em três partes principais. A primeira parte apresenta uma síntese do percurso metodológico da pesquisa (seção 5.1). A segunda parte traz o detalhamento dos procedimentos quantitativos adotados por meio da realização de um *survey* (seção 5.2). Por fim, a terceira parte inclui o detalhamento dos procedimentos qualitativos adotados por meio da realização de entrevistas com grupos focais (seção 5.3).

5.1 Síntese do percurso metodológico

A pesquisa de métodos mistos⁴⁷ é a abordagem metodológica adotada neste trabalho, também chamada metodologia mista ou abordagem mista. De acordo com Creswell e Plano Clark (2017), esta abordagem metodológica pode ser definida como a coleta, análise e junção de dados quantitativos e qualitativos organizados por meio de procedimentos rigorosamente planejados que abarcam orientações teóricas e filosóficas para o estudo a ser realizado. A pesquisa de métodos mistos é geralmente empregada quando existe, por exemplo, uma necessidade de explicar resultados iniciais, melhorar um estudo com um segundo método, generalizar achados exploratórios e entender o objeto pesquisado por meio de múltiplas fases de pesquisa. Creswell e Plano Clark (2017) reconhecem a necessidade de cuidados na condução de uma pesquisa de métodos mistos, pois há a utilização de métodos, coletas e análises de dados de características quantitativas e qualitativas que em algum momento serão unidos para explicar o fenômeno que se pretende estudar, demandando atenção redobrada e o domínio de diferentes procedimentos por parte do pesquisador.

Algumas vantagens da pesquisa de métodos mistos podem ser elencadas, como a possibilidade de pontos fracos de uma ou outra abordagem metodológica poderem ser compensados, a apresentação de um número maior de evidências e a abertura de paradigmas para se pensar a pesquisa e sua condução teórico-metodológica (WISE, 2014; CRESWELL; PLANO CLARK, 2017). Além disso, Greene (2007) afirma que a pesquisa de métodos mistos permite múltiplos modos de ver, ouvir e dar sentido ao mundo social. Essa abordagem metodológica é utilizada em diferentes áreas, como em pesquisas na saúde, estudos sociais e educação, sendo também utilizada em estudos relacionados com a música (por exemplo, FITZPATRICK, 2016; FERREIRA, 2018, TONI, 2023). A partir de um debate com a literatura, Wise (2014) afirma ser

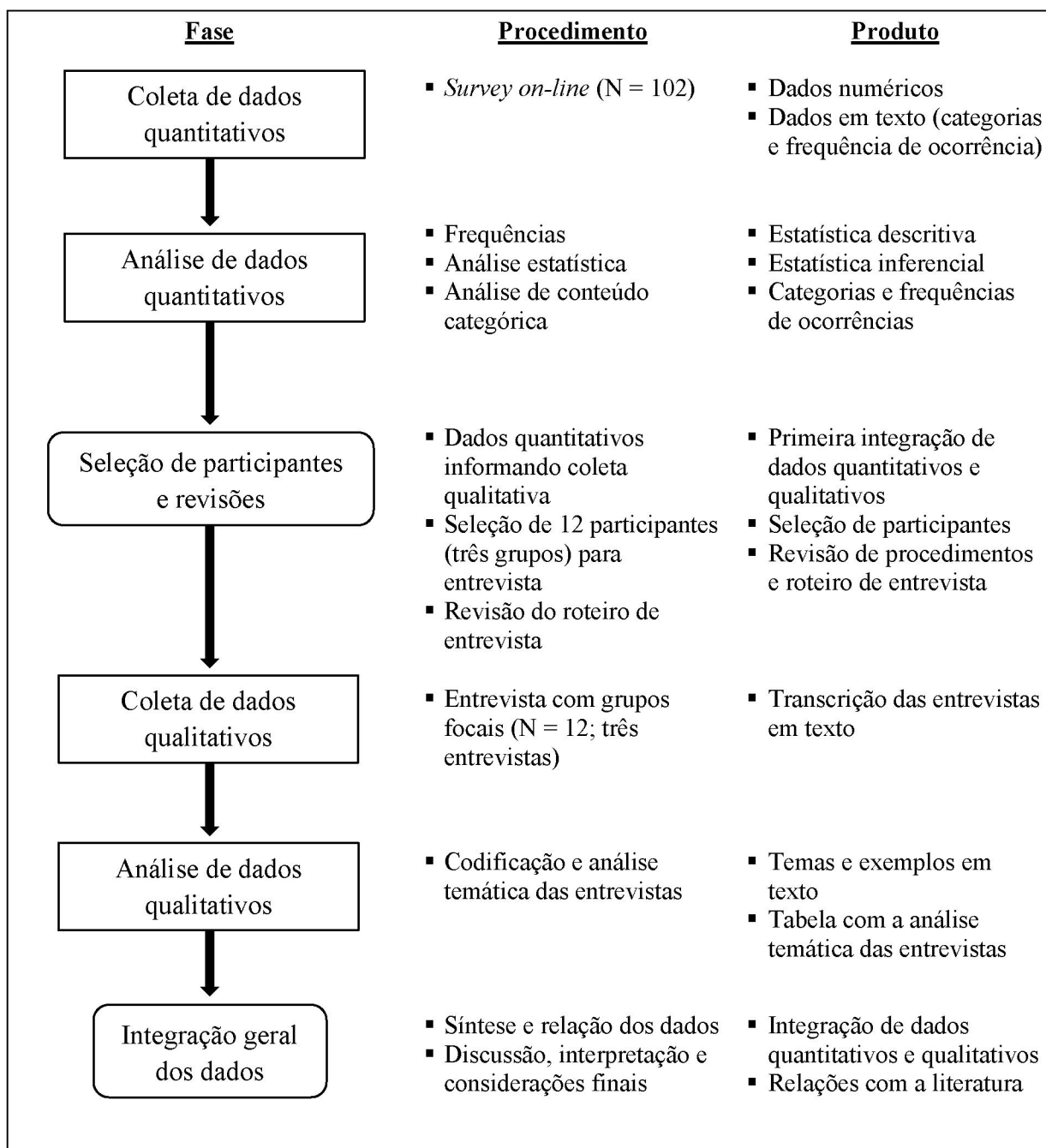
⁴⁷ Em inglês: *mixed methods research*.

possível pensar em algumas orientações para a condução de pesquisas de métodos mistos, em especial, nas pesquisas na área da música e da educação musical. Dentre essas orientações estão: (1) o reconhecimento dos procedimentos metodológicos apropriados para cada contexto; (2) a atenção com as possibilidades de flexibilidade de procedimentos de maneira responsável e crítica; (3) a importância de uma clareza conceitual sobre o objeto de pesquisa e os procedimentos adotados; (4) o estabelecimento de uma coerência nas decisões tomadas na pesquisa; e (5) a necessidade de uma reflexão crítica na condução de todo o estudo (WISE, 2014).

Segundo Creswell e Plano Clark (2017), as pesquisas de métodos mistos podem ser agrupadas em três principais tipos de projetos: convergente, sequencial explanatório e sequencial exploratório. Além disso, os autores afirmam haver outros delineamentos específicos que podem ser adotados, um exemplo é uma pesquisa multifásica de desenvolvimento, implementação e avaliação de um programa educacional ou de outra natureza. Na presente tese, foi adotado o projeto sequencial explanatório. Esse tipo de projeto é aplicado quando se inicia com procedimentos de coleta e análise de dados quantitativos e, na sequência, explana-se sobre o assunto de maneira qualitativa, tendo como objetivo explicar ou expandir (por meio de procedimentos qualitativos da segunda fase) os achados quantitativos da primeira fase (CRESWELL; PLANO CLARK, 2017).

O projeto sequencial explanatório é apresentado nesta pesquisa por meio da utilização de dois delineamentos: (1) um *survey* na primeira fase e (2) entrevistas com grupos focais na segunda fase da pesquisa. Conforme indicado por Creswell e Plano Clark (2017), a segunda fase do estudo tem como finalidade auxiliar a explicar e a expandir contextos e nuances qualitativamente a partir dos resultados quantitativos iniciais da primeira fase. O *survey* foi conduzido como procedimento de coleta de dados quantitativos com 102 participantes. Todos os participantes responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas de caracterização da população, de contexto de participação em uma prática musical em grupo e de engajamento musical e experiência de fluxo. Apesar das perguntas sobre o contexto de participação em uma prática musical em grupo serem abertas e com respostas qualitativas, a análise de conteúdo aplicada teve como foco a transformação dos dados de maneira categórica em uma contagem de ocorrências numéricas quantitativas. O estudo de entrevistas com grupos focais foi conduzido como procedimento de coleta de dados qualitativos por meio de entrevistas semiestruturadas com 12 participantes de três grupos musicais que responderam a perguntas sobre suas práticas musicais em grupo, fornecendo maiores detalhes sobre suas experiências em seus contextos. A figura 7 apresenta a síntese dos procedimentos metodológicos utilizados neste estudo em um modelo de pesquisa de métodos mistos sequencial explanatório:

Figura 7 – Síntese dos procedimentos metodológicos da pesquisa.



Fonte: O autor (2023).

A justificativa para a utilização de uma abordagem de métodos mistos no presente estudo é a de que os resultados coletados e analisados podem ser complementares para o entendimento do problema da pesquisa e os dados qualitativos das entrevistas podem auxiliar a entender de maneira mais aprofundada os resultados iniciais do *survey*. Além disso, a coleta de dados quantitativos e qualitativos se faz necessária para responder o objetivo geral e os objetivos específicos elencados neste estudo. Na pesquisa de métodos mistos, Creswell e Plano Clark (2017) afirmam a necessidade de se pensar a integração dos dados da pesquisa, a qual se fundamenta na ideia de que diferentes métodos (quantitativos e qualitativos) podem ser utilizados para buscar a

corroboração, convergência e correspondência dos dados encontrados na investigação de um assunto. Além disso, a integração dos dados quantitativos e qualitativos ocorre em uma pesquisa de métodos mistos que adota o modelo sequencial explanatório em dois momentos: (1) quando os resultados quantitativos da primeira fase auxiliam a refinar e indicam caminhos a serem explicados e expandido na fase qualitativa seguinte; e (2) quando os dados das duas fases são reunidos e integrados na interpretação e discussão geral da pesquisa (CRESWELL; PLANO CLARK, 2017). Em relação ao estudo do engajamento das pessoas em diferentes atividades, a literatura consultada também indica a importância da utilização de múltiplos métodos para melhor entender o fenômeno investigado (por exemplo, FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019).

Esta pesquisa foi encaminhada para avaliação ética e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (CEP – SCS/UFPR), sob o Certificado de Apresentação para a apreciação Ética (CAAE) nº 46763121.4.0000.0102 e Parecer Consubstanciado nº 4.853.775 de 16 de julho de 2021.

5.2 *Survey*: 1ª fase da pesquisa

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), o *survey* é um método que costuma apresentar uma ampla utilização para descrever alguma condição existente em um grupo de pessoas. Os autores afirmam que, apesar de apresentar informações mais gerais de uma população, o *survey* permite a coleta de dados quantitativos padronizados que podem ser analisados de diferentes formas, bem como permite a coleta de informações qualitativas dentro das limitações de espaço do questionário. Babbie (1999) afirma que o *survey*, também chamado de estudo de levantamento, oportuniza a interrogação direta sobre os comportamentos da população que se deseja investigar, geralmente por meio de questionários. O *survey* permite que as variáveis investigadas possam ser quantificadas para serem analisadas em *software*, bem como apresenta as possibilidades de descrever, explicar ou explorar um determinado assunto (BABBIE, 1999). De maneira geral, a presente pesquisa tem como objetivo na primeira fase do estudo descrever e explorar o assunto estudado por meio de um *survey on-line* aplicado a partir de um questionário desenvolvido em uma plataforma digital.

A utilização do *survey* está alinhado ao objetivo específico de analisar o engajamento dos participantes desta pesquisa a partir do reconhecimento de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivos) em seus relatos. De maneira complementar, as perguntas sobre o contexto de prática musical em conjunto dos participantes também podem auxiliar a traçar

categorias para atender o objetivo específico de identificar aspectos motivacionais, indicadores da experiência de fluxo e conexão social na prática e aprendizagem musical, bem como é possível caminhar em direção a uma primeira compreensão de possíveis relações entre indicadores de engajamento e de experiência de fluxo em contextos coletivo nos relatos dos participantes nas perguntas abertas e fechadas. As subseções a seguir apresentam a escolha dos participantes (subseção 5.2.1), o instrumento de coleta de dados (subseção 5.2.2) e os procedimentos de coleta (subseção 5.2.3) e análise dos dados (subseção 5.2.4) obtidos por meio do *survey*. Anterior à aplicação do *survey*, foi realizado um estudo piloto que pode ser consultado no Apêndice I.

5.2.1 Participantes

A amostragem dos participantes do *survey* se deu por meio de uma amostragem não-probabilística proposital e voluntária, uma vez que os indivíduos foram escolhidos propositalmente por se encaixarem em três grupos de participantes que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Os três grupos propositalmente selecionados para esta pesquisa e que responderam ao questionário foram:

- *Músicos amadores*: aqueles que participam de grupos musicais, mas que não vivem da música de maneira profissional e não apresentam uma formação superior em música.
- *Estudantes de música*: aqueles que participam de grupos musicais e que estão em formação em um curso superior em música.
- *Músicos profissionais*: aqueles que participam de grupos musicais e que possuem na música sua fonte de renda de maneira profissional.

A escolha destes três grupos se deu por meio da possibilidade de compreender como participantes de diferentes grupos enxergam suas práticas musicais. Juntamente das práticas musicais em grupo investigadas, se reconhece que os processos de ensino e aprendizagem também estão presente nessas práticas em diferentes níveis de complexidade. Portanto, entende-se que as pessoas aprendem em diferentes contextos e situações, tais como em ambientes educacionais formais (como o ambiente escolar/universitário), não-formais (como espaços educativos e de práticas não institucionalizadas ou com menor nível de institucionalização) e/ou informais (como as influências educacionais sobre o indivíduo de maneira não sistematizada) (LIBÂNEO, 2010a, 2010b; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Esta pesquisa foca nos relatos dos participantes de maneira voluntária e independente, de modo que eles possam fornecer informações sobre suas experiências e seus contextos de grupos musicais que escolheram participar de maneira voluntária.

Os contextos e escolhas voluntárias de participação podem ser pertinentes para pesquisar o engajamento em uma atividade, pois os relatos podem melhor expressar indicadores que auxiliam a qualificar o engajamento em uma atividade (RAMEY *et al.*, 2015; FREDRICKS, 2011; RYAN; NORTH; FERGUSON, 2019). Os relatos sobre o contexto de prática musical em grupo de cada participante também permitiram traçar aspectos contextuais que podem favorecer o engajamento e o fluxo coletivo na atividade, sejam práticas instrumentais, vocais ou mistas (instrumentais e vocais, ou ainda em outras formações). As informações sobre a caracterização dos participantes se encontram no capítulo de resultados e discussão dos dados obtidos por meio do *survey* realizado na primeira fase da presente pesquisa (seção 6.1).

5.2.2 Instrumento de coleta de dados: questionário

O questionário utilizado no *survey* constitui-se de um formulário *on-line* enviado aos participantes. Cohen, Manion e Morrison (2007) afirmam que os questionários *on-line* possuem a vantagem de permitir o acesso a pessoas em diferentes localidades, mas é necessário os devidos cuidados com a construção do questionário (por exemplo, tamanho das respostas, orientações e organização), bem como cuidados com as questões éticas, as amostras e as taxas de respostas. Neste sentido, a amostragem de respondentes do questionário ocorreu por meio de pessoas selecionadas em uma participação voluntária (subseção 5.2.1). A plataforma *Google Docs* foi utilizada para a aplicação do questionário de pesquisa na forma de um formulário digital.

O questionário foi dividido em quatro partes (Apêndice I). A primeira parte do questionário apresenta uma introdução sobre a participação na pesquisa e os nomes dos pesquisadores e instituição. A segunda parte do questionário traz perguntas sobre a caracterização dos participantes da pesquisa. A terceira parte do questionário apresenta questões abertas e fechadas sobre as práticas musicais em grupo realizadas pelos participantes. Esta terceira parte do questionário auxiliou em uma recordação e caracterização da prática musical em grupo relatada pelo participante, pois traz perguntas sobre o tipo de prática musical, local e tempo de prática, papel do participante no grupo, pessoas envolvidas no grupo e motivos da participação na prática musical relatada. Esse processo do participante recordar e fornecer informações sobre uma prática musical é um procedimento adotado em outras pesquisas sobre o engajamento e a experiência de fluxo em uma atividade (por exemplo, FREER, 2009; ROSE-KRASNOR, 2009; LAMONT, 2011, 2012; O'NEILL; SENYSHYN, 2012; TAN; TJOENG; SIN, 2021).

A quarta parte do questionário compreende uma lista de afirmativas sobre a experiência de fluxo e o engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional, reforçando que o preenchimento da quarta parte relaciona-se com a terceira parte do questionário que auxiliou em

uma recordação e caracterização da prática musical em grupo relatada pelo participante. A lista de afirmativas da quarta parte do questionário (quadro 8, a seguir; Apêndice I) foi apresentada ao lado de uma escala de cinco pontos de 0 (discordo totalmente) a 4 (concordo totalmente). Este procedimento de utilização de uma escala numérica foi adotado ao se reconhecer na literatura empírica sobre o engajamento em uma atividade a sua ampla utilização (por exemplo, SHERNOFF *et al.*, 2003; APPLETON *et al.*, 2006; BUSSERI; ROSE-KRASNOR, 2008; RAMEY *et al.*, 2014; RICHMOND *et al.*, 2016; O'NEILL; SENYSHYN, 2012; FREDRICKS *et al.*, 2019; CHEN; O'NEILL, 2020). Ao desenvolverem uma escala de mensuração do engajamento musical em termos de atividades musicais realizadas pelas pessoas, Chin e Rickard (2012) adicionaram o número zero na frente da escala para incluir a possibilidade de o indivíduo não estar engajado na forma da ação descrita na afirmativa. Este procedimento foi adotado também na presente pesquisa, reconhecendo-se que a utilização de escalas numéricas apresenta grande variação na quantidade de números utilizados em diferentes pesquisas. Uma escala de cinco pontos foi utilizada, conforme outras pesquisas realizadas para mensurar o engajamento em uma atividade (por exemplo, RICHMOND *et al.*, 2016; FREDRICKS *et al.*, 2019), mas a escala apresentada nesta pesquisa contém cinco pontos ordenados de 0 a 4 (por exemplo, BUSSERI; ROSE-KRASNOR, 2008; SPARKS, 2014; CHEN; O'NEILL, 2020). Seguindo orientações de pesquisas em psicometria que investigaram diferentes quantidades de pontos em uma escala, Pasquali (1999) afirma que as variações na quantidade de números ou pontos costumam apresentar convergências nas respostas mensuradas a partir de constructos bem fundamentados sem afetar a consistência da escala.

A quarta parte do questionário também passou por uma validade de constructo, ou seja, um procedimento que permite o esclarecimento e operacionalização de um constructo nos processos metodológicos de maneira relacionada com a literatura (quadros 7 e 8; PASQUALI, 1999; URBINA, 2007; COHEN; MANION; MORRISON, 2007). De acordo com Cohen, Manion e Morrison (2007, p. 138), o termo validade pode tomar várias formas (constructo, interna, ecológica, entre outras), sendo que a validade de constructo busca “um acordo sobre as formas ‘operacionalizadas’ de um constructo, esclarecendo o que queremos dizer quando usamos esse constructo”. De maneira mais específica, os autores afirmam que o estabelecimento da validade de constructo pode ser alcançada “pelo enraizamento da construção do pesquisador em uma ampla pesquisa bibliográfica que desvende o significado de um construto específico (ou seja, uma teoria do que é esse construto) e seus elementos constituintes” (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 138). A certificação da coerência do constructo junto à literatura foi relevante, pois o engajamento costuma ser operacionalizado de diferentes formas, o que torna necessário definir e elencar itens para compor a lista apresentada na quarta parte do questionário em uma ferramenta

coerente com o constructo discutido na literatura consultada na pesquisa (por exemplo, PASQUALI, 1999; BETTS, 2012; SAMUELSEN, 2012; WANG; DEGOL, 2014). O quadro 8 apresenta os indicadores do engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional selecionados a partir da literatura e empregados na quarta parte do questionário do *survey*:

Quadro 8 – Engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional: afirmativas e relação com a literatura.

Engajamento comportamental	
Afirmativa	Relação com a literatura
A1 - Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.	<ul style="list-style-type: none"> - Participação e frequência - Intensidade e duração - Esforços e persistência - Atenção e concentração - Iniciar ações e foco na atividade <p>Referenciais: Jimerson, Campos e Greif (2003); Appleton, Christenson e Furlong (2008); Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004); Rose-Krasnor (2009); Christenson, Reschly e Wylie (2012); O’Neill e Senyshyn (2012); Kahu (2013); Fredricks, Reschly e Christenson (2019); Chen e O’Neill (2020); entre outros.</p>
A2 - Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela.	
A3 - Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical por um longo período de tempo.	
A4 - Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical.	
A5 - Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades.	
Engajamento cognitivo	
Afirmativa	Relação com a literatura
A6 - Eu acho que esta atividade musical é um desafio para mim, mas vale a pena o esforço.	<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 - Buscar estratégias e pensar sobre a atividade <p>Referenciais: Jimerson, Campos e Greif (2003); Appleton, Christenson e Furlong (2008); Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004); Rose-Krasnor (2009); Christenson, Reschly e Wylie (2012); O’Neill e Senyshyn (2012); Kahu (2013); Fredricks, Reschly e Christenson (2019); Chen e O’Neill (2020); entre outros.</p>
A7 - Eu acredito que sei o que fazer musicalmente e sou encorajado(a) a fazer minhas próprias escolhas sobre como tocar/cantar.	
A8 - Eu acho que sou bom nessa atividade musical e posso contribuir para o meu crescimento pessoal e o crescimento do grupo.	
A9 - Eu penso sobre essa atividade musical mesmo quando não estou realizando ela.	
A10 - Às vezes eu me sinto imerso quando estou fazendo essa atividade musical a ponto de perder a noção de tempo.	
Engajamento afetivo/emocional	
Afirmativa	Relação com a literatura
A11- Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido.	<ul style="list-style-type: none"> - Satisfação e diversão - Entusiasmo e interesse - Emoções (positivas e negativas) - Senso de realização - Pertencimento e identificação - Conexão social <p>Referenciais: Jimerson, Campos e Greif (2003); Appleton, Christenson e Furlong (2008); Fredricks, Blumenfeld e Paris (2004); Rose-Krasnor (2009); Christenson, Reschly e Wylie (2012); O’Neill e Senyshyn (2012); Kahu (2013); Fredricks, Reschly e Christenson (2019); Chen e O’Neill (2020); entre outros.</p>
A12 - Eu me sinto realizado nessa atividade musical e seria muito difícil eu desistir dela.	
A13 - Eu sinto uma sensação de pertencimento e conexão com outras pessoas quando estou fazendo esta atividade musical.	
A14- Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas valorizam a atividade tanto quanto eu.	
A15 - Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas me apoiam e se preocupam comigo.	

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2023). A = Afirmativa.

Conforme apresentado no quadro 8, cada uma das dimensões do engajamento (comportamental, cognitivo e afetivo/emocional) foi dividido em cinco afirmativas. Estas afirmativas foram elaboradas a partir de uma relação do constructo com a literatura de forma a contemplar os elementos listados por diferentes autores. De maneira específica, as afirmativas utilizadas por O'Neill e Senyshyn (2012) e Chen e O'Neill (2020) serviram de base para relacionar a literatura ampla sobre engajamento em uma atividade com a literatura sobre o engajamento em uma atividade musical. Além disso, em comunicação pessoal por e-mail, a pesquisadora Susan O'Neill forneceu uma lista de afirmativas para o engajamento na prática musical instrumental que auxiliou no reconhecimento de possíveis afirmativas a serem incluídas na pesquisa. Ainda sobre a validade de constructo, a presente pesquisa possui uma fundamentação na teoria do fluxo como possibilidade de relacionar os indicadores do engajamento com a experiência de fluxo, permitindo uma aderência da pesquisa em uma teoria da motivação. O quadro 9 estabelece relações entre os indicadores do fluxo e as afirmativas utilizadas nesta pesquisa como indicadores de engajamento:

Quadro 9 – Possibilidades de relações teóricas entre indicadores da experiência de fluxo e os indicadores de engajamento desenvolvidos para a pesquisa.

Parâmetros que favorecem a experiência de fluxo	(1) Atividades desafiadoras que requerem habilidades (2) Metas/objetivo claros	A6 - Eu acho que esta atividade musical é um desafio para mim, mas vale a pena o esforço. (Engajamento cognitivo) A7 - Eu acredito que sei o que fazer musicalmente e sou encorajado(a) a fazer minhas próprias escolhas sobre como tocar/cantar. (Engajamento cognitivo)
	(3) <i>Feedback</i> imediato	A4 - Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical. (Engajamento comportamental) A14 - Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas valorizam a atividade tanto quanto eu. (Engajamento afetivo) A11 - Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido. (Engajamento afetivo)
Parâmetros que caracterizam o fluxo como experiência subjetiva do indivíduo	(4) Fusão da ação com a consciência/atenção (5) Perda da autoconsciência (6) Transformação do tempo (7) Concentração na tarefa a ser realizada	A10 - Às vezes eu me sinto imerso quando estou fazendo essa atividade musical a ponto de perder a noção de tempo. (Engajamento cognitivo) A13 - Eu sinto uma sensação de pertencimento e conexão com outras pessoas quando estou fazendo esta atividade musical. (Engajamento afetivo) A2 - Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela. (Engajamento comportamental)
	(8) Senso de controle	A7 - Eu acredito que sei o que fazer musicalmente e sou encorajado(a) a fazer minhas próprias escolhas sobre como tocar. (Engajamento cognitivo) A8 - Eu acho que sou bom nessa atividade musical e posso contribuir para o meu crescimento pessoal e o crescimento do grupo. (Engajamento cognitivo)

(Quadro 9 continua na próxima página)

(Continuação do quadro 9)

Outras características	(9) Experiência autotélica (10) Experiências emocionais após o fluxo (11) Relatos sobre repetir a experiência	A5 - Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades. (Engajamento comportamental) A11 - Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido. (Engajamento afetivo) A1 - Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada ou acontece. (Engajamento comportamental) A3 - Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical por um longo período de tempo. (Engajamento comportamental) A9 - Eu penso sobre essa atividade musical mesmo quando não estou realizando ela. (Engajamento cognitivo) A12 - Eu me sinto realizado nessa atividade musical e seria muito difícil eu desistir dela. (Engajamento afetivo)
	(12) Aproximação com o fluxo coletivo	A13 - Eu sinto uma sensação de pertencimento e conexão com outras pessoas quando estou fazendo esta atividade musical. (Engajamento afetivo) A14 - Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas valorizam a atividade tanto quanto eu. (Engajamento afetivo) A15 - Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas me apoiam e se preocupam comigo. (Engajamento afetivo)

Fonte: Desenvolvido pelo autor (2023).

Ao considerar a teoria do fluxo como um dos referenciais desta pesquisa, é possível estabelecer paralelos entre os indicadores de engajamento e experiência de fluxo na escala desenvolvida (quadro 9). Conforme indicado por Martin (2012), 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. A teoria do fluxo é um dos aportes utilizados por alguns pesquisadores ao relacionarem motivação e engajamento (por exemplo, SHERNOFF et al., 2003; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012). Desta forma, a partir da literatura consultada, é possível afirmar que os indicadores de engajamento utilizados na presente pesquisa (quadro 7) estão relacionados com a teoria do fluxo e que a experiência de fluxo pode ser entendida como um profundo engajamento em uma atividade (quadro 9; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012). Possibilidades para se relacionar a motivação e o engajamento na teoria do fluxo também são apresentadas por Csikszentmihalyi e Hermanson (1995) ao assumirem que (1) uma motivação pode levar a um engajamento na atividade e (2) um profundo engajamento pode ser vir a ser qualificado como uma experiência de fluxo. Tay, Tan e Goh (2021) afirmam que o estudo do fluxo a partir das experiências individuais pode ser tomado como base para entender o fluxo coletivo. No entanto, os autores reforçam que o fluxo coletivo não é meramente a soma das partes individuais e que ele emerge de uma dinâmica de compartilhamento coletivo que precisa ser considerado nas coletas de dados e nas análises e discussões dos resultados. Neste caso, as questões abertas do *survey* podem

fornecer temáticas emergentes que apontem para possíveis experiências de fluxo coletivo, bem como as afirmativas de conexão social utilizadas na lista de indicadores de engajamento afetivo/emocional podem auxiliar a fornecer indícios de uma experiência coletiva. De modo complementar, as entrevistas da segunda fase da pesquisa são fundamentais para aprofundar os relatos obtidos sobre as experiências em práticas musicais em grupo e os compartilhamentos sociais dos participantes, pois podem fornecer maiores indícios sobre o fluxo coletivo e podem auxiliar a explicar e a expandir os dados do *survey*.

5.2.3 Procedimentos de coleta de dados

O procedimento de recrutamento para os adultos-participantes da pesquisa ocorreu por meio de convites enviados em redes sociais, e-mail e mensagem eletrônica. Os participantes foram convidados para participar da pesquisa resguardando a segurança das informações em suas respostas e a escolha voluntária em participar do estudo. O acesso de informações de contato dos participantes da pesquisa ocorreu a partir de informações públicas em sites de grupos musicais (por exemplo, corais e orquestras) ou redes sociais, de indicações de outros pesquisadores e do levantamento de pessoas do conhecimento do pesquisador que estavam disponíveis para participar da pesquisa.

O contato com os participantes ocorreu por meio de um convite com as informações sobre a pesquisa e do envio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II) para assinatura/consentimento, um *link* que direcionava para o questionário *on-line* e indagações sobre qualquer eventual dúvida relacionada com a participação na pesquisa. Ao longo da coleta de dados, as respostas obtidas foram constantemente monitoradas com a finalidade de balancear o número de participantes em cada grupo. Esperava-se obter, no mínimo, 30 participantes para cada um dos grupos (músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais) para a organização das possibilidades de análises estatísticas inferenciais. Além disso, as informações obtidas ao longo da coleta de dados permitiram uma avaliação contínua das respostas dos participantes com a finalidade de melhor orientar os novos convites de participação na pesquisa, o fechamento do recebimento de respostas e a revisão dos procedimentos metodológicos e roteiro de entrevista da segunda fase de coleta de dados.

5.2.4 Análise de dados

O *software Microsoft Excel* foi utilizado para a tabulação das respostas obtidas por meio do questionário. Os próximos parágrafos apresentam a análise dos dados a partir da seguinte

estrutura: (1) dados sobre a caracterização dos participantes e sobre os contextos de práticas musicais em grupo (segunda e terceira parte do questionário; Apêndice I); e (2) dados sobre a escala de engajamento e fluxo da quarta parte do questionário.

As questões coletadas na segunda e terceira parte do questionário estão relacionadas com a caracterização dos participantes e os contextos relatados de participação em práticas musicais em grupo. As respostas provenientes de perguntas fechadas foram analisadas por meio de estatísticas descritivas com a apresentação de número de respostas e porcentagens. As respostas provenientes de perguntas abertas passaram por uma análise de conteúdo temático-categórica (BARDIN, 2016)⁴⁸, as quais foram transcritas e analisadas por meio de uma transformação de dados de modo a agrupar categorias e frequências quantitativas de ocorrência (CRESWELL; PLANO CLARK, 2017). As categorias emergiram a partir das perguntas do questionário e a partir dos relatos dos participantes em suas respostas. A revisão da literatura também auxiliou no estabelecimento de critérios para a escolha dos rótulos das categorias. Em alguns casos, um mesmo relato foi dividido em mais de um núcleo (formando mais de uma resposta diferente) e contabilizado em categorias diferentes. Este procedimento foi adotado ao levar em consideração que uma mesma frase (unidade de contexto) poderia apresentar mais de uma unidade de registro (uma palavra-tema foi considerada a unidade de registro no âmbito das questões abertas). Um exemplo no qual este caso ocorreu é a pergunta 10 da terceira parte do questionário que solicitava aos participantes que informassem os motivos de participarem do grupo musical. Neste caso, cada motivo elencado foi agrupado em uma categoria diferente. Não há a recorrência de uma mesma resposta (palavra-tema) em categorias diferentes, respeitando o princípio da exclusividade na categorização dos dados (BARDIN, 2016). A codificação e a categorização das questões abertas foram realizadas no *software NVivo* e os dados foram apresentados por meio de porcentagens e número de ocorrências em estatísticas descritivas.

Os dados quantitativos coletados por meio da quarta parte do questionário passaram por uma análise de estatística descritiva com a apresentação de frequências (média, porcentagem e desvio padrão) e por uma análise estatística inferencial com o auxílio do *software IBM SPSS Statistics*. Em relação às estatísticas inferenciais, os testes Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk indicaram que os dados da presente pesquisa não apresentam distribuições paramétricas, assim como o teste de Levene indicou que não houve homogeneidade de variâncias em algumas das distribuições dos dados. Considerando essas informações, testes não paramétricos foram

⁴⁸ Para um detalhamento do processo de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), consultar a subseção 5.3.4 desta tese que apresenta a análise dos dados qualitativos coletados por meio das entrevistas.

executados seguindo as orientações gerais de Barbetta (2002), Dancey e Reidy (2006), Field (2009) e Russell (2018) para a condução de testes estatísticos e suas interpretações.

Ainda considerando as estatísticas inferenciais empregadas na análise dos dados desta pesquisa, testes de Friedman e de Kruskal-Wallis foram realizados para comparar os efeitos principais nas respostas sobre o engajamento nos grupos de participantes, assim como para realizar comparações em pares para identificar as diferenças estatísticas significativas, a partir das médias gerais e a partir das respostas para cada afirmativa da escala apresentada na quarta parte do questionário. Esses testes são utilizados para comparar três ou mais grupos/condições em relação a uma ou mais variáveis mensuradas em termos de medidas repetidas (teste de Friedman) e de medidas independentes (teste de Kruskal-Wallis) (DANCEY; REIDY, 2006; RUSSELL, 2018). Neste sentido, respectivamente aos testes mencionados, as dimensões do engajamento (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional) e as afirmativas da quarta parte do questionário foram consideradas como variáveis independentes dentre sujeitos e os grupos de participantes (músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais) foram considerados como variável independente entre sujeitos.

Sobre a significância dos valores de p encontrados nas comparações realizadas com os testes estatísticos, considera-se que:

Muitos psicólogos e mesmo muitos periódicos respeitáveis da área utilizam a convenção de que uma probabilidade de 5% é suficientemente pequena para servir como um ponto de corte. Considerando a hipótese nula verdadeira, se a probabilidade de um dado efeito é menor que 5% (0,05 ou 1 em 20), então fornecemos um suporte razoável para a nossa hipótese de pesquisa. Isso significa que, se você conduz o estudo 20 vezes, somente uma vez nestes 20 estudos um relacionamento (ou diferença) tão grande quanto a que foi observada aparecerá por acaso se a hipótese nula for verdadeira. Como essa probabilidade é baixa, podemos concluir com razoável confiança que um relacionamento (ou diferença) real existe na população sob investigação. A probabilidade associada com cada teste estatístico é chamada de valor p ou alfa (α). (DANCEY; REIDY, 2006, p. 151).

Para as análises estatísticas inferenciais, foram consideradas diferenças estatísticas significativas quando os valores de p encontrados foram menores que 0,05 e, nas múltiplas comparações, a correção de Bonferroni foi calculada pelo *software* e reportada nos resultados.

5.3 Grupo focal: 2ª fase da pesquisa

Segundo Cohen, Manion e Morrison (2007), a entrevista pode ser considerada um encontro social de compartilhamento que permite a resposta de questões complexas e aprofundadas. Gaskell (2012) complementa que as entrevistas são utilizadas para a coleta de dados qualitativos com a finalidade de compreender e detalhar atitudes, crenças e motivações dos participantes em relação a um determinado tema. As entrevistas podem ser utilizadas com diferentes propósitos, como obter dados mais aprofundados sobre um assunto, explicar outros dados já coletados, buscar entender relações entre variáveis e complementar outras formas de coleta de dados (COHEN; MANION; MORRISON, 2007; GASKELL, 2012).

Nesta pesquisa, entrevistas com grupos focais foram conduzidas com a finalidade de buscar o detalhamento sobre percepções e experiências de participantes de práticas musicais em grupo. O grupo focal é um método de pesquisa que permite compreender qualitativamente os valores, princípios, sentimentos e motivações de um grupo em particular (COSTA, 2005; KRUEGER; CASEY, 2014). De maneira geral, a entrevista com grupo focal apresenta a oportunidade de emergir ideias e experiências a partir de uma participação conjunta do grupo de entrevistados, sendo que as experiências coletivamente descritas constituem uma unidade maior do que a soma das partes dos entrevistados (COSTA, 2005; COHEN; MANION; MORRISON, 2007). O grupo focal considera a importância da participação dos entrevistados de modo a interagirem entre si e com o entrevistador na construção das percepções do grupo sobre um determinado tema (COHEN; MANION; MORRISON, 2007; KRUEGER; CASEY, 2014). Além disso, Krueger e Casey (2014) afirmam que a entrevista com grupo focal apresenta características de ser constituída por um pequeno grupo com elementos em comum que discutem sobre um assunto de maneira que estejam confortáveis, oportunizando ao pesquisador a coleta de dados qualitativos para melhor entender uma temática.

As entrevistas conduzidas em pesquisas podem se estruturar de maneira mais fechada ou mais aberta. No caso desta pesquisa, o formato de entrevista utilizado corresponde a uma entrevista semiestruturada, ou seja, quando há um roteiro de perguntas ou tópicos e há a possibilidade de existirem tópicos de entrevista que vão além do roteiro e que surjam no momento de sua realização a partir do desenvolvimento do diálogo entre pesquisador e participante. Cohen, Manion e Morrison (2007) também afirmam que a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador realize algumas decisões no momento da coleta dos dados, de modo que algumas lacunas podem ser antecipadas e resolvidas ao longo da entrevista.

A utilização de entrevistas com grupos focais está alinhada aos objetivos da presente pesquisa no sentido de explicar e expandir temas encontrados na primeira fase de estudo (*survey*).

Desta forma, a entrevista pode trazer uma compreensão mais aprofundada sobre o engajamento e a experiência de fluxo coletivo dos participantes, bem como auxilia a traçar aspectos relacionados com os contextos musicais, a motivação dos participantes, a conexão social e demais temas sobre suas práticas musicais em grupo. As subseções a seguir apresentam a escolha dos participantes (subseção 5.3.1), a ficha de identificação de participantes e o roteiro de entrevista (subseção 5.3.2) e os procedimentos de coleta (subseção 5.3.3) e análise dos dados (subseção 5.3.4) obtidos com a realização das entrevistas com grupos focais.

5.3.1 Participantes

A amostragem dos participantes das entrevistas com grupos focais se deu por meio de uma amostragem não-probabilística proposital e voluntária (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). Assim como no *survey*, os participantes foram escolhidos propositalmente por se encaixarem nos três grupos de participantes previamente selecionados (músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais), por participarem de um grupo musical e por estarem dispostos a participar voluntariamente da pesquisa. Além disso, a escolha dos participantes desta segunda fase da pesquisa também seguiu o critério de identificação das respostas dos participantes que pudessem explicar e expandir os entendimentos sobre o engajamento e o fluxo coletivo de maneira mais produtiva. Portanto, a escolha dos participantes da entrevista só foi possível após a análise dos dados da primeira fase (*survey*). A partir das respostas sobre a caracterização da prática musical em grupo no *survey* da primeira fase da pesquisa, foi possível identificar respostas de participantes que descreveram de maneira mais detalhada suas experiências que poderiam caracterizar um engajamento e fluxo na prática musical coletiva. Neste sentido, a partir das respostas dos participantes da primeira fase da pesquisa, foi possível localizar grupos musicais que estariam dispostos a participar da segunda fase do estudo. Ao total, 12 participantes de três grupo musicais, organizados nos critérios mencionados, se dispuseram a participar das entrevistas com grupos focais. As informações sobre a caracterização dos participantes se encontram no capítulo de resultados e discussão dos dados obtidos por meio de uma ficha de identificação dos participantes e das entrevistas com grupos focais realizadas na segunda fase da presente pesquisa (seção 7.1).

5.3.2 Instrumentos de coleta de dados: ficha de identificação dos participantes e roteiro de entrevista

A ficha de identificação dos participantes (Apêndice III) foi desenvolvida para caracterizar os participantes desta segunda fase da pesquisa e para explorar seus relatos

qualitativos sobre as suas experiências individuais no grupo musical. De maneira similar ao questionário apresentado no *survey* da primeira fase da pesquisa, esta ficha de identificação foi dividida em duas partes. A primeira parte da ficha apresenta uma introdução sobre a participação na pesquisa e os nomes dos pesquisadores e instituição. A segunda parte da ficha traz as mesmas perguntas apresentadas no *survey* da primeira fase da pesquisa: perguntas sobre a caracterização dos participantes da pesquisa e duas perguntas sobre o papel e os motivos de participarem do grupo musical. Trata-se de um instrumento complementar para melhor caracterizar os participantes dos grupos focais e costuma ser utilizado antes das entrevistas (KRUEGER; CASEY, 2014).

O roteiro de entrevista (Apêndice IV) foi desenvolvido a partir dos objetivos da pesquisa com a intenção de explicar e expandir temas encontrados na primeira fase de estudos (*survey*). Desta forma, a entrevista permite uma compreensão mais aprofundada sobre o engajamento e a experiência de fluxo coletivo dos participantes, se constituindo um procedimento fundamental para detalhar estes temas na presente pesquisa. Questões sobre o formato de pergunta e tipo de resposta esperada para o público pesquisado, relação com os temas da literatura e possibilidades de expandir, aprofundar e explicar resultados anteriores foram considerados na elaboração do roteiro de entrevista (COSTA, 2005; COHEN; MANION; MORRISON, 2007; KRUEGER; CASEY, 2014; CRESWELL; PLANO CLARK, 2017).

O roteiro de entrevista foi dividido em três partes (Apêndice IV). A primeira parte apresenta perguntas sobre a contextualização da prática musical em grupo dos participantes e sobre possíveis antecedentes para as experiências de engajamento e fluxo. Esta primeira parte da entrevista auxiliou em uma recordação e caracterização da prática musical em grupo relatada pelos participantes. Novamente, o processo do participante recordar e fornecer informações sobre uma prática musical é um procedimento adotado em outras pesquisas sobre o engajamento e a experiência de fluxo em uma atividade (por exemplo, FREER, 2009; ROSE-KRASNOR, 2009; LAMONT, 2011, 2012; O'NEILL; SENYSHYN, 2012; TAN; TJOENG; SIN, 2021). A segunda parte do roteiro de entrevista apresenta perguntas sobre possíveis indicadores de engajamento e experiência de fluxo. Nesta segunda parte do roteiro, as fundamentações teóricas e revisões da literatura auxiliaram a traçar perguntas direcionadas para questões comportamentais, cognitivas e afetivas/emocionais que constituem indicadores de experiências de engajamento e fluxo na realização de uma tarefa. Por fim, a terceira parte do roteiro de entrevista apresenta perguntas específicas sobre o fluxo coletivo, incluindo a influência do grupo nas experiências individuais e compartilhadas, e uma pergunta de fechamento que direciona para uma revisão das experiências relatadas.

De acordo com Krueger e Casey (2014), a elaboração de um roteiro para uma entrevista com grupo focal precisa considerar algumas fases: levantamento inicial de ideias, sequenciamento das questões, escrita das questões, estimação de tempo para cada pergunta, obter *feedback* sobre a organização do roteiro, revisar as questões e testar o roteiro. Os autores afirmam que a entrevista com grupo focal não precisa necessariamente de um estudo piloto, pois há um grande trabalho anterior de organização para que todas as entrevistas possam ser aproveitadas. Neste sentido, o *feedback* e o teste de leitura/apresentação do roteiro de entrevista para outras pessoas pode ser pertinente (KRUEGER; CASEY, 2014). Na presente pesquisa, o roteiro de entrevista foi elaborado e analisado em uma versão preliminar para aprovação ética do projeto e, como se trata de um estudo de métodos mistos sequencial explanatório, foi adaptado conforme os dados obtidos na primeira fase da pesquisa. Com esta primeira integração dos dados, foi possível rever a escrita e pertinência das questões apresentadas. Por fim, o roteiro foi revisado constantemente pelo pesquisador e orientadora em um processo de relação entre os objetivos da pesquisa, a pertinência das respostas para a análise e discussão dos dados e a relação com a literatura.

5.3.3 Procedimentos de coleta de dados

Anterior à realização das entrevistas, os participantes foram selecionados propositalmente a partir dos grupos de participantes previamente elencados e a partir dos participantes que forneceram respostas que poderiam explicar e expandir os entendimentos sobre o engajamento e o fluxo coletivo de maneira mais produtiva, tendo como base os relatos fornecidos na primeira fase da pesquisa (COHEN; MANION; MORRISON, 2007; CRESWELL; PLANO CLARK, 2017). O procedimento de recrutamento para os adultos-participantes da segunda fase da pesquisa ocorreu por meio de convites enviados para um dos membros do grupo para um contato inicial. Os participantes foram convidados para contribuir com a pesquisa resguardando a segurança das informações em suas respostas e a escolha voluntária em participar do estudo. O acesso de informações dos participantes da segunda fase da pesquisa ocorreu a partir da identificação que cada participante forneceu no início do questionário apresentado no *survey* e partir do contato inicial com um dos membros do grupo. O processo de informar o e-mail no início do questionário *on-line* foi adotado como forma de anuência, conforme prevê a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde nas orientações para pesquisas em ambientes virtuais. Esse protocolo também poderia facilitar a identificação do participante caso ele solicitasse sua retirada da pesquisa e está alinhado a uma amostragem não-probabilística proposital e voluntária, uma vez que os participantes foram escolhidos propositalmente por se encaixarem nos critérios estabelecidos para a segunda fase da pesquisa (COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

A partir do aceite em participar da entrevista, foi reforçada aos participantes que já estavam na primeira fase da pesquisa a anuência do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice II) fornecida no início da primeira fase da pesquisa, que destaca a possibilidade de o participante ser convidado para a realização de uma entrevista. Para os participantes dos grupos musicais localizados a partir do *survey* e que não responderam ao questionário da primeira fase da pesquisa, foi solicitada a assinatura/consentimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Além disso, foi enviado aos participantes o termo de uso de imagem e/ou som para assinatura/consentimento (Apêndice V). Cada participante foi questionado se tinha alguma dúvida sobre a entrevista antes de sua realização. Após o esclarecimento de todas as dúvidas, o pesquisador enviou a ficha de identificação dos participantes e agendou um horário em comum com cada um dos três grupos para a realização de entrevistas com grupo focais em ambiente virtual. A concordância/anuência voluntária em participar da entrevista foi reforçada de maneira verbal gravada e o pesquisador forneceu informações de que os dados seriam mantidos de maneira segura e anônima. Portanto, a entrevista foi gravada para permitir uma transcrição textual para a análise dos dados. As entrevistas tiveram duração média de uma hora. O roteiro de entrevista foi seguido com breves inclusões para garantir um ambiente de diálogo e compartilhamento, buscando proporcionar segurança para o entrevistado e curiosidade sobre seus pontos de vista (COSTA, 2005; COHEN; MANION; MORRISON, 2007).

A partir da sugestão de Krueger e Casey (2014), a transcrição e análise das entrevista com grupos focais foram feitas sequencialmente para permitir que o pesquisador percebesse temas em comum entre as entrevistas. Após a transcrição textual de cada uma das entrevistas, os participantes foram contatados para ler a transcrição e informar se concordam com os relatos fornecidos na entrevista e se haveria algum tema a ser inserido ou retirado. Este procedimento oportunizou uma checagem direta dos dados qualitativos junto aos participantes (CRESWELL; PLANO CLARK, 2017).

5.3.4 Análise de dados

As respostas provenientes de perguntas fechadas da ficha de identificação dos participantes foram analisadas descritivamente com a apresentação de número de respostas e porcentagens. A análise de conteúdo de Bardin (2016) foi utilizada para a análise dos dados qualitativos obtidos por meio das respostas abertas da ficha de identificação dos participantes e das entrevistas com grupos focais. Os procedimentos apontados por Bardin (2016) consistem em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento e interpretação. A **pré-análise** é considerada a fase inicial do trabalho e relaciona-se com a organização geral e sistematização de

ideias iniciais para torná-las operacionais. A leitura flutuante é um recurso frequentemente utilizado nesta fase da análise, que consiste em uma leitura do material coletado ou a ser analisado com a finalidade de buscar impressões, intuições e possíveis hipóteses emergentes. Alguns critérios podem auxiliar o pesquisador em suas escolhas, seleções e regras: (1) *exaustividade*: levar em conta todos os materiais disponíveis para a análise; (2) *representatividade*: definir uma amostra capaz de descrever o universo investigado; (3) *homogeneidade*: obter dados por técnicas idênticas e indivíduos semelhantes, sempre que possível; e (4) *pertinência*: responder às perguntas e objetivos da pesquisa (BARDIN, 2016).

Na etapa de **exploração do material**, o pesquisador realiza a codificação, decomposição ou enumeração a partir das regras previamente formuladas na pré-análise. A codificação obedece a três escolhas principais: (1) *recorte*: escolha da unidade de registro (a unidade de base que tem como objetivo a categorização, por exemplo, a palavra ou o tema de determinado trecho textual) e a unidade de contexto (consiste em um trecho textual maior no qual a unidade de registro está contida e que auxilia em sua compreensão e codificação); (2) *enumeração*: escolha da regra que permitirá a contagem da unidade de registro, como a presença, a frequência, a intensidade, entre outras; e (3) *classificação*: escolha das categorias a partir do inventário (isolar os elementos) e a classificação (repartir os elementos com o objetivo de organizar as mensagens). Segundo Bardin (2016), as categorias de análise podem já existir previamente ou emergir do material coletado. Nas duas situações, alguns critérios são pertinentes: (a) *exclusão mútua*: cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; (b) *homogeneidade*: um único princípio de classificação deve governar a organização da análise; (c) *pertinência*: os dados se adaptam ao quadro teórico e o tipo de análise escolhido; (d) *objetividade e fidelidade*: os índices que determinam a entrada em uma categoria devem ser bem definidos; e (e) *produtividade*: a classificação fornece dados férteis (BARDIN, 2016). Por fim, na etapa de **tratamento e interpretação**, o pesquisador confirma os procedimentos adotados nas fases anteriores e delimita a interpretação e inferência dos dados na forma de exposições temático-textuais, estatísticas descritivas (por exemplo, frequências e porcentagens), estatísticas inferenciais (uso de testes estatísticos) ou outras formas de interpretação que podem ser aplicáveis aos dados coletados e analisados (BARDIN, 2016).

Com base nas etapas proposta por Bardin (2016), as entrevistas passaram por uma análise de conteúdo temática. O *software Microsoft Word* foi utilizado para as transcrições das respostas dos participantes a partir dos áudios gravados nas entrevistas realizadas. Reforça-se que cada uma das transcrições das entrevistas foram enviadas aos respectivos participantes para uma confirmação dos relatos fornecidos, checagem que permite uma verificação dos dados obtidos (CRESWELL; PLANO CLARK, 2017). Com base nas transcrições das entrevistas, o *software*

NVivo foi utilizado para a codificação dos relatos dos participantes. As temáticas elencadas na análise de conteúdo emergiram a partir das perguntas do roteiro e dos relatos articulados pelos participantes em suas respostas. A revisão da literatura e as perguntas realizadas na primeira fase da pesquisa (*survey*) também auxiliaram no estabelecimento de critérios para a escolha dos rótulos das temáticas. A unidade de registro utilizada nas análises das transcrições das entrevistas foi o tema-eixo (também chamado de objeto ou referente) articulado em uma unidade de contexto textual mais amplo (por exemplo, um conjunto de frases). A regra de enumeração utilizada foi a presença (ou ausência) de um tema-eixo articulado na entrevista. Não houve a recorrência de um mesmo trecho de entrevista em categorias diferentes, respeitando o princípio da exclusividade (BARDIN, 2016).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: *SURVEY* – 1ª FASE DA PESQUISA

Este capítulo da presente tese está organizado em duas partes principais. Na primeira parte são apresentados os resultados quantitativos obtidos por meio da realização de um *survey* na primeira fase da pesquisa a partir da caracterização dos participantes (seção 6.1), da caracterização das práticas musicais em grupo relatadas (seção 6.2) e da apresentação dos resultados da escala sobre as experiências de engajamento e fluxo dos participantes (seção 6.3). Na segunda parte são trazidas as discussões dos dados a partir de um diálogo com a literatura (seção 6.4).

6.1 Caracterização dos participantes

A tabela 1 apresenta as informações gerais de todos os participantes e um detalhamento de cada um dos três grupos de participantes que responderam ao *survey* na primeira fase da presente pesquisa:

Tabela 1 – *Survey*: informações sobre a caracterização dos participantes da pesquisa.

	Geral (N = 102)		Amadores (N = 34)		Estudantes (N = 34)		Profissionais (N = 34)		
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	
Idade	29,5	10,7	25,8	8,4	24	5,8	38,8	10,7	
	Menor idade = 18 Maior idade = 59		Menor idade = 18 Maior idade = 50		Menor idade = 18 Maior idade = 42		Menor idade = 23 Maior idade = 59		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Gênero	Feminino	34	33,3	14	41,2	11	32,4	9	26,5
	Masculino	67	65,7	20	58,8	22	64,7	25	73,5
	Outro	1	1	-	-	1	2,9	-	-
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Maior formação educacional	Ensino médio	46	45,1	16	47,1	28	82,4	2	5,9
	Ensino superior ou profissionalizante	29	28,4	12	35,3	5	14,7	12	35,3
	Pós-graduação	27	26,5	6	17,6	1	2,9	20	58,8
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Possui formação em música ¹	Não	19	18,6	19	55,9	-	-	-	-
	Formação sem nível superior (por exemplo, conservatório)	33	32,4	15	44,1	11	32,4	7	20,6
	Graduação em andamento em música	34	33,3	-	-	34	100	-	-
	Graduação completa em música	11	10,8	-	-	1	2,9	10	29,4
	Pós-graduação em andamento em música	8	7,8	-	-	-	-	8	23,5
	Pós-graduação completa em música	18	17,6	-	-	-	-	18	52,9

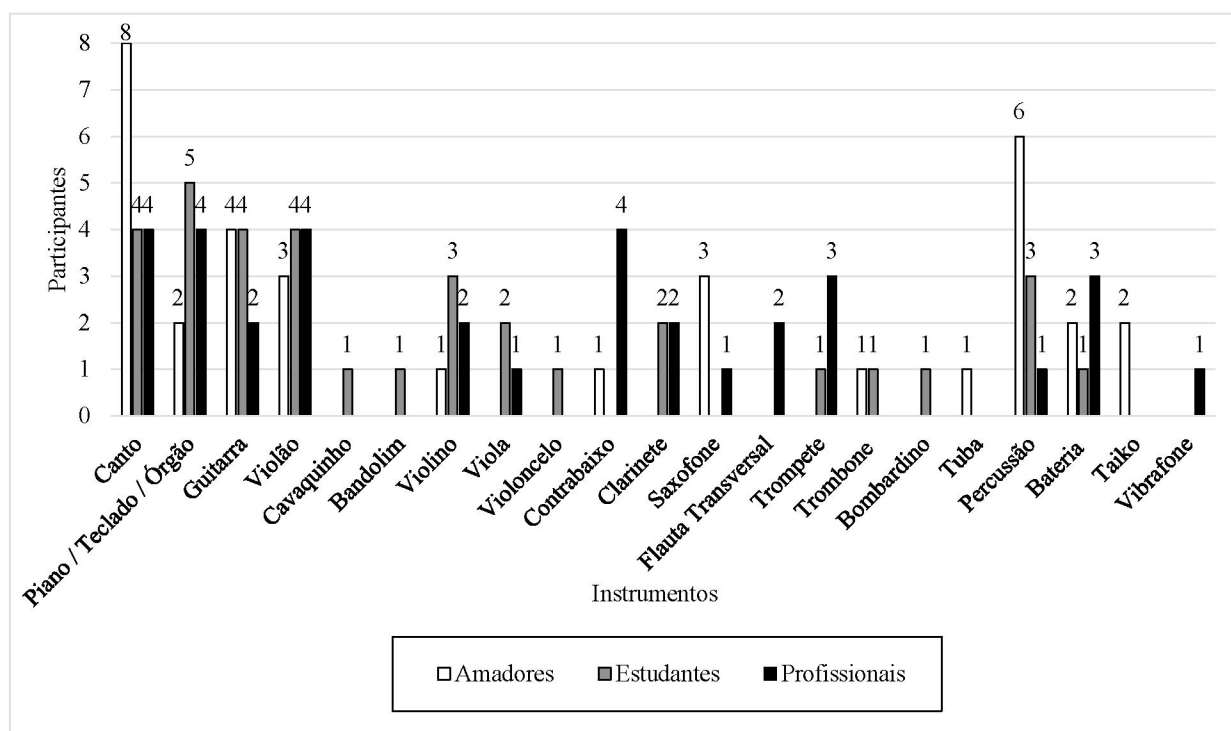
(Tabela 1 continua na próxima página)

(Continuação da tabela 1)

		Geral		Amadores		Estudantes		Profissionais	
		(N = 102)		(N = 34)		(N = 34)		(N = 34)	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Quanto tempo toca/estuda instrumento principal	Menos de um ano	2	2	2	5,9	-	-	-	-
	1 a 2 anos	2	2	2	5,9	-	-	-	-
	3 anos	9	8,8	2	5,9	6	17,6	1	2,9
	4 a 5 anos	13	12,7	6	17,6	7	20,6	-	-
	7 anos ou mais	76	74,5	22	64,7	21	61,8	33	97,1

Fonte: O autor (2023). ¹ O participante poderia relatar mais de uma resposta.
M = Média. DP = Desvio Padrão. N = Número de participantes. % = Porcentagem.

Conforme indicado na tabela 1, a média de idade dos participantes foi menor para os estudantes de música, seguida pela média de idade dos músicos amadores e dos músicos profissionais. Os participantes que responderam ao *survey* são, em sua maioria, do gênero masculino nos três grupos pesquisados. Em relação à maior formação educacional dos participantes, os músicos amadores e os estudantes de música possuem, em sua maioria, o ensino médio completo, enquanto que a maioria dos músicos profissionais possui pós-graduação completa. A tabela 1 também apresenta a formação musical dos participantes desta fase da pesquisa, indicando que: (1) os músicos amadores não possuem formação musical ou possuem formação sem nível superior; (2) todos os estudantes de música estão realizando um curso superior, alguns possuem outras formações sem nível superior e uma participante terminou um curso superior de música e está realizando outro; e (3) os músicos profissionais possuem uma diversidade de formações sem nível superior, de nível superior e de pós-graduação em música, indicando que eles podem ter preenchido apenas a maior titulação ou ainda podem não possuir a graduação em música e mesmo assim realizaram uma pós-graduação na área. Por fim, de maneira geral, os três grupos de participantes indicaram majoritariamente que tocam/estudam seus instrumentos musicais principais há mais de sete anos. A seguir, o gráfico 1 apresenta os instrumentos principais que os participantes relataram tocar/estudar:

Gráfico 1 – Instrumentos principais que os participantes relataram tocar/estudar.

Fonte: O autor (2023).

De maneira geral, o gráfico 1 indica uma diversidade de instrumentos musicais principais relatados pelos participantes, divididos em canto, piano (teclado/órgão), instrumentos de cordas, instrumentos de sopro e instrumentos de percussão. Em geral, o canto foi o instrumento musical principal relatado pelos participantes, sendo o principal instrumento entre os músicos amadores ($N = 8$). O piano (teclado/órgão) foi o instrumento musical mais recorrente entre os estudantes de música ($N = 5$), enquanto que o piano (teclado/órgão), o violão e o contrabaixo foram os mais citados ($N = 4$, cada um) entre os músicos profissionais.

6.2 Caracterização das práticas musicais em grupo dos participantes

A tabela 2 apresenta as informações relatadas pelos participantes sobre o tipo, a localização e a quantidade de pessoas nas práticas musicais em grupo a partir do *survey* da primeira fase da presente pesquisa:

Tabela 2 – Survey: informações sobre o tipo, a localização e a quantidade de pessoas nas práticas musicais em grupo relatadas pelos participantes.

	Geral (N = 102)		Amadores (N = 34)		Estudantes (N = 34)		Profissionais (N = 34)		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Tipo de prática musical em grupo	Banda	44	43,1	16	47,1	14	41,2	14	41,2
	Banda sinfônica/marcial	9	8,8	4	11,8	4	11,8	1	2,9
	Coro	18	17,6	5	14,7	6	17,6	7	20,6
	Orquestra	21	20,6	2	5,9	10	29,4	9	26,5
	Grupo de câmara	3	2,9	-	-	-	-	3	8,8
	Grupo de percussão	5	4,9	5	14,7	-	-	-	-
	Teatro musical	2	1,96	2	5,9	-	-	-	-
Quantidade de pessoas na prática musical em grupo		N	%	N	%	N	%	N	%
	Até 5 pessoas	37	36,3	13	38,2	9	26,5	15	44,1
	5 a 10 pessoas	7	6,9	1	2,9	4	11,6	2	5,9
	10 a 20 pessoas	12	11,8	2	5,9	6	17,6	4	11,8
	Acima de 20 pessoas	28	27,5	13	38,2	7	20,6	8	23,5
		N	%	N	%	N	%	N	%
Localização da prática musical em grupo por região do Brasil	Sul	63	61,8	23	67,6	21	61,8	19	55,9
	Sudeste	23	22,5	6	17,6	4	11,8	13	38,2
	Nordeste	8	7,8	1	2,9	6	17,8	1	2,9
	Centro-Oeste	5	4,9	4	11,8	1	2,9	-	-
	Diferentes regiões / Remoto	3	2,9	-	-	2	5,9	1	2,9

Fonte: O autor (2023).

N = Número de participantes. % = Porcentagem.

Conforme indicado na tabela 2, a principal prática musical em grupo relatada pelos participantes acontece em contextos de “banda”, relacionando-se com a maioria das respostas para práticas musicais com até cinco pessoas. As outras duas práticas musicais em grupo mais relatadas foram as práticas em contextos de “orquestra” e “coro”, seguidas por outros contextos de práticas musicais em grupo. Os grupos musicais menores (com até cinco pessoas) foram predominantes nas respostas dos participantes, mas também houve relatos sobre a participação em grupos com até 10 e 20 pessoas e grupos com mais de 20 e 50 pessoas. Além disso, a maioria dos participantes relatou que as práticas musicais em grupo que participam se localiza na Região Sul do Brasil. A Região Norte do país foi a única que não foi contemplada e alguns participantes relataram práticas musicais nas quais os membros do grupo se encontram em diferentes localizações ou participam de maneira remota.

A tabela 3 apresenta as informações relatadas pelos participantes sobre o tempo e o meio de participação no grupo musical a partir do *survey* da primeira fase da presente pesquisa:

Tabela 3 – Survey: informações sobre o tempo e o meio de participação dos participantes no grupo musical.

		Geral (N = 102)		Amadores (N = 34)		Estudantes (N = 34)		Profissionais (N = 34)	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Tempo de participação no grupo musical	Menos de 1 ano	20	19,6	7	20,6	10	29,4	3	8,8
	1 a 2 anos	16	15,7	5	14,7	9	26,5	2	5,9
	3 anos	14	13,7	5	14,7	6	17,6	3	8,8
	4 a 5 anos	21	20,6	9	26,5	4	11,8	8	23,5
	7 anos ou mais	31	30,4	8	23,5	5	14,7	18	52,9
No último ano, qual foi o meio de participação no grupo musical		N	%	N	%	N	%	N	%
	Totalmente presencial	38	37,3	19	55,9	12	35,3	7	20,6
	Totalmente <i>on-line</i>	18	17,6	4	11,8	7	20,6	7	20,6
	Misto (parte presencial e parte <i>on-line</i>)	46	45,1	11	32,4	15	44,1	20	58,8

Fonte: O autor (2023).

N = Número de participantes. % = Porcentagem.

Conforme indicado na tabela 3, o tempo de participação no grupo musical apresentou uma grande variação nas médias gerais e nos grupos de músicos amadores e de estudantes de música, sendo que os músicos profissionais relataram participar por um período de tempo maior nos grupos musicais mencionados. De modo a considerar o período da pandemia da Covid-19 que impactou nos encontros presenciais em grupo, os participantes responderam que o meio de participação no grupo musical no último ano aconteceu principalmente de forma mista (parte presencial e parte *on-line*) e totalmente presencial. Os músicos profissionais parecem apresentar relatos de mais práticas em formato misto, enquanto que os músicos amadores mais práticas em formato totalmente presencial.

A tabela 4 apresenta as informações relatadas pelos participantes sobre os seus papéis no grupo musical, as pessoas envolvidas na prática musical em grupo e os motivos da participação no grupo musical a partir do *survey* da primeira fase da presente pesquisa:

Tabela 4 – Survey: informações sobre o papel do participante, pessoas envolvidas na prática musical em grupo e os motivos da participação no grupo musical.

		Geral (N = 102)		Amadores (N = 34)		Estudantes (N = 34)		Profissionais (N = 34)	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Papel do participante na prática musical em grupo ¹	Instrumentista/Cantor(a)	100	98	34	100	34	100	32	94,1
	Auxiliar na organização	10	9,8	3	8,8	6	17,6	1	2,9
	Produtor(a)	4	3,8	-	-	2	5,9	2	5,9
	Compositor(a)	3	2,9	1	2,9	1	2,9	1	2,9
	Arranjador(a)	3	2,9	-	-	1	2,9	2	5,9
	Regente	3	2,9	-	-	-	-	3	8,8

(Tabela 4 continua na próxima página)

(Continuação da tabela 4)

	Geral (N = 102)		Amadores (N = 34)		Estudantes (N = 34)		Profissionais (N = 34)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
	Pessoas envolvidas na prática musical em grupo ¹							
Colegas instrumentista/cantores	65	63,7	20	58,8	21	61,8	24	70,6
Amigos	44	43,1	19	55,9	15	44,1	10	29,4
Regentes	30	29,4	8	23,5	12	35,3	10	29,4
Professores	17	16,7	8	23,5	7	20,6	2	5,9
Família	4	3,9	1	2,9	2	5,9	1	2,9
Coreógrafo	1	0,98	1	2,9	-	-	-	-
Dançarinos	1	0,98	-	-	1	2,9	-	-
Compositores	1	0,98	-	-	1	2,9	-	-
Estudantes	2	1,96	-	-	1	2,9	1	2,9
Diretor artístico	1	0,98	-	-	-	-	1	2,9
Fotógrafo	1	0,98	-	-	-	-	1	2,9
Equipe de produção	3	2,9	-	-	1	2,9	2	5,9
Público em geral	4	3,9	-	-	1	2,9	3	8,8
	N	%	N	%	N	%	N	%
Motivos para participar no grupo musical ¹								
Eu me identifico com essa prática musical	52	51	15	44,1	18	52,9	19	55,9
Aprender música	26	25,5	12	35,3	11	32,4	3	8,8
Bolsa / Remuneração / Trabalho	24	23,5	-	-	4	11,8	20	58,8
Buscar desenvolvimento profissional	18	17,6	1	2,9	10	29,4	7	20,6
Lazer	17	16,7	16	44,1	1	2,9	-	-
Conhecer pessoas	9	8,8	4	11,8	2	5,9	3	8,8

Fonte: O autor (2023). ¹ O participante poderia relatar mais de uma resposta.

N = Número de participantes. % = Porcentagem em relação ao número total de participantes.

Conforme indicado na tabela 4, a análise de conteúdo (BARDIN, 2016) permitiu considerar a frase como unidade de contexto que possibilitou a localização de palavras como unidades de registro para a elaboração de categorias para as perguntas abertas no *survey*. Desta forma, a grande maioria dos participantes relatou que o seu principal papel na prática musical em grupo está relacionado com a prática como instrumentista/cantor, seguido por papéis de auxiliar na organização, produtor, compositor, arranjador e regente. As principais pessoas envolvidas nas práticas musicais em grupo relatadas são colegas instrumentistas/cantores, amigos, regentes e professores. Houve uma distinção nos relatos dos participantes sobre colegas e amigos em termos de proximidade, da mesma forma que os participantes também mencionaram a presença de outras pessoas envolvidas nas práticas musicais, como fotógrafo, coreógrafo e dançarinos. Em relação aos motivos para participar no grupo musical, as respostas puderam ser agrupadas em seis categorias. A seguir, os relatos dos participantes para os motivos de participar no grupo musical são apresentados a partir das categorias elencadas na tabela 4:

Eu me identifico com essa prática musical

Sempre tive o sonho de fazer parte de um grupo musical, principalmente onde eu pudesse cantar e dançar. Em 2020, tive a chance de participar de um por um tempo, dentro de uma empresa, que infelizmente se desfez. Felizmente, eu e os outros membros desse grupo não desistimos e criamos nosso próprio grupo autoral. (Estudantes de música).

Realização pessoal e profissional; espaço para criação e experimentação; alegria e satisfação de estar em palco ou em estúdio e depois poder compartilhar o resultado do trabalho em álbuns e EPs. (Músicos profissionais).

Aprender música

A proposta instrumental e o repertório são desafiadores, fora da minha zona de conforto, por isso, eu diria que o aprendizado foi o principal motivo da participação. (Músicos profissionais).

Por que é uma boa oportunidade de uma aprendizagem diferente da maneira a qual estou acostumada, no caso da banda marcial para a banda sinfônica. (Músicos amadores).

Bolsa / Remuneração / Trabalho

Sou músico de orquestra porque sempre tive a sonho/ambição de ter como trabalho essa atividade. (Músicos profissionais).

Única orquestra que paga uma bolsa relativamente boa para poder pagar minhas contas e continuar meus estudos. (Músicos profissionais).

Buscar desenvolvimento profissional

Em 2021, voltei a tocar bombardino e comecei a me dedicar ao choro e samba, buscando frequentar as rodas de choro e me integrar ao circuito de MPB em Curitiba e no Brasil. O [grupo musical] veio no final do ano passado pensando nessa imersão no estilo, e me colocando numa posição de “me puxar” a tirar o repertório e sair tocando. (Estudantes de música).

Tocávamos principalmente covers até 2020 - além de *hobby*, com o dinheiro arrecadado com a média de 1 show mensal, investíamos na própria banda. [...] Atualmente o foco é realizar shows de divulgação e arrecadar mais recursos, para buscar nos profissionalizar quando o álbum estiver lançado. (Músicos amadores).

Lazer

[...] ajuda a relaxar da minha atividade principal, empresário. (Músicos amadores).

Adoro música, cantar, atividade em grupo e *hobby*. (Músicos amadores).

Conhecer pessoas

[...] me sinto engajada no processo como um todo, o que me proporciona uma sensação de pertencimento. (Músicos profissionais).

Há o motivo de ser uma boa forma de desenvolver habilidades sociais por ser algo que demanda responsabilidade e um bom convívio com todos. (Músicos amadores).

Por fim, os relatos das respostas também abertas permitiram perceber uma sobreposição de formas de participação em relação aos grupos de músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais. Essa sobreposição de grupos ocorreu, por exemplo, quando alguns músicos

amadores afirmaram que a prática musical que participam também tem relação com ingressar profissionalmente na carreira ou que, às vezes, possuem uma remuneração no grupo musical que fazem parte. A eventual remuneração também apareceu no relato de alguns estudantes de música na forma de bolsista-estagiário ou em “cachês” para uma prática musical, mesmo eles se declarando como estudantes de música. Em relação aos músicos profissionais, quatro participantes escolheram mencionar uma experiência em um grupo musical que não possui necessariamente remuneração para as práticas realizadas, mesmo que esse grupo conte com outros colegas identificados como músicos profissionais.

6.3 Escala sobre as experiências de engajamento e fluxo dos participantes

Esta seção apresenta as estatísticas descritivas e inferenciais a partir da escala sobre as experiências de engajamento e fluxo dos participantes. A teoria do fluxo é um dos aportes teóricos utilizados por alguns pesquisadores ao relacionarem motivação e engajamento (por exemplo, SHERNOFF *et al.*, 2003; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012). Portanto, esta pesquisa considera a relação entre a motivação e o engajamento na teoria do fluxo como apresentado por Csikszentmihalyi e Hermanson (1995) ao assumirem que (1) uma motivação pode levar a um engajamento na atividade e (2) um profundo engajamento pode vir a ser qualificado como uma experiência de fluxo. A partir dessas considerações, as afirmativas sobre o engajamento utilizadas na escala da quarta parte do *survey* foram diretamente relacionadas com elementos que caracterizam a experiência de fluxo (subseção 5.2.2; quadro 9). Essa seção se utiliza do termo “engajamento” para descrever os resultados obtidos, ao mesmo tempo que considera que as dimensões comportamental, cognitiva e afetiva/emocional do engajamento são importantes aspectos da qualidade da experiência de uma pessoa em uma atividade que pode vir a caracterizar o profundo engajamento descrito na experiência de fluxo.

6.3.1 Comparações gerais entre dimensões do engajamento e grupos de participantes

A tabela 5 apresenta as estatísticas descritivas do engajamento em termos gerais, comportamental, cognitivo e afetivo/emocional agrupadas de maneira geral, em músicos amadores, em estudantes de música e em músicos profissionais:

Tabela 5 – Estatísticas descritivas do engajamento em termos gerais, comportamental, cognitivo e afetivo/emocional agrupadas de maneira geral, em músicos amadores, em estudantes de música e em músicos profissionais.

Engajamento	Geral (N = 102)		Amadores (N = 34)		Estudantes (N = 34)		Profissionais (N = 34)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Média geral	3,51	0,54	3,51	0,48	3,44	0,61	3,58	0,51
Comportamental	3,76	0,34	3,66	0,38	3,74	0,35	3,87	0,27
Cognitivo	3,31	0,55	3,32	0,52	3,21	0,66	3,39	0,45
Afetivo/emocional	3,46	0,59	3,55	0,49	3,35	0,66	3,47	0,62

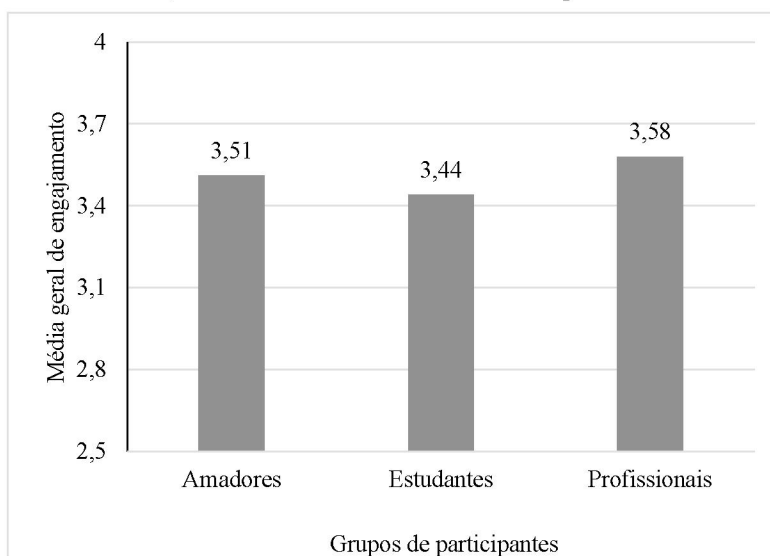
Fonte: O autor (2023).

N = Número de participantes. M = Média. DP = Desvio Padrão.

Conforme apresentado na tabela 5, a média geral do engajamento dos participantes foi alta em todos os grupos, considerando que os dados foram coletados em uma escala de 0 a 4. Ao considerar os três grupos de participantes, a média geral do engajamento comportamental foi a maior, seguida pela média geral do engajamento afetivo/emocional e do engajamento cognitivo. De modo a comparar visualmente as médias, os gráficos 2, 3 e 4 podem ser consultados, a seguir, na apresentação dos resultados das estatísticas inferenciais.

O gráfico 2 apresenta as médias gerais do engajamento dos participantes nos grupos de músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais:

Gráfico 2 – Médias gerais do engajamento dos participantes nos grupos de músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais.

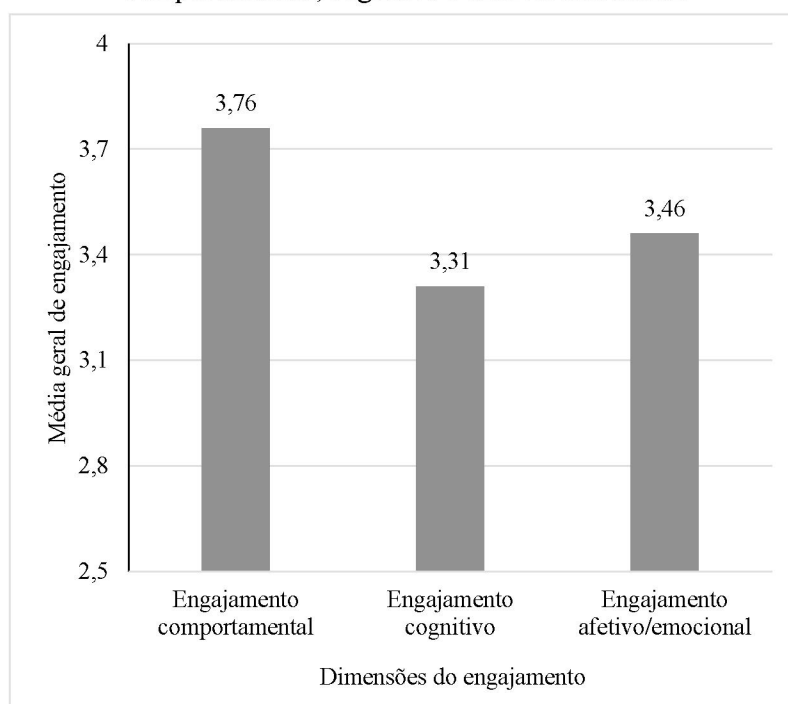


Fonte: O autor (2023).

Conforme apresentado no gráfico 2, o teste de Kruskal-Wallis mostrou que não houve diferença estatística significativa na comparação entre as médias gerais de engajamento a partir dos diferentes grupos de participantes (amadores, estudantes e profissionais) [$\chi^2(2) = 1,818; p = 0,403$].

O gráfico 3 apresenta as médias gerais das respostas dos participantes nas dimensões de engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional:

Gráfico 3 – Médias gerais das respostas dos participantes nas dimensões de engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional.

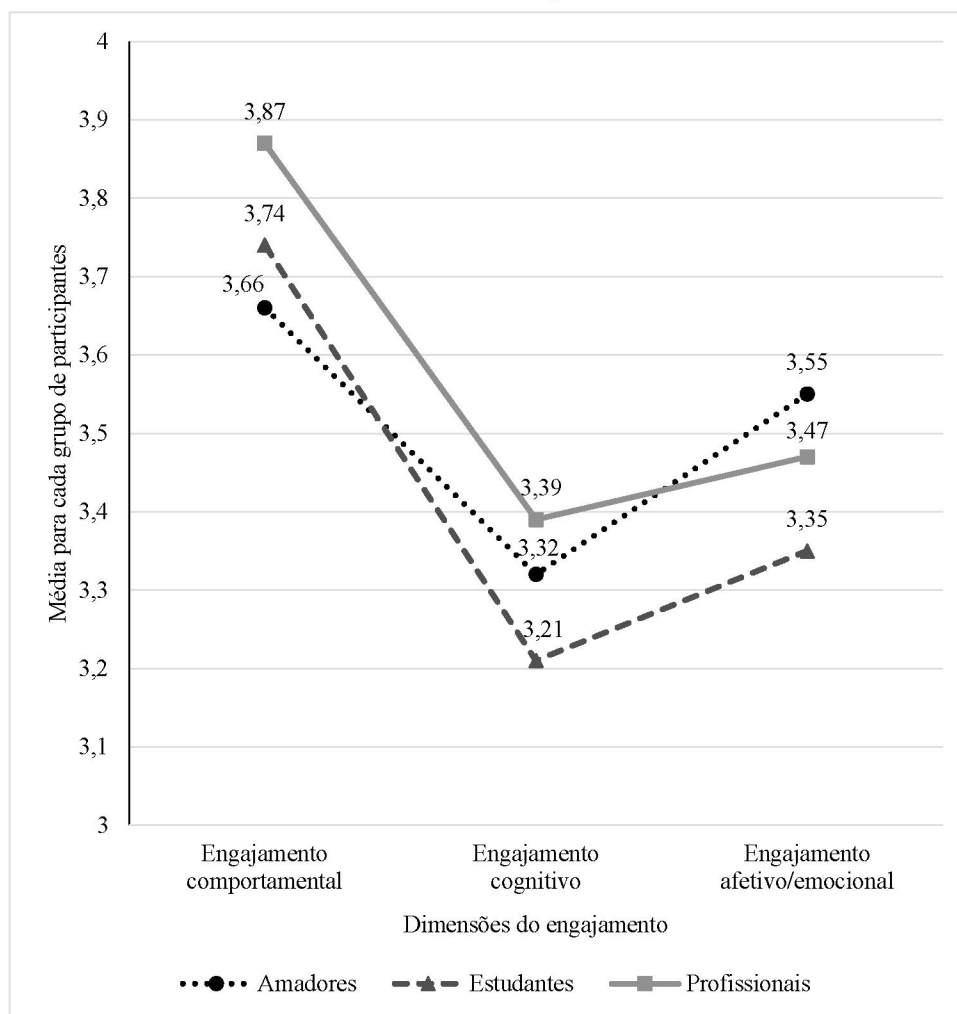


Fonte: O autor (2023).

O teste de Friedman mostrou que houve diferença estatística significativa entre as dimensões do engajamento nas respostas gerais dos participantes [$\chi^2(2) = 67,497$; $p < 0,001$]. Conforme indicado no gráfico 3, o teste de comparações múltiplas mostrou diferenças estatísticas significativas na comparação das respostas dos participantes entre: (1) engajamento comportamental e engajamento cognitivo ($p < 0,001$); (2) engajamento comportamental e engajamento afetivo/emocional ($p < 0,001$); e (3) engajamento afetivo/emocional e engajamento cognitivo ($p = 0,017$).

O gráfico 4 apresenta as médias das dimensões do engajamento (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional) em interação com os grupos de participantes (amadores, estudantes e profissionais):

Gráfico 4 – Médias das dimensões do engajamento (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional) em interação com os grupos de participantes (amadores, estudantes e profissionais).



Fonte: O autor (2023).

A partir do gráfico 4, são descritas as estatísticas inferenciais com base nas comparações entre e dentre grupos. O teste de Kruskal-Wallis mostrou que houve diferença estatística significativa entre as respostas dos três grupos de participantes para o **engajamento comportamental** [$\chi^2(2) = 8,865$; $p = 0,012$]. Desta forma, o teste de comparações múltiplas mostrou uma diferença estatística significativa na comparação das respostas para o engajamento comportamental entre os músicos profissionais e os músicos amadores ($p = 0,009$). O teste de Kruskal-Wallis mostrou que não houve diferenças estatísticas significativas entre as respostas dos três grupos de participantes para o **engajamento cognitivo** [$\chi^2(2) = 0,392$; $p = 0,822$] e para o **engajamento afetivo/emocional** [$\chi^2(2) = 1,880$; $p = 0,391$].

Ainda considerando o gráfico 4, o teste de Friedman mostrou que houve diferença estatística significativa entre as dimensões do engajamento nas respostas dos **músicos amadores** [$\chi^2(2) = 13,019$; $p < 0,001$]. O teste de comparações múltiplas mostrou diferenças estatísticas

significativas na comparação das respostas entre o engajamento comportamental e o engajamento cognitivo ($p < 0,001$), mas não houve diferença estatística significativa na comparação entre o engajamento comportamental e o afetivo/emocional e entre o engajamento afetivo/emocional e o engajamento cognitivo nas respostas dos músicos amadores. Na sequência, o teste de Friedman mostrou que houve diferença estatística significativa entre as dimensões do engajamento nas respostas dos **estudantes de música** [$\chi^2(2) = 25,096; p < 0,001$]. O teste de comparações múltiplas mostrou diferenças estatísticas significativas na comparação das respostas entre o engajamento comportamental e o engajamento cognitivo ($p < 0,001$) e entre o engajamento comportamental e engajamento afetivo/emocional ($p = 0,011$), mas não houve diferença estatística significativa na comparação entre o engajamento cognitivo e o engajamento afetivo/emocional nas respostas dos estudantes de música. Por fim, o teste de Friedman mostrou que houve diferença estatística significativa entre as dimensões do engajamento nas respostas dos **músicos profissionais** [$\chi^2(2) = 35,009; p < 0,001$]. O teste de comparações múltiplas mostrou diferenças estatísticas significativas na comparação das respostas entre o engajamento comportamental e o engajamento cognitivo ($p < 0,001$) e entre o engajamento comportamental e engajamento afetivo/emocional ($p < 0,001$), mas não houve diferença estatística significativa na comparação entre o engajamento cognitivo e o engajamento afetivo/emocional nas respostas dos músicos profissionais.

Em síntese, não houve diferenças estatísticas significativas na comparação das médias de engajamento geral entre os três grupos de participantes (amadores, estudantes e profissionais). No entanto, a média geral do engajamento comportamental foi estatisticamente maior do que as médias do engajamento cognitivo e do engajamento afetivo/emocional, assim como a média geral do engajamento afetivo/emocional foi estatisticamente maior que a média do engajamento cognitivo. A interação entre grupos de participantes (amadores, estudantes e profissionais) e dimensões do engajamento (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional) apresentou algumas diferenças estatísticas significativas. O engajamento comportamental dos músicos profissionais foi estatisticamente maior do que o engajamento comportamental dos músicos amadores. Além disso, os três grupos de participantes apresentaram médias estatisticamente maiores para o engajamento comportamental em comparação com o engajamento cognitivo, assim como os estudantes de música e os músicos profissionais apresentaram médias estatisticamente maiores para o engajamento comportamental em comparação com o engajamento afetivo/emocional. As demais comparações gerais entre grupos de participantes e dimensões do engajamento não apresentaram diferenças estatísticas significativas.

6.3.2 Comparações entre cada uma das afirmativas e grupos de participantes

A tabela 6 apresenta as estatísticas descritivas de cada afirmativa agrupadas nos grupos geral, músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais:

Tabela 6 – Estatísticas descritivas para cada afirmativa da escala nas dimensões de engajamento comportamental, cognitivo e emocional agrupadas em geral, músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais.

	Afirmativa	Geral (N = 102)		Amadores (N = 34)		Estudantes (N = 34)		Profissionais (N = 34)	
		M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
Comportamental	A1 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.	3,83	0,42	3,79	0,41	3,79	0,54	3,91	0,29
	A2 – Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela.	3,78	0,50	3,68	0,59	3,76	0,49	3,91	0,98
	A3 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical por um longo período de tempo.	3,63	0,73	3,62	0,70	3,59	0,74	3,68	0,77
	A4 – Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical.	3,70	0,64	3,44	0,82	3,73	0,62	3,94	0,24
	A5 – Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades.	3,84	0,44	3,79	0,54	3,82	0,46	3,91	0,29
Cognitivo	A6 – Eu acho que esta atividade musical é um desafio para mim, mas vale a pena o esforço.	3,15	1,08	3,26	0,93	3,15	1,05	3,03	1,27
	A7 – Eu acredito que sei o que fazer musicalmente e sou encorajado(a) a fazer minhas próprias escolhas sobre como tocar/cantar.	3,22	0,90	3,03	0,97	3,06	0,98	3,59	0,61
	A8 – Eu acho que sou bom nessa atividade musical e posso contribuir para o meu crescimento pessoal e o crescimento do grupo.	3,52	0,75	3,38	0,82	3,41	0,86	3,76	0,49
	A9 – Eu penso sobre essa atividade musical mesmo quando não estou realizando ela.	3,29	0,96	3,32	0,81	3,12	1,22	3,44	0,78
	A10 – Às vezes eu me sinto imerso quando estou fazendo essa atividade musical a ponto de perder a noção de tempo.	3,37	1,01	3,65	0,64	3,32	0,98	3,15	1,28
Afetivo/emocional	A11 – Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido.	3,77	0,56	3,85	0,43	3,76	0,55	3,70	0,67
	A12 – Eu me sinto realizado nessa atividade musical e seria muito difícil eu desistir dela.	3,47	0,87	3,50	0,75	3,29	1,09	3,62	0,74
	A13 – Eu sinto uma sensação de pertencimento e conexão com outras pessoas quando estou fazendo esta atividade musical.	3,64	0,67	3,65	0,60	3,56	0,82	3,70	0,58
	A14 – Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas valorizam a atividade tanto quanto eu.	3,14	0,93	3,41	0,74	2,85	1,02	3,15	0,96
	A15 – Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas me apoiam e se preocupam comigo.	3,28	0,93	3,35	0,88	3,29	1,06	3,20	0,84

Fonte: O autor (2023).

N = Número de participantes. M = Média. DP = Desvio Padrão. A = Afirmativa.

Conforme indicado na tabela 6, de maneira geral, as afirmativas relacionadas com o engajamento comportamental apresentaram as maiores médias gerais, seguidas pelas afirmativas relacionadas com o engajamento afetivo/emocional e o engajamento cognitivo. O mesmo padrão se repete nos grupos de participantes divididos em músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais. Em algumas afirmativas e grupo de participantes, diferenças específicas estiveram presentes. Este foi o caso da afirmativa 14 (engajamento afetivo/emocional), na qual as

médias foram menores nos grupos de estudantes de música e músicos profissionais em comparação com as médias de parte das afirmativas do engajamento cognitivo. De modo a comparar visualmente as médias, os gráficos 5 e 6 podem ser consultados, a seguir, na apresentação dos resultados das estatísticas inferenciais.

Ainda em relação às estatísticas descritivas para cada uma das afirmativas sobre engajamento musical, a tabela 7 apresenta o índice de consistências interna obtidos por meio do coeficiente *alpha de Cronbach* após a coleta final de dados no *survey* da primeira fase da pesquisa:

Tabela 7 – Índice de consistência interna obtidos por meio do coeficiente *alpha de Cronbach* no engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional após coleta final.

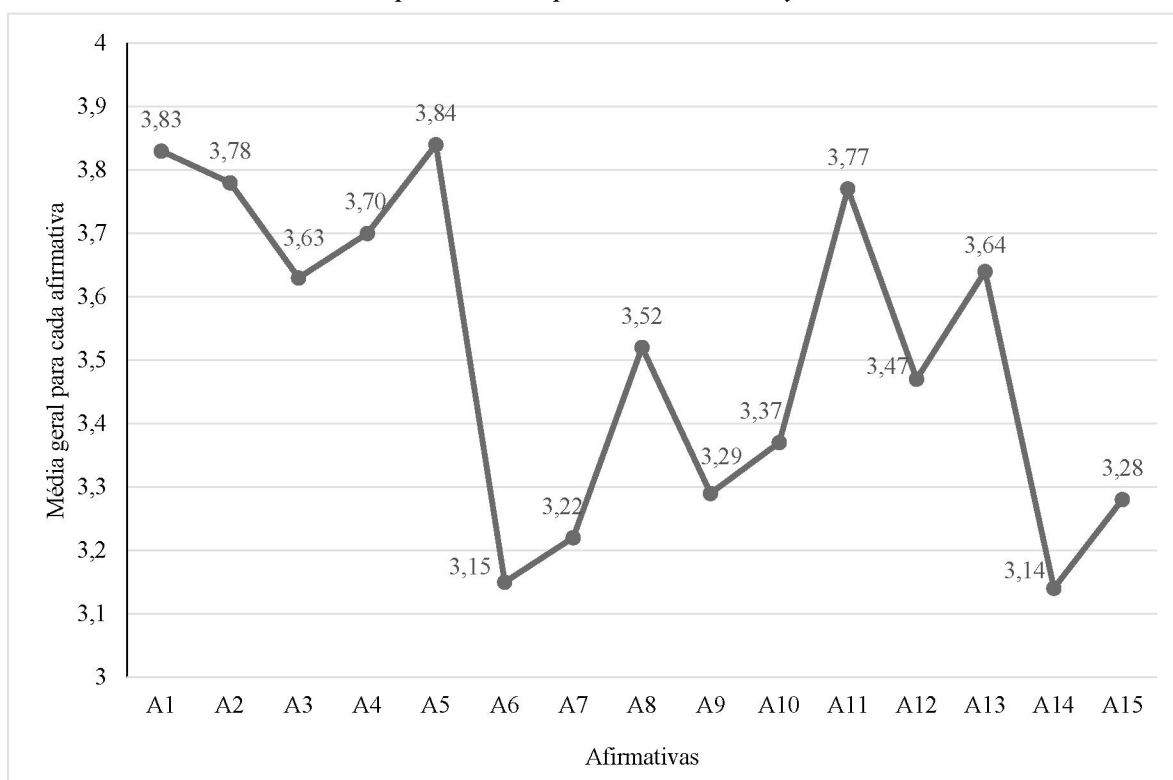
Dimensões do engajamento	<i>Cronbach's alpha</i>	Número de itens
Escala medindo o engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional	.83	15
Engajamento comportamental	.61	5
Engajamento cognitivo	.52	5
Engajamento afetivo/emocional	.80	5
Número de participantes:		102

Fonte: O autor (2023).

Conforme apresentado na tabela 7, o índice de consistência interna obtido por meio da aplicação do coeficiente de *alpha de Cronbach* para a lista de engajamento na soma de todos os itens foi de .83, indicando um valor considerável de confiabilidade para a escala (FIELD, 2009). A verificação do coeficiente de consistência interna da escala permite a comparação com o teste piloto da presente pesquisa (anteriormente com um valor de .73), permitindo corroborar a confiabilidade interna da escala apresentada. A partir da resposta de 102 participantes, também foi possível calcular o coeficiente de *alpha de Cronbach* para cada uma das dimensões do engajamento, podendo se verificar que as questões sobre o engajamento afetivo/emocional (.80) tiveram um nível considerável de consistência interna, enquanto que as questões sobre engajamento comportamental (.61) e engajamento cognitivo (.52) tiveram níveis baixos ou razoáveis. No entanto, a divisão em dimensões do engajamento apresenta apenas cinco questões para cada seção, o que pode impactar nos níveis do coeficiente (FIELD, 2009).

Em direção às estatísticas inferenciais, o gráfico 5 apresenta as médias gerais para cada uma das 15 afirmativas da quarta parte do questionário apresentado no *survey* da presente pesquisa:

Gráfico 5 – Médias gerais para cada uma das 15 afirmativas da quarta parte do questionário apresentado no *survey*.



Fonte: O autor (2023).

A = Afirmativa.

Conforme apresentado no gráfico 5, as médias gerais das respostas para as afirmativas relacionadas com o engajamento comportamental foram as maiores, seguidas pelas afirmativas relacionadas com o engajamento afetivo/emocional e o engajamento cognitivo. A exceção nesse padrão ocorreu nas médias gerais para as questões 14 e 15 do engajamento afetivo/emocional, que tiveram médias menores em relação às afirmativas do engajamento cognitivo. O teste de Friedman mostrou que houve diferença estatística significativa entre as afirmativas nas respostas gerais dos participantes [$\chi^2(14) = 196,559$; $p < 0,001$]. A tabela 8 apresenta as diferenças estatísticas significativas na comparação das respostas dos participantes para cada uma das afirmativas apresentadas na quarta parte do questionário:

Tabela 8 – Diferenças estatísticas significativas na comparação das respostas dos participantes para cada afirmativas sobre engajamento musical.

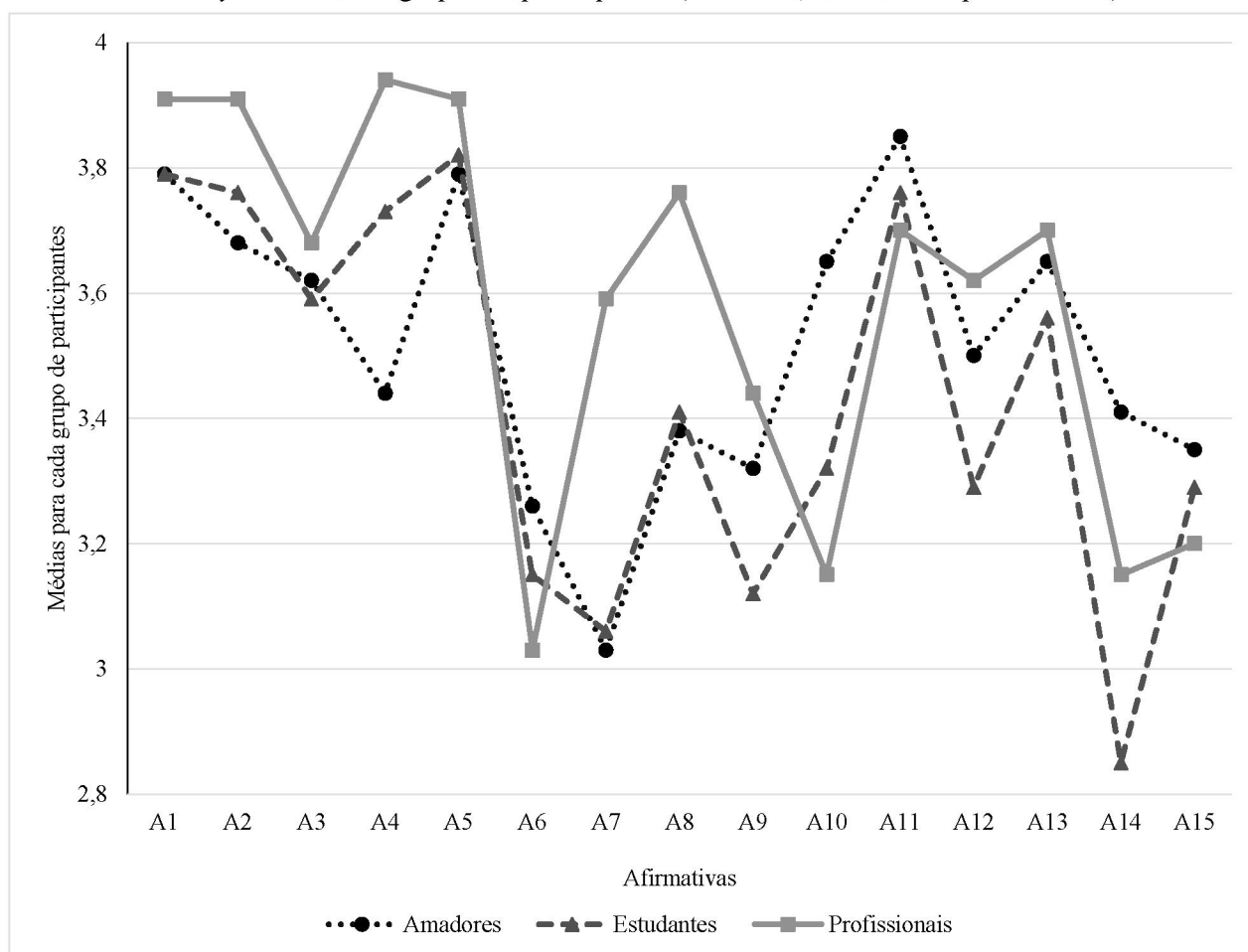
Comparações dentre grupos						
	Afirmativa	M	Afirmativa	M	p	
Comportamental e cognitivo	A1 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.	3,83	A6 – Eu acho que esta atividade musical é um desafio para mim, mas vale a pena o esforço.	3,15	**	
	A2 – Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela.	3,78			**	
	A4 – Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical.	3,70			*	
	A5 – Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades.	3,84			***	
	A1 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.	3,83			***	
	A2 – Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela.	3,78	A7 – Eu acredito que sei o que fazer musicalmente e sou encorajado(a) a fazer minhas próprias escolhas sobre como tocar/cantar.	3,22	***	
	A3 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical por um longo período de tempo.	3,63			*	
	A4 – Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical.	3,70			**	
	A5 – Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades.	3,84			***	
	A1 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.	3,83			*	
	A2 – Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela.	3,78	A9 – Eu penso sobre essa atividade musical mesmo quando não estou realizando ela.	3,29	*	
	A5 – Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades.	3,84			**	
	A1 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.	3,83			*	
	Comportamental e afetivo/emocional	A2 – Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela.	3,78	A14 – Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas valorizam a atividade tanto quanto eu.	3,14	***
		A3 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical por um longo período de tempo.	3,63			**
A4 – Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical.		3,70	***			
A5 – Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades.		3,84	***			
A1 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.		3,83	**			
A2 – Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela.		3,78	A15 – Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas me apoiam e se preocupam comigo.	3,28	**	
A4 – Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical.		3,70			*	
A5 – Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades.		3,84			***	
A1 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.		3,83			**	
Afetivo/emocional e cognitivo		A11 – Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido.	3,77	A6 – Eu acho que esta atividade musical é um desafio para mim, mas vale a pena o esforço.	3,15	**
	A11 – Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido.	3,77	A7 – Eu acredito que sei o que fazer musicalmente e sou encorajado(a) a fazer minhas próprias escolhas sobre como tocar/cantar.	3,22	***	
	A13 – Eu sinto uma sensação de pertencimento e conexão com outras pessoas quando estou fazendo esta atividade musical.	3,64			*	
	A11 – Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido.	3,77	A9 – Eu penso sobre essa atividade musical mesmo quando não estou realizando ela.	3,29	*	
Afetivo/emocional	A11 – Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido.	3,77	A14 – Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas valorizam a atividade tanto quanto eu.	3,14	***	
	A13 – Eu sinto uma sensação de pertencimento e conexão com outras pessoas quando estou fazendo esta atividade musical.	3,64			**	
	A11 – Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido.	3,77	A15 – Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas me apoiam e se preocupam comigo.	3,28	**	

Fonte: O autor (2023). * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.
M = Média. A = Afirmativa.

Conforme apresentado na tabela 8, o teste de comparações múltiplas mostrou diferenças estatísticas significativas na comparação das respostas dos participantes nas afirmativas sobre engajamento em 28 situações. Foi possível verificar que algumas das afirmativas do engajamento comportamental apresentaram médias estatisticamente maiores do que três das afirmativas do engajamento cognitivo, assim como algumas das afirmativas do engajamento comportamental apresentaram médias estatisticamente maiores do que duas das afirmativas do engajamento afetivo/emocional. Também foi possível verificar que algumas das afirmativas do engajamento afetivo/emocional apresentaram médias estatisticamente maiores do que três das afirmativas do engajamento cognitivo. Por fim, foi possível verificar que algumas afirmativas do engajamento afetivo/emocional apresentaram médias estatisticamente maiores do que outras duas afirmativas nesta mesma dimensão de engajamento.

O gráfico 6 apresenta as médias para cada uma das 15 afirmativas da quarta parte do questionário apresentado no *survey* da presente pesquisa divididas em grupos de participantes (amadores, estudantes e profissionais):

Gráfico 6 – Médias para cada uma das 15 afirmativas da quarta parte do questionário apresentado no *survey* divididas em grupos de participantes (amadores, estudantes e profissionais).



Fonte: O autor (2023). A = Afirmativa.

A partir do gráfico 6, são descritas as estatísticas inferenciais com base nas comparações entre e dentre grupos. Para a comparação entre participantes em cada uma das afirmativas, o teste de Kruskal-Wallis mostrou que houve diferença estatística significativa entre as respostas dos três grupos de participantes apenas para as afirmativas A4 [$\chi^2(2) = 11,228$; $p = 0,004$], A7 [$\chi^2(2) = 8,856$; $p = 0,012$] e A14 [$\chi^2(2) = 6,631$; $p = 0,036$]. Em relação às comparações das afirmativas dentre cada um dos grupos de participantes, o teste de Friedman mostrou que houve diferença estatística significativa na comparação entre as afirmativas nos grupos dos músicos amadores [$\chi^2(14) = 64,068$; $p < 0,001$], dos estudantes de música [$\chi^2(14) = 88,277$; $p < 0,001$] e dos músicos profissionais [$\chi^2(14) = 91,912$; $p < 0,001$]. A tabela 9 apresenta as diferenças estatísticas significativas nas respostas dos participantes nas comparações entre e dentre grupos para cada uma das afirmativas apresentadas na quarta parte do questionário:

Tabela 9 – Diferenças estatísticas significativas nas respostas dos participantes nas comparações entre e dentre grupos para as afirmativas sobre engajamento musical.

Comparações entre grupos						
Afirmativa		Grupos e Médias			<i>p</i>	
A4 – Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical.		Profissionais	3,94	Amadores	3,44	**
A7 – Eu acredito que sei o que fazer musicalmente e sou encorajado(a) a fazer minhas próprias escolhas sobre como tocar/cantar.		Profissionais	3,59	Amadores	3,03	*
		Profissionais	3,59	Estudantes	3,06	*
A14 – Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas valorizam a atividade tanto quanto eu.		Amadores	3,41	Estudantes	2,85	*

Comparações dentre grupos					
	Afirmativa	M	Afirmativa	M	<i>p</i>
Músicos amadores	A1 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.	3,79	A7 – Eu acredito que sei o que fazer musicalmente e sou encorajado(a) a fazer minhas próprias escolhas sobre como tocar/cantar.	3,03	*
	A5 – Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades.	3,79			**
	A11 – Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido.	3,85			**
Estudantes de música	A1 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.	3,79	A14 – Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas valorizam a atividade tanto quanto eu.	2,85	**
	A2 – Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela.	3,76			**
	A3 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical por um longo período de tempo.	3,59			*
	A4 – Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical.	3,73			**
	A5 – Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades.	3,82			**
	A11 – Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido.	3,76			**
	A5 – Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades.	3,82			A7 – Eu acredito que sei o que fazer musicalmente e sou encorajado(a) a fazer minhas próprias escolhas sobre como tocar/cantar.

(Tabela 9 continua na próxima página)

(Continuação da tabela 9)

Comparações dentre grupos					
Afirmativa		M	Afirmativa	M	p
Músicos profissionais	A1 – Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.	3,79	A14 – Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas valorizam a atividade tanto quanto eu.	3,41	*
	A2 – Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela.	3,68			*
	A4 – Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical.	3,44			*
	A5 – Eu continuo tentando tocar/cantar mesmo quando tenho dificuldades.	3,79			*
	A2 – Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela.	3,68	A15 – Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas me apoiam e se preocupam comigo.	3,35	*
	A4 – Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical.	3,44			*

Fonte: O autor (2023). * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

M = Média. A = Afirmativa.

Conforme apresentado na tabela 9, o teste de comparações múltiplas mostrou diferenças estatísticas significativas na comparação das respostas dos participantes nas afirmativas sobre engajamento em algumas situações. Na **comparação entre grupos**, foi possível verificar que as médias de resposta dos músicos profissionais foram estatisticamente maiores para a afirmativa A4 em comparação com os músicos amadores e para a afirmativa A7 em comparação com os músicos amadores e com os estudantes de música, assim como a média de resposta dos músicos amadores foi estatisticamente maior para a afirmativa A14 em comparação com os estudantes de música.

Ainda considerando os dados da tabela 9, em relação aos **músicos amadores**, foi possível verificar que duas afirmativas do engajamento comportamental (A1 e A5) e uma do engajamento afetivo/emocional (A11) apresentaram médias estatisticamente maiores do que uma das afirmativas do engajamento cognitivo (A7). Para os **estudantes de música**, foi possível verificar que todas as cinco afirmativas do engajamento comportamental e uma do engajamento afetivo/emocional (A11) apresentaram médias estatisticamente maiores do que uma afirmativa do engajamento afetivo/emocional (A14), assim como foi possível verificar que uma das afirmativas do engajamento comportamental (A5) apresentou média estatisticamente maior do que uma afirmativa do engajamento cognitivo (A7). Por fim, em relação aos **músicos profissionais**, foi possível verificar que quatro afirmativas do engajamento comportamental (A1, A2, A3 e A5) apresentaram médias estatisticamente maiores do que uma afirmativa do engajamento afetivo/emocional (A14), assim como foi possível verificar que duas afirmativas do engajamento comportamental (A2 e A5) apresentaram médias estatisticamente maiores do que uma afirmativa do engajamento afetivo/emocional (A15).

Em síntese, foi possível verificar 22 diferenças estatísticas significativas na comparação das médias gerais de cada uma das 15 afirmativas da quarta do questionário apresentado no *survey* da presente pesquisa. Essas diferenças gerais corroboram as análises anteriores com as médias

gerais para cada uma das dimensões do engajamento, indicando que afirmativas do engajamento comportamental apresentaram valores de média estatisticamente maiores em comparação com o engajamento cognitivo e o engajamento afetivo/emocional, assim como valores estatisticamente maiores de média para o engajamento afetivo/emocional em comparação com o engajamento cognitivo. Nas comparações de cada uma das afirmativas a partir dos três grupos de participantes, foi possível verificar que os músicos profissionais apresentaram valores estatisticamente maiores para as afirmativas A4 (“Eu faço perguntas ou busco recursos que me ajudem a aprender a tocar (ou cantar) melhor nesta atividade musical”) e A7 (“Eu acredito que sei o que fazer musicalmente e sou encorajado(a) a fazer minhas próprias escolhas sobre como tocar/cantar”) em comparação com os músicos amadores e os estudantes de música, assim como os músicos amadores apresentaram valores estatisticamente maiores para a afirmativa A14 (“Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas valorizam a atividade tanto quanto eu”) em comparação aos estudantes de música. Na comparação de cada uma das afirmativas em cada um dos grupos (músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais), foi possível verificar um padrão de valores de média maiores para o engajamento comportamental em comparação com o engajamento cognitivo e o engajamento afetivo/emocional, assim como valores de média maiores para o engajamento afetivo/emocional em comparação com o engajamento cognitivo. No entanto, cada grupo apresentou diferenças singulares que podem ser observadas no gráfico 6 e na tabela 9.

6.4 Discussão: engajamento e fluxo em práticas coletivas

Em um estudo de métodos mistos sequencial explanatório, Creswell e Plano Clark (2017) afirmam que a primeira fase quantitativa possui um olhar exploratório sobre uma temática que é ampliada na segunda fase da pesquisa. Uma observação se faz necessária para a discussão desta fase da pesquisa: os dados indicam que houve um alto nível de experiências de engajamento e fluxo nos relatos dos participantes, considerando que as médias das respostas foram altas, em sua maioria, na escala de 0 a 4 apresentada na coleta dos dados e reportada nas estatísticas descritivas deste capítulo. Desta forma, as comparações e diferenças estatísticas discutidas são consideradas a partir desta primeira observação, direcionando um olhar de detalhamento do engajamento (comportamental, cognitivo e afetivo/emocional) e fluxo como experiências presentes nos relatos dos participantes. Portanto, a discussão dos dados quantitativos da primeira fase desta pesquisa é orientada pelos objetivos da pesquisa, pela fundamentação teórica e revisão da literatura, e pelas três seções de dados quantitativos apresentados neste capítulo da tese.

O perfil dos participantes desta fase da pesquisa permite perceber que há distinções na formação dos músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais, ao mesmo tempo em que há uma sobreposição nas respostas sobre suas autoidentificações (por exemplo, músicos amadores que relataram eventualmente realizarem suas práticas de maneira remunerada). Esses aspectos podem ser pertinentes para compreender como algumas respostas da escala de engajamento e fluxo não apresentaram diferenças estatísticas significativas, como no caso de não haver diferença estatística significativa para as médias gerais de engajamento para os três grupos de participantes. Apesar da amostra da presente pesquisa ser heterogênea no sentido de envolver pessoas de diferentes regiões do Brasil, diferentes tipos de grupos musicais e quantidades distintas de pessoas em cada grupo, os dados quantitativos sobre o engajamento dos participantes apresentaram similaridades na prática musical para os três grupos de participantes. Assim, considera-se que as pessoas podem vivenciar diferentes contextos musicais e transitar por eles, o que também pode influenciar em seus engajamentos a partir das diferentes formas de participação em grupos musicais. Neste sentido, Elliott e Silverman (2015) indicam que as práticas musicais são realizadas por pessoas em diferentes contextos sociais e são marcadas por uma sobreposição de ações que um indivíduo pode realizar em cada um desses contextos, agindo com maior ou menor experiência a depender de suas habilidades musicais e interesses. Small (1998) e Turino (2016) também afirmam que as pessoas podem transitar por diferentes atividades e formas de ações sociais ao realizar uma prática musical. Essas discussões impactam na ideia de que a divisão em diferentes formas de participação no grupo (amadores, estudantes de música e profissionais) pode apresentar características específicas de cada autoidentificação, mas também pode ser superada por dados que indicam similaridades nas experiências relatadas com a prática musical.

As práticas musicais em grupo dos participantes desta pesquisa ocorreram em contextos de participação voluntária. A escolha voluntária em participar de uma atividade é descrita na literatura como algo que pode influenciar no engajamento e experiência de fluxo dos participantes (por exemplo, RAMEY *et al.*, 2015; FREDRICKS, 2011; RYAN; NORTH; FERGUSON, 2019). Considerando as respostas dos participantes, a escolha em participar dos grupos musicais esteve relacionada com experiências sociais nas práticas musicais. Os participantes do *survey* relataram a identificação com o grupo, conhecer pessoas e a presença de amigos e colegas como situações que podem indicar conexões sociais que influenciam no engajamento de uma pessoa a partir do senso de pertencimento (FURLONG *et al.*, 2003; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012; SKINNER; PITZER, 2012; O'NEILL, 2012; VOEKL, 2012; JOSEPH; SOUTHCOTT, 2017). Aprofundando discussões sobre aspectos motivacionais, os dados sobre a prática musical em grupo dos participantes indicam que essas práticas aconteceram

também de forma mista ou *on-line*, mesmo durante ou após a pandemia da Covid-19 e as restrições de contatos presenciais (quando os participantes foram questionados sobre como ocorreu a prática musical no último ano). Esse aspecto pode se relacionar com a identificação e engajamento das pessoas com essas práticas musicais em grupo a partir de um componente motivacional que permitiu a continuação do engajamento, enquanto que o próprio engajamento pode ter sido um fator que reforçou a motivação para a tarefa. Em relação a essa consideração, a literatura sobre motivação e engajamento corrobora as discussões de que há uma relação dinâmica entre a motivação e engajamento, de modo que os motivos que levam a pessoa a realizar uma atividade podem ser reforçados ou reavaliados a partir do engajamento em tal atividade (HALLAM, 2002, 2016; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; O'NEILL, 2012; REEVE, 2018).

O *survey* também trouxe dados dos participantes sobre os motivos para participarem da prática musical em grupo e eles forneceram relatos que permitiram identificar algumas motivações que podem ser mais intrínsecas para a prática musical em grupo: “eu me identifico com essa prática musical”, “aprender música”, “lazer” e “conhecer pessoas”. As motivações intrínsecas são aquelas relacionadas com os motivos que conduzem uma pessoa a realizar uma atividade a partir de um fim e de uma valorização da tarefa em si mesma (RYAN; DECI, 2000). Csikszentmihalyi (1990) afirma que a motivação intrínseca possui uma grande importância ao determinar o centro de interesse do indivíduo em uma atividade, constituindo-se de um elemento importante para qualificar a experiência de fluxo. Nos relatos dos participantes sobre seus motivos para participarem da prática musical, é possível também identificar algumas outras condições e experiências subjetivas que ajudam a compreender os altos níveis de engajamento e fluxo presentes na escala da quarta parte do *survey*. Esses aspectos correspondem aos desafios combinados com as habilidades, a satisfação e as experiências emocionais positivas após a tarefa (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

Por outro lado, as categorias “buscar desenvolvimento profissional” e “bolsa / remuneração / trabalho” nos motivos para a participação na prática musical em grupo indicam também a participação por meio de possíveis motivações extrínsecas, ou seja, os motivos que conduzem uma pessoa a realizar uma atividade a partir de fatores externos à tarefa (RYAN; DECI, 2000). A participação ou envolvimento em uma atividade pode já se configurar como um engajamento comportamental, mas essa dimensão não é a única e é necessário considerar-se as dimensões cognitivas e afetivas/emocionais para inferir o engajamento psicológico de uma pessoa na atividade (ROSE-KRASNOR, 2009; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012). Portanto, uma motivação extrínseca pode levar a um

engajamento comportamental inicial, enquanto que o profundo engajamento ou fluxo necessitam de qualificações psicológicas (cognitivas e afetivas/emocionais) para ser inferido. Ryan e Deci (2000) indicam que as motivações extrínsecas podem variar em motivos mais externos ou internos e podem ser reorientadas pelos indivíduos de modo a se tornarem mais intrínsecas em um espectro de níveis (quanto) e orientações (tipo) da motivação. Os dados apresentados nos resultados da presente pesquisa sobre a categoria “bolsa / remuneração / trabalho” nos motivos para a prática musical em grupo auxiliam a compreender essa discussão quando apresentam relatos que podem configurar motivações extrínsecas com motivos mais internos e externos para a mesma categoria.

A partir de discussões iniciais sobre contexto de prática musical em grupo e as possíveis condições e motivações para o engajamento e fluxo, segue-se para discussões sobre os detalhes das experiências relatadas pelos participantes na quarta parte do questionário. As médias gerais para o engajamento nos três grupos de participantes não apresentaram diferenças estatísticas significativas, mas as comparações de médias gerais entre as dimensões do engajamento indicam que o engajamento comportamental foi estatisticamente maior do que as médias dos engajamentos cognitivo e afetivo/emocional, assim como a média geral do engajamento afetivo/emocional foi estatisticamente maior que a média do engajamento cognitivo. Esse mesmo padrão foi possível de ser percebido na maioria das comparações entre as afirmativas para cada uma das dimensões do engajamento. Portanto, algumas discussões podem ser apresentadas sobre cada uma das dimensões do engajamento e suas interações.

O engajamento comportamental está presente na quarta parte do *survey* a partir de elementos que caracterizam, por exemplo, frequência, intensidade, duração, esforços e ações realizadas em uma atividade (ROSE-KRASNOR, 2009; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012). Esses elementos se relacionam com a experiência de fluxo a partir de aspectos como a concentração em uma tarefa, o *feedback* imediato e a repetição das ações e experiências (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Essa dimensão do engajamento foi a que apresentou as maiores médias e tem relação com a possibilidade de ser facilmente descrita a partir das ações que são realizadas em uma tarefa (FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019), como no caso das descrições no *survey* a partir do papel dos participantes nos grupos e suas ações (por exemplo, instrumentista, cantor, regente).

Na presente pesquisa, houve diferenças estatísticas significativas que indicam que o engajamento comportamental apresentou médias gerais maiores do que os engajamentos cognitivo e afetivo/emocional, considerando que um padrão similar ocorreu para as análises específicas das afirmativas dessa dimensão de engajamento. Especificamente no caso dos músicos profissionais, o engajamento comportamental apresentou as maiores médias e foi estatisticamente maior do que

a média dos músicos amadores, assim como a afirmativa sobre a realização de perguntas e busca de recursos para realizar as atividades (A4) apresentou média estatisticamente maior para os músicos profissionais em comparação com os músicos amadores. A literatura aponta que o engajamento comportamental possui formas mais fáceis de mensuração a partir das ações observadas ou descritas (ROSE-KRASNOR, 2009; FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012), o que pode ser algo que fique mais evidente nos músicos profissionais ao relatarem suas ações como músicos, a quantidade de tempo que tocam ou cantam, a diversidade de atividades realizadas e as motivações relacionadas com a profissão (por exemplo, “bolsa / remuneração / trabalho”). A mensuração do engajamento a partir de comportamentos observáveis também encontra-se presente nas pesquisas em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música ao se considerar aspectos do engajamento comportamental como possibilidades de inferir também aspectos cognitivos e afetivos/emocionais que podem, eventualmente, levar ao fluxo (por exemplo, CUSTODERO, 2005; BEINEKE, 2015; LESSA, 2015; MADALOZZO, 2019; SILVA, 2019; WILSON, 2019). Assim como é possível encontrar o engajamento comportamental na literatura a partir de questionários que apresentam uma listagem de atividades musicais realizadas pelas pessoas (por exemplo, CHIN; RICKARD, 2012; VANSTONE *et al.*, 2016; LEUNG; CHEUNG, 2020).

O engajamento cognitivo está presente na quarta parte do *survey* a partir de elementos que caracterizam, por exemplo, reflexões sobre as ações e busca de desafios e estratégias (APPLETON *et al.*, 2006; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012). Esses elementos se relacionam com a experiência de fluxo a partir de aspectos como o reconhecimento de desafios, habilidades e metas/objetivos e a imersão na tarefa (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Essa dimensão do engajamento foi a que apresentou as menores médias, corroborando discussões da literatura sobre as dificuldades na mensuração dos processos de engajamento cognitivo de uma pessoa em uma tarefa (FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019). O engajamento cognitivo esteve presente nos relatos do *survey* a partir dos motivos para participarem nos grupos musicais, destacando-se a categoria “aprender música” com relatos sobre a busca de desafios e o desenvolvimento de habilidades. Na presente pesquisa, houve diferenças estatísticas significativas que indicam que o engajamento cognitivo apresentou médias gerais menores do que o engajamento comportamental e afetivo/emocional, considerando que um padrão similar ocorreu para as análises específicas das afirmativas dessa dimensão de engajamento. No entanto, não houve diferenças estatísticas significativas para as médias gerais do engajamento cognitivo na comparação entre os músicos amadores, estudantes de músicas e músicos profissionais, considerando que o engajamento cognitivo apresentou médias menores do que o engajamento comportamental nesses três grupos.

Além disso, o engajamento cognitivo foi o que apresentou algumas das afirmativas com menores médias, possibilitando algumas discussões específicas.

As afirmativas do engajamento cognitivo sobre os desafios e esforços, as autopercepções de habilidades e a reflexão sobre a atividade (A6, A7 e A9) estão relacionadas com condições e experiências subjetivas do estado de fluxo (NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2002). Essas afirmativas tiveram médias estatisticamente menores do que afirmativas do engajamento comportamental, assim como tiveram médias estatisticamente menores do que as afirmativas do engajamento afetivo/emocional sobre as experiências afetivas de diversão com a atividade e sobre a conexão social entre as pessoas (A11 e A13). Ainda assim, os valores de média para as afirmativas relacionadas com os desafios e habilidades estiveram próximas para músicos amadores e estudantes, considerando que os músicos profissionais relataram, a partir das estatísticas descritivas, médias maiores para as autopercepções de habilidades em comparação com os relatos sobre os desafios. O equilíbrio entre desafios e habilidades em uma atividade em grupo é fundamental para o fluxo coletivo, pois esse balanceamento emerge de uma dinâmica coletiva compartilhada pelos membros do grupo (SAWYER, 2003, 2017; WALKER, 2010). A presente pesquisa indica que houve esse equilíbrio nos três grupos de participantes, situação que fica expressa no engajamento afetivo/emocional, pois o *feedback* do processo social no fluxo coletivo tende a ter um componente emocional compartilhado no grupo, geralmente alcançado pelo compartilhamento de desafios, habilidades e ações (WALKER, 2010). No entanto, os músicos profissionais consideraram suas habilidades maiores e apresentaram relatos sobre comportamentos de realizar perguntas e buscar recursos para ampliar atividades (A4, engajamento comportamental) maiores em comparação com músicos amadores, o que poderia indicar uma busca de recursos em um processo dinâmico de aumento de desafios para balancear com suas habilidades. Neste sentido, Elliott e Silverman (2015) afirmam que a busca constante de novos desafios e habilidades permitem um desenvolvimento de processos reflexivos sobre a prática e aprendizagem musical que podem conduzir ou manter um indivíduo em fluxo.

Já a reflexão sobre a atividade como componente cognitivo (A9) tende a ser de difícil mensuração, mas poderia estar relacionada com aspectos comportamentais (por exemplo, realizar ou continuar ações, intensidade e frequência) como forma de descrição desse processo cognitivo. Essa situação pode ocorrer quando o indivíduo realiza, por exemplo, uma ação que se caracteriza como uma extensão de uma tarefa já finalizada e que pode representar reflexões cognitivas discutidas nos aspectos da experiência de fluxo por meio da imersão e repetição da experiência. Em uma pesquisa com crianças, Custodero (2005) indica que a extensão ou continuação de uma ação já finalizada pode ser um processo de engajamento cognitivo no monitoramento de possíveis

desafios que se aproxima da experiência de fluxo. Outros exemplos de pesquisas com crianças, adolescentes e adultos indicam a presença de ações nas observações e relatos de participantes que representam a extensão e continuação de uma ação já finalizada que poderia relacionar-se com um engajamento cognitivo a partir da reflexão sobre as ações (por exemplo, BEINEKE, 2009; HART; DI BLASI, 2015; FIGUEIREDO, 2020; TONI, 2020, 2021). Ao mesmo tempo, as afirmativas do engajamento afetivo/emocional sobre as experiências afetivas de diversão com a atividade e sobre a conexão social entre as pessoas (A11 e A13) também apresentaram médias estaticamente maiores do que a afirmativa de reflexão sobre a atividade (A9) do engajamento cognitivo. Custodero (2005) também indica que a extensão de uma ação que reflete, por exemplo, aspectos cognitivos de reflexão e monitoramento de desafios pode representar uma busca de continuar a satisfação resultante de uma atividade, como indicado nos estudos sobre as experiências subjetivas do fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; SHERNOFF; CSIKSZENTMIHALYI, 2009; PEKRUN; LINNENBRINK-GARCIA, 2012). Portanto, essas discussões ajudam a refletir sobre como o engajamento comportamental e afetivo/emocional pode, por vezes, auxiliar nas descrições de possíveis aspectos do engajamento cognitivo de uma pessoa em uma atividade, o que reforça a necessidade de se considerar uma relação de interdependência entre as dimensões do engajamento (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; CHRISTENSON; RESCHLY; WYLIE, 2012; O'NEILL, 2012, 2016; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019).

Nas comparações entre grupos para o engajamento cognitivo, os músicos profissionais apresentaram valores estatisticamente maiores para a afirmativa relacionada com as autopercepções de habilidades (A7) em comparação com os músicos amadores e estudantes de música. Essa afirmativa poderia estar relacionada com processos autorregulatórios e metacognitivos que permitem o indivíduo desenvolver estratégias cognitivas mais eficientes em um domínio (GARCIA; DUBÉ, 2012; HALLAM, 2016; VELOSO; ARAÚJO, 2017). Trata-se de um aspecto relevante na literatura sobre motivação e engajamento, pois está relacionado também com estratégias cognitivas para a aprendizagem (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; CLEARY; ZIMMERMAN, 2012). Além disso, a literatura indica que músicos e indivíduos mais experientes em seus domínios costumam possuir maiores habilidades autorregulatórias e metacognitivas adquiridas por meio de experiências e processos de prática e aprendizagem ao longo do tempo (ERICSSON; POOL, 2016), aspecto que está presente também nas descrições dos músicos profissionais da presente pesquisa sobre suas formações musicais, tempo de prática e de participação no grupo musical, e motivos para a prática musical em grupo. Outra implicação da literatura sobre as autopercepções de habilidades está relacionada com as possibilidades de aproximar as discussões sobre o engajamento com a crença de autoeficácia de indivíduos

(ARAÚJO, 2013; RICHMOND *et al.*, 2016; KAHU; NELSON, 2018; ARAÚJO; VELOSO; SILVA, 2019), demonstrada principalmente nos relatos dos músicos profissionais da presente pesquisa, bem como a eficácia coletiva e o possível fluxo coletivo em tarefas realizadas em grupo (SALANOVA *et al.*, 2014; VELOSO, 2022).

As comparações estatísticas das afirmativas do engajamento cognitivo também indicam que os músicos amadores relataram que as afirmativas sobre o interesse e frequência de participação, as ações de continuar tentando realizar a tarefa e as experiências afetivas de diversão com a atividade (A1, A5, A11, engajamentos comportamental e afetivo/emocional) apresentaram médias estatisticamente maiores do que a afirmativa sobre as autopercepções de habilidades (A7, engajamento cognitivo). Assim como os estudantes de música relataram que a afirmativa sobre as ações de continuar tentando realizando a tarefa (A5, engajamento comportamental) apresentou média estatisticamente maior do que a afirmativa sobre as autopercepções de habilidades (A7, engajamento cognitivo). Essas diferenças estatísticas corroboram as discussões realizadas sobre os processos autorregulatórios e metacognitivos, sugerindo que músicos amadores e estudantes de música apresentaram médias maiores para as ações comportamentais em comparação com suas autopercepções de habilidades como aspecto cognitivo. Neste sentido, parece haver um caminho de desenvolvimento na autopercepção de habilidades (amadores até músicos profissionais) que pode impactar na busca de desafios e na extensão da reflexão sobre as ações, considerações também descritas por Csikszentmihalyi (1996) ao investigar o fluxo e a criatividade em diferentes domínios e as diferentes habilidades dos indivíduos nesses domínios. No caso dos músicos amadores, o contato inicial com uma atividade em grupo pode fazer emergir um *feedback* emocional do processo social como aspecto relevante do fluxo coletivo (WALKER, 2005), situação também apontada por MacRitchie e Garrido (2019) ao descreverem o engajamento de músicos amadores principalmente a partir de aspectos afetivos (emocionais e sociais). Esse engajamento afetivo/emocional, por sua vez, pode contribuir para reforçar as motivações do indivíduo para realizar tal atividade (JANOSZ, 2012), o que poderia influenciar em um processo de desenvolvimento, ao longo do tempo, de habilidades (e suas autopercepções) no domínio a partir de um engajamento cognitivo, como observado nos músicos profissionais. Neste processo, O'Neill (2012, 2016) afirma que o engajamento transformativo permite pensar no desenvolvimento e aprendizagem de modo a considerar uma transformação na maneira como o indivíduo enxerga um desafio, construindo reflexões sobre o desenvolvimento de suas habilidades, o que implica na reflexão sobre como acontece o desenvolvimento musical nos processos de prática, ensino e aprendizagem.

O engajamento afetivo/emocional está presente na quarta parte do *survey* a partir de

elementos que caracterizam, por exemplo, satisfação, experiências emocionais e senso de pertencimento social (ECCLES; WANG, 2012; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012). Esses elementos se relacionam com a experiência de fluxo a partir de aspectos como as experiências emocionais e sociais após a atividade e a imersão na tarefa (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Além disso, é uma dimensão do engajamento que auxilia a inferir aspectos importantes para o fluxo coletivo, principalmente a partir do senso de pertencimento (WALKER, 2010; SALANOVA *et al.*, 2014; TAY; TAN; GOH, 2021). Em relação às descrições dos participantes sobre os grupos musicais que fazem parte, essa dimensão do engajamento esteve presente, por exemplo, nos motivos que eles relataram para participarem das práticas musicais.

Na presente pesquisa, houve diferenças estatísticas significativas que indicam que o engajamento afetivo/emocional apresentou médias gerais maiores que o engajamento cognitivo e menores que o engajamento comportamental, considerando que um padrão similar ocorreu para algumas das análises específicas das afirmativas dessa dimensão de engajamento e algumas singularidades também estiveram presentes. Além disso, não houve diferenças estatísticas significativas para as médias gerais do engajamento afetivo/emocional na comparação entre os músicos amadores, estudantes de músicas e músicos profissionais. De maneira geral, os motivos relatados para a participação na prática musical estiveram relacionados com aspectos emocionais e sociais, como a identificação pessoal com a prática e o lazer. Corroborando pesquisas sobre o engajamento de indivíduos em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música, as experiências emocionais são frequentemente mencionadas a partir de aspectos motivacionais que impactam no engajamento das pessoas e a partir da própria experiência de engajamento (por exemplo, LAMONT, 2011, 2012; O'NEILL; SENYSHYN, 2012; LEUNG; CHEUNG, 2020; TONI, 2020, 2023; TONI; VELOSO, 2022). Além disso, aspectos sociais como a conexão social e o senso de pertencimento também são apresentados como relevantes na literatura como antecedentes e indicadores do engajamento musical (por exemplo, CROSS; LAURENCE; RABINOWITCH, 2012; O'NEILL, 2012; JOSEPH; SOUTHCOTT, 2017), podendo influenciar em possíveis resultados no desenvolvimento de uma rede de relações sociais e musicais (JUVONEN; ESPINOZA; KNIFSEND, 2012; O'NEILL, 2017; KAHU; NELSON, 2018).

As médias gerais das afirmativas do engajamento comportamental foram estatisticamente maiores do que as afirmativas do engajamento afetivo/emocional sobre a percepção dos participantes de que os demais membros do grupo valorizam a prática musical e apoiam a participação no grupo (A14 e A15), assim como as afirmativas do engajamento afetivo/emocional sobre o senso de pertencimento e as experiências afetivas de diversão com a atividade (A11 e A13)

foram estatisticamente maiores do que as afirmativas sobre a valorização e o apoio, seguindo um padrão similar para as comparações específicas dos grupos de estudantes de música e músicos profissionais. De maneira geral, a média descritiva para a afirmativa da valorização da prática (A14) não foi muito contrastante, a partir das estatísticas descritivas, entre os músicos amadores na comparação com a média das demais afirmativas, mas os relatos dos estudantes de música e dos músicos profissionais podem ter ajudado a trazer a média geral dessa afirmativa a valores menores. Corroborando essas observações, os músicos amadores apresentaram uma média estatisticamente maior para a afirmativa da valorização da prática (A14) em comparação com os grupos de estudantes de música, assim como esse foi o único grupo de participantes que não apresentou diferença estatística significativa entre as dimensões comportamental e afetiva/emocional do engajamento, o que poderia indicar uma relação entre as ações e experiências emocionais e sociais. Considerando os resultados inferenciais e descritivos, poderia também haver uma situação em que mesmo que os estudantes de música e músicos profissionais não sintam que os demais participantes apoiam e valorizam a prática em grupo, eles continuam realizando as ações (engajamento comportamental) e vivenciando experiências afetivas e sociais (engajamento afetivo/emocional). Neste caso, pode não haver uma escolha voluntária para parte dos estudantes de música e músicos profissionais, implicando em um engajamento comportamental na forma da realização das ações por possíveis motivações extrínsecas (RYAN; DECI, 2000; RAMEY *et al.*, 2015), mas esse é um dado contrastante com as experiências de pertencimento e diversão relatadas. Além disso, essa discussão poderia implicar na questão de que os indivíduos podem vir a vivenciar o fluxo individualmente em contextos coletivos (considerando inclusive os relatos sobre o engajamento afetivo/emocional), mas não necessariamente o fluxo coletivo que emerge de uma dinâmica de compartilhamento em que o apoio e valorização possuem um importante papel (WALKER, 2010; TAY; TAN; GOH, 2021).

Ainda considerando as diferenças estatísticas para as afirmativas do engajamento afetivo/emocional sobre a percepção dos participantes de que os demais membros do grupo valorizam a prática musical e apoiam a participação no grupo (A14 e A15), Juvonen, Espinoza e Knifsend (2012) consideram que pode haver contextos em que os aspectos sociais não corresponderem a um engajamento dos indivíduos. Discussões sobre a prática, ensino e aprendizagem de música também apontam para a compreensão de comportamentos em grupo e o senso de coletividade na formação musical dos indivíduos, bem como consideram a importância de identificar comportamentos sociais excludentes que podem promover a alienação de alguns integrantes e afastar possibilidades de um engajamento na atividade musical (O'NEILL; GREEN, 2004; OLSSON, 2007; BOWMAN, 2009; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Neste sentido,

questões como uma organização do contexto de modo que possa promover o suporte entre os envolvidos e uma organização do ambiente e tarefa são antecedentes a serem pensados na promoção da valorização e do apoio no grupo (FURLONG *et al.*, 2003; BRYSON; HAND, 2007; FREDRICKS, 2011; FINN; ZIMMER, 2012; PIANTA; HAMRE, ALLEN, 2012; VOELKL, 2012), contribuindo e sendo fortalecido pela participação, senso de pertencimento e experiência emocionais que estiveram presentes nos relatos dos participantes desta pesquisa. Considerando o detalhamento do engajamento dos participantes da presente pesquisa, a literatura indica que há também a resiliência como um processo de aprender a lidar com as dificuldades, desafios e obstáculos nas atividades, o que pode ser um aspecto que favoreça o engajamento do indivíduo e permita o estabelecimento de conexões sociais ao longo do tempo (BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012; SKINNER; PITZER, 2012; WANG; HENRY; DEGOL, 2019).

Há de se considerar no detalhamento dos relatos dos participantes que as afirmativas do engajamento afetivo/emocional relacionadas com o senso de pertencimento e experiências afetivas de diversão com a atividade (A11 e A13) apresentaram estatísticas inferenciais que apontam médias maiores em comparação com outras afirmativas dos engajamentos cognitivo e afetivo/emocional. Portanto, a literatura indica que é necessário se pensar o engajamento não apenas como um produto, mas principalmente como um processo dinâmico que envolve uma série de negociações dos indivíduos em um determinado contexto e tarefa (RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; WANG; HENRY; DEGOL, 2019). Desta forma, o senso de pertencimento e as experiências emocionais podem estar presentes e auxiliar a qualificar uma experiência de fluxo, mesmo que alguns aspectos ainda estejam se consolidando ou em transformação para o indivíduo ou para o grupo (como os processos de suporte e valorização na tarefa). Neste sentido, as pesquisas sobre o fluxo coletivo em práticas musicais indicam que o senso de pertencimento e as experiências emocionais também emergem do processo de negociação em grupo nos relatos dos participantes (por exemplo, HART; DI BLASI, 2015; TAN; TJOENG; SIN, 2021), uma vez que fazer música em grupo exige aspectos cooperativos e colaborativos da prática musical que podem atuar nas motivações e nas interações ao nível afetivo e psicológico das pessoas (GOODMAN, 2002; SCHIAVIO *et al.*, 2019). Assim, considerando o processo dinâmico das relações sociais, reforça-se que as atividades musicais em grupo podem permitir uma coordenação com o que os outros sentem e esse compartilhamento favorecer um senso de filiação no qual os sentimentos e entendimentos de uma determinada pessoa também podem ser sentidos e entendidos por outros em processos de negociações sociais (MITHEN, 2005; LEVITIN, 2010; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; CROSS, 2016; JUSLIN, 2019; SAVAGE *et al.*, 2021).

As discussões realizadas neste capítulo levam em consideração que o engajamento e o fluxo foram experiências presentes nos relatos dos participantes do *survey* da primeira fase da pesquisa. Desta forma, a discussão dos resultados com a fundamentação teórica e revisões da literatura da presente tese permitiram detalhar processos que se apresentaram nas dimensões de engajamento (comportamental, cognitivo e afetivo/emocional) e suas possíveis interações nas formas de participação nos grupos musicais (músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais). Em síntese, os resultados do *survey* da primeira fase da pesquisa e as discussões permitem um primeiro passo no objetivo de investigar indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos de participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências em grupo. Neste sentido, foi possível realizar o reconhecimento de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivos) de participantes de grupos musicais, identificar aspectos motivacionais, indicadores da experiência de fluxo e conexão social na prática e aprendizagem musical e compreender possíveis relações entre engajamento e a experiência de fluxo. No entanto, os resultados e discussões realizadas se referem a experiências individuais em diferentes contextos musicais coletivos, necessitando de um maior aprofundamento em componentes que expliquem o fluxo coletivo de grupos musicais, uma vez que pode haver a experiência de fluxo de um indivíduo em um grupo mesmo sem haver necessariamente o fluxo coletivo (PELS; KLEINERT; MENNIGEN, 2018). Desta forma, por se tratar de um estudo de métodos mistos sequencial explanatório (CRESWELL; PLANO CLARK, 2017), o próximo capítulo da presente tese apresenta resultados e discussões que permitem aprofundamentos na relação entre engajamento e fluxo coletivo.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO: GRUPO FOCAL – 2ª FASE DA PESQUISA

Este capítulo da tese está organizado em três partes principais. Na primeira parte são apresentadas a caracterização dos grupos musicais que participaram dos grupos focais na segunda fase da pesquisa e seus engajamentos na prática musical a partir da entrevista (seção 7.1). Na sequência, o fluxo coletivo é explorado por meio das análises e resultados qualitativos obtidos nas entrevistas com grupos focais (seção 7.2). Por fim, discussões são realizadas na terceira parte deste capítulo a partir de um diálogo entre os dados e a literatura consultada (seção 7.3).

7.1 Olhar transversal: caracterização dos grupos musicais e seus engajamentos

Esta seção apresenta um olhar transversal para a caracterização dos grupos musicais que participaram dos grupos focais na segunda fase da pesquisa e seus engajamentos na prática musical a partir da entrevista. Os participantes preencheram uma ficha de identificação e forneceram informações de caracterização do grupo musical no início da entrevista. As informações gerais sobre os grupos musicais entrevistados na segunda fase da pesquisa são apresentadas na tabela 10:

Tabela 10 – Grupos focais: informações sobre a caracterização dos participantes da pesquisa.

		Grupo 1 (N = 4)		Grupo 2 (N = 4)		Grupo 3 (N = 4)	
Formação do grupo		Violão, pandeiro, cavaquinho e eupônio		Guitarra, bateria, contrabaixo e voz		Violinos, viola e violoncelo	
Idade		M	DP	M	DP	M	DP
		31,5	3,1	25,3	2,8	37,5	4,4
		Menor idade = 27 Maior idade = 34		Menor idade = 24 Maior idade = 28		Menor idade = 31 Maior idade = 41	
Gênero		N	%	N	%	N	%
Feminino		1	25	1	25	1	25
Masculino		3	75	3	75	3	75
Outro		-	-	-	-	-	-
Quanto tempo toca/estuda instrumento principal		N	%	N	%	N	%
3 anos		1	25	-	-	-	-
4 a 5 anos		1	25	-	-	-	-
7 anos ou mais		2	50	4	100	4	100
Maior formação educacional		N	%	N	%	N	%
Ensino médio		2	50	2	50	-	-
Ensino superior ou profissionalizante		1	25	1	25	1	25
Pós-graduação		1	25	1	25	3	75

(Tabela 10 continua na próxima página)

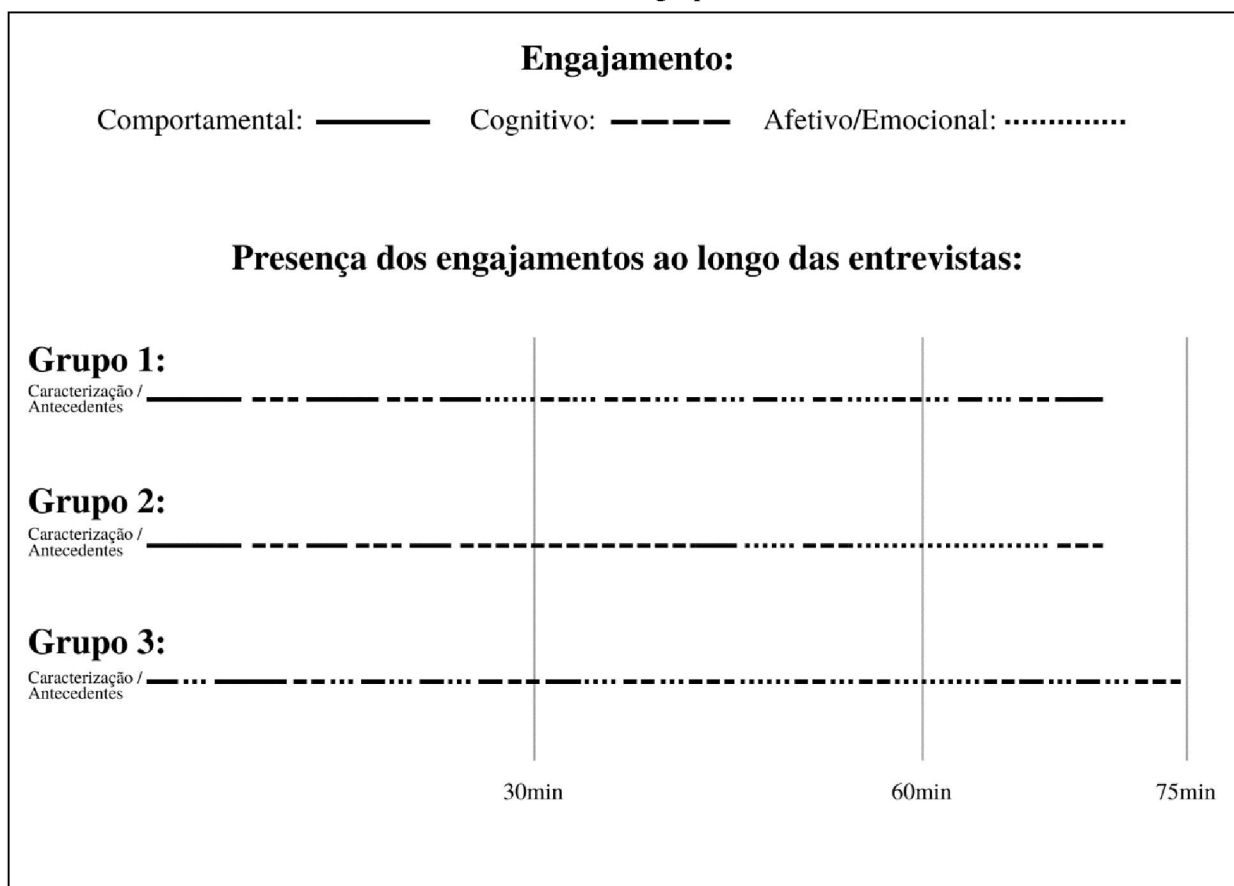
(Continuação da tabela 10)

		Grupo 1 (N = 4)		Grupo 2 (N = 4)		Grupo 3 (N = 4)	
		N	%	N	%	N	%
Possui formação em música ¹	Não	1	25	1	25	-	-
	Formação sem nível superior (por exemplo, conservatório)	2	50	3	75	-	-
	Graduação em andamento em música	1	25	-	-	-	-
	Graduação completa em música	-	-	-	-	-	-
	Pós-graduação em andamento em música	-	-	-	-	1	25
	Pós-graduação completa em música	-	-	-	-	3	75
		N	%	N	%	N	%
Motivos para participar no grupo musical ²	Eu me identifico com essa prática musical	3	75	2	50	2	50
	Fazer música com os colegas	2	50	2	50	3	75
	Bolsa / Remuneração / Trabalho	3	75	-	-	1	25
	Buscar desenvolvimento profissional	-	-	2	50	-	-
	Lazer	1	25	1	25	-	-

Fonte: O autor (2023). ¹ Os participante relataram a maior formação em música. ² O participante poderia relatar mais de uma resposta. M = Média. DP = Desvio Padrão. N = Número de participantes. % = Porcentagem.

A tabela 10 auxilia a caracterizar os grupos que participaram da presente pesquisa por meio das informações da ficha de identificação. Além disso, as informações de caracterização fornecidas pelos participantes em cada entrevista com grupo focal também permitiram traçar um perfil dos grupos musicais. Complementando a caracterização, o processo de pré-análise e exploração de cada uma das entrevistas (BARDIN, 2016) permitiu um primeiro olhar qualitativo e transversal para os grupos musicais, com destaque para a caracterização da prática musical e dimensões do engajamento (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional). Desta forma, a figura 8 apresenta uma síntese de relatos associados às dimensões do engajamento articulados ao longo das três entrevistas:

Figura 8 – Presença dos engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional ao longo das entrevistas com grupos focais.



Fonte: O autor (2023).

A partir da tabela 10 e da figura 8, apresenta-se a seguir um primeiro olhar qualitativo e transversal como uma forma de caracterização dos grupos musicais e seus engajamentos na prática musical. O **grupo 1** é um quarteto que possui uma formação voltada para a música popular brasileira (violão de sete cordas, cavaquinho, pandeiro e eufônio) e os participantes caracterizam o grupo como um conjunto de samba e choro instrumental. Conforme indicado na tabela 10, a média de idade dos participantes é de 31,5 anos, uma participante da entrevista se declarava do gênero feminino e três participantes do gênero masculino, os entrevistados relataram estudar o instrumento musical há pelo menos três anos e eles informaram possuir formações educacionais de nível médio e superior. Os participantes também relataram não possuir formação em música, possuir formação sem nível superior e um participante estava cursando o ensino superior de música. Os motivos que os entrevistados relataram para participar da prática musical em grupo estão relacionados com uma identificação com o grupo, a prática musical com os colegas, o lazer e a busca de remuneração. Os participantes do grupo 1 afirmaram que suas participações no grupo acontecem de maneira amadora, como estudante de música e de maneira profissional remunerada, pois há eventuais remunerações pela prática musical ao mesmo tempo que há a participação como

lazer e a presença de um participante que estava cursando o ensino superior de música. No momento da entrevista, o grupo estava junto há um ano e iniciou suas atividades após o período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19 (entre 2020 e 2021).

A entrevista com o grupo 1 iniciou com a apresentação de cada participante, uma caracterização do grupo e com a presença de relatos sobre as motivações para a participação no grupo musical. Conforme apresentado na figura 8, os participantes iniciaram a entrevista com relatos que caracterizam um engajamento comportamental na atividade e essa forma de engajamento (comportamental) foi a mais presente ao longo de toda a entrevista. Na sequência, o grupo 1 apresentou relatos que caracterizam um engajamento afetivo/emocionais na atividade, que foram intercalados por engajamentos cognitivos. De maneira geral, os relatos dos participantes do grupo 1 na entrevista com grupo focal pareceram demonstrar a prevalência de uma descrição de ações, assim como indicaram alguns caminhos para a construção de condições para a prática musical em grupo, o que ficou evidente na presença de muitos relatos relacionados com um engajamento comportamental na atividade. A seguir, exemplos dos engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional do grupo 1 são apresentados:

Grupo 1 – Engajamento comportamental: intensidade e duração

P1: Então, a gente tinha um hábito de geralmente toda quarta-feira ensaiar por umas três horas. [...] Faz um tempo que a gente está sem ensaiar, até porque a gente começou a tocar mais, né? [...] No começo, era mais passar tudo que a gente sabia, quer dizer, o repertório, para pelo menos já ter passado uma vez. Depois, a gente entrou numa outra fase de ficar trabalhando em uma coisa só, tipo, por um ensaio todo, assim, né? [...] E a gente organiza hoje em dia, assim, mais perto de quando tem *gig*... [...] **P3:** [...] Além de tocar mais ou menos duas vezes por mês, que é o momento que a gente consegue tocar junto e que também vai contribuindo pro nosso entrosamento, a gente acaba eventualmente se encontrando em rodas também, né?

Grupo 1 – Engajamento cognitivo: reflexão sobre as ações

P3: Olha, eu acho que a gente ainda não chegou exatamente nessa parte, mas... a gente não tem um arranjo, arranjador específico, até o momento, né? A gente não pensou nisso de uma maneira muito, como eu posso dizer, muito forte mesmo, assim, né? Geralmente, a gente tenta ter alguma gravação de referência e os meninos costumam dar dicas: [...] “vamos fazer uma dinâmica em tal lugar, dar aquela *baixadinha* e tal”. E a gente vai se combinando, conversando, se combinando e fazendo dessa forma. [...] **P4:** Eu acho que isso tem a ver com a dinâmica do choro mesmo, né? [...] o nosso grupo, é como se fosse quase uma roda de choro, na verdade... [...] todo mundo tem que ficar ligado no solista, e resolver as coisas, tipo, ver o que o solista faz, eu vejo o que o [participante] faz, eu vou atrás, e tento acompanhar o que ele vai fazer, entendeu?

Grupo 1 – Engajamento afetivo/emocional: senso de pertencimento

P4: [...] Então, a gente está meio que... pelo menos eu acho que eu estou num momento que eu estou conseguindo aproveitar melhor a viagem, sabe? [...] **P3:** [...] Eu gosto muito de música, gosto muito de choro, né? Então, é sempre bom

tocar choro, em roda ou com o nosso grupo. Com o nosso grupo eu gosto mais ainda porque é diferente da roda, né? [...] Então, eu acho melhor tocar com alguém que eu já conheço, que tenha uma afinidade musical, né? Afinidade na vida e afinidade musical. [...] **P1:** Então, eu estando na musicoterapia, você já traça zilhões de paralelos, pensando em sensação da prática. E eu acho que tem, obviamente, um senso de pertencimento, de camaradagem, que nasce no tocar junto.

O **grupo 2** é formado por um quinteto (duas guitarras, contrabaixo, bateria e voz), mas um dos guitarristas não esteve presente na entrevista com grupo focal e, por este motivo, os dados contam com os relatos de quatro participantes. A caracterização do grupo musical fornecida pelos participantes considera que o grupo possui diferentes influências para se constituir como uma banda de “metal moderno”. Conforme indicado na tabela 10, a média de idade dos participantes é de 25,3 anos, uma participante da entrevista se declarava do gênero feminino e três participantes do gênero masculino. Todos os participantes possuíam sete anos ou mais de estudo no instrumento musical e eles informaram possuir formações educacionais de nível médio e superior e não possuir formação em música ou formação sem nível superior. Os motivos que os participantes relataram para participar da prática musical em grupo estavam relacionados com uma identificação com o grupo, a prática musical com os colegas, o lazer e a busca de uma profissionalização. Os participantes do grupo 2 afirmaram que suas participações no grupo acontecem de maneira amadora e de maneira profissional remunerada, pois há eventuais remunerações pela prática musical e a busca por se profissionalizar de maneira conjunta com a participação como lazer. No momento da entrevista, o grupo estava junto há quatro anos e manteve suas atividades no período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19 (entre 2020 e 2021).

A entrevista com o grupo 2 iniciou com a apresentação de cada participante, uma caracterização do grupo e com a presença de relatos sobre as motivações para a participação no grupo musical. Conforme apresentado na figura 8, os participantes iniciaram a entrevista com relatos que caracterizam um engajamento comportamental na atividade, mas logo intercalaram relatos que caracterizam um engajamento cognitivo na prática musical, sendo que esta segunda dimensão do engajamento foi a mais presente ao longo da entrevista. Por fim, o grupo 2 apresentou relatos que caracterizam um engajamento afetivo/emocional na atividade, que foram intercalados por engajamentos cognitivos. De maneira geral, os relatos dos participantes do grupo 2 na entrevista com grupo focal pareceram demonstrar ideias e reflexões compartilhadas pelos integrantes do grupo como uma condição já estabelecida para o engajamento na prática musical, o que ficou evidente na presença de muitos relatos relacionados com um engajamento cognitivo na atividade. A seguir, exemplos dos engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional do grupo 2 são apresentados:

Grupo 2 – Engajamento comportamental: iniciar/realizar ações

P2: Eu acho que... uma coisa que eu acho legal, é que... todo mundo dá um *pitaco* em todas as partes das composições. Nesse álbum, por exemplo, tem música que as guitarras... a maioria dos *riffs* foram feitos pelo [participante], que é baterista. [...] Então... acho que para além do instrumento e da função, eu acho que todo mundo consegue ajudar o outro a somar. [...] **P3:** É... **P4:** Sim... **P3:** [...] Individualmente, assim, o que eu faço é compor linhas de guitarra. Às vezes, eu mando uma música completa para os caras e eles... a [participante] faz uma letra e bota uma melodia na letra e tal. [...] E é isso... todo mundo opina muito, assim, nas composições. Todo mundo faz tudo, assim...

Grupo 2 – Engajamento cognitivo: reflexão sobre as ações

P2: [...] Nossa, a gente tocou extremamente rápido [no ensaio] e ele fala: “no próximo ensaio, vamos tentar pegar mais leve”. É mais nesse sentido da prática, assim... [...] **P1:** É, mas é combinado antes, né? **P2:** É... o ensaio é combinado antes. **P3:** É, é combinado... eventualmente, alguma coisa não dá muito certo e a gente abandona, assim, e para um próximo [ensaio] já não rola. A gente geralmente define no grupo de mensagem o que a gente vai fazer no ensaio.

Grupo 2 – Engajamento afetivo/emocional: satisfação e senso de realização

P1: Além da satisfação que eu acho que todo mundo fica muito feliz, fica muito realizado. Eu acho que todo mundo tem uma esperança com a [nome da banda] [...] **P2:** Sim... **P1:** Acho que todo mundo, quando faz um show e vê que a gente faz realmente um som diferente, do jeito que a gente quer, que é a nossa cara... acho que todo mundo tem uma perspectiva de “nossa, a gente pode fazer isso para mais gente, a gente tem potencial”. **P4:** É bem isso.

O **grupo 3** é constituído por um quarteto que possui uma formação voltada para a música de concerto (dois violinos, viola e violoncelo) e os participantes caracterizam o grupo como um quarteto de música de concerto com repertório diversificado. Conforme indicado na tabela 10, a média de idade dos participantes é de 37,5 anos, uma participante da entrevista se declarava do gênero feminino e três participantes do gênero masculino, todos possuíam sete anos ou mais de estudo no instrumento musical, eles informaram possuir formações educacionais de nível superior e formação de graduação e pós-graduação em música. Os motivos que os participantes relataram para participar da prática musical em grupo estavam relacionados com uma identificação com o grupo, a prática musical com os colegas e a relação profissional com a prática. Os participantes do grupo 3 afirmaram que suas participações no grupo aconteciam de maneira profissional remunerada. No momento da entrevista, o grupo estava junto há oito anos e teve uma troca de músico. Como o grupo musical atua principalmente por meio de projetos culturais, os oito anos de atividades foram intercalados por diferentes momentos de prática musical e o grupo não manteve suas atividades no período de isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19 (entre 2020 e 2021), retomando as práticas musicais após esse período.

A entrevista com o grupo 3 iniciou com a apresentação de cada participante, uma caracterização do grupo e com a presença de relatos sobre as motivações para a participação no

grupo musical. Conforme apresentado na figura 8, os participantes iniciaram a entrevista com relatos que caracterizam um engajamento comportamental na atividade, mas logo intercalaram relatos que caracterizam engajamentos afetivo/emocional e cognitivo na prática musical. De maneira geral, os relatos dos participantes do grupo 3 na entrevista com grupo focal pareceram demonstrar ideias e reflexões compartilhadas pelos integrantes do grupo como uma condição bem estabelecida para o engajamento na prática musical, o que ficou evidente na presença de muitos relatos relacionados com os engajamentos afetivo/emocional e cognitivo nas descrições de condições e experiências subjetivas dos participantes. A seguir, exemplos dos engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional do grupo 3 são apresentados:

Grupo 3 – Engajamento comportamental: intensidade e duração

P1: Vocês lembram quantos ensaios a gente fez? Uns cinco? **P4:** Foram cinco ensaios, mas foram ensaios longos, né? A gente fazia ensaios de duas horas e meia, três horas, né? E as sessões... e depois sessões de gravações. Foram duas ou três, né? Não lembro agora. Mas não é que foi diferente. Não sei se eu falei certo. É que é... diferente, assim, é porque a preparação... como é que eu posso colocar isso? [...] tinha um pouco do que a gente gravou e um pouco de músicas que a gente está acostumado a tocar [...]. Então, para esse tipo de apresentação, a gente não precisou de um ensaio tão rigoroso, porque não tinha aquela crueldade da gravação, que se você errou, vai ficar errado [...].

Grupo 3 – Engajamento cognitivo: lidar com a dificuldade e conhecimento sobre a atividade

P4: [...] A gente sabe que vai ser legal, sabe que vai ser prazeroso, mas ao mesmo tempo sabe que vai ser um desafio, então a concentração é muito grande. A atenção, a parte dos colegas, a gente quando chegou no concerto, a gente estava bem preparado, a gente já conhecia as músicas, já tinha gravado, então já estava no ouvido [...]. Então, a gente tem que... por isso que são muitas variáveis, né, envolvidas... é muito legal, meio que você ficar equilibrando pratos, né? Às vezes, eu tenho um pouco essa sensação, assim, de equilibrar esse prato, depois eu vou praquela, praquela, praquela, e enquanto isso tem que fazer música. E é muito legal.

Grupo 3 – Engajamento afetivo/emocional: experiências emocionais e senso de pertencimento

P3: [...] na parte do quarteto, de estar junto, na verdade, por enquanto, foi fácil. Eu não digo fácil, mas sempre foi uma coisa prazerosa. Então, não era uma coisa que coloca-se dificuldade, tantas dificuldades assim. Então, a gente consegue ter uma preparação individual, ter chegando preparado, é um prazer começar a discutir ideias musicais, que é a parte legal [...]. É um prazer estar junto tocando. Então, aí começa a funcionar muito as coisas. Se a gente conseguisse ficar só na parte de tocar, seria maravilhoso. [...] **P1:** [...] A partir do momento que o clima não está legal, por mais que sejam os melhores músicos, eu acho que eu preferia: “não, estou fora, entendeu?” Prefiro um clima que eu posso me divertir, tocar, fazer música. O [participante] falou que pode ser que a gente não seja os mais virtuosos, mas juntos formamos um grupo que a gente consegue se divertir e fazer música. É o que é mais importante.

De maneira geral, os relatos dos participantes permitiram traçar a presença das três dimensões do engajamento (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional) nas suas práticas e experiências com o grupo musical. Ao mesmo tempo, foi possível verificar que há singularidades na forma como os grupos descreveram seus engajamentos nas práticas musicais a partir de seus relatos. Por fim, o olhar transversal, que permitiu caracterizar os grupos musicais e seus engajamentos, foi importante para confirmar a possibilidade de um aprofundamento na qualidade das experiências musicais dos participantes em seus relatos que podem vir a qualificar uma experiência de fluxo coletivo, conforme apresentado na seção seguinte (seção 7.2).

7.2 Fluxo coletivo: análises e resultados das entrevistas com grupos focais

Nesta seção, aprofundam-se as análises e resultados das entrevistas com grupos focais a partir do estabelecimento de categorias para a experiência de fluxo coletivo. Em um primeiro momento, o estabelecimento de categorias de análise partiu dos nove componentes apresentados na proposta para a experiência de fluxo de Csikszentmihalyi (1990; Quadro 4). Conforme o olhar teórico apresentado na presente tese, uma motivação pode levar a um engajamento na atividade e um profundo engajamento pode vir a ser qualificado como uma experiência de fluxo (CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012). Desta forma, a análise dos dados das entrevistas com grupos focais considera a relação entre o fluxo e o engajamento para o entendimento de como pode ser compreendida as ações das pessoas na prática musical em grupo (Quadro 9). Na sequência, as categorias para a experiência de fluxo foram ampliadas a partir da literatura consultada na presente tese sobre o fluxo coletivo. Tay, Tan e Goh (2021) afirmam que o estudo do fluxo a partir das experiências individuais pode ser tomado como base para entender o fluxo coletivo, mas o fluxo coletivo não é meramente a soma das partes individuais e ele emerge de uma dinâmica de compartilhamento coletivo que precisa ser considerado nas coletas de dados e nas análises e discussões dos resultados. Considerando essa situação, a literatura consultada foi importante para estabelecer categorias que podem favorecer e descrever experiências subjetivas dos participantes em possíveis experiências de fluxo coletivo (WALKER, 2010; SALANOVA *et al.*, 2014; SAWYER, 2017; PELS; KLEINERT; MENNIGEN, 2018; Quadros 5 e 6).

Após reunir a literatura consultada e algumas possíveis categorias de análise, a pré-análise das entrevistas e a exploração dos dados qualitativos permitiram verificar a pertinência das categorias para os dados coletados na presente pesquisa. Neste sentido, foi possível apresentar as dimensões do engajamento (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional) de maneira

relacionada com dois principais grupos de categorias para a experiência de fluxo coletivo: (1) categorias que podem favorecer a experiência; e (2) categorias que podem auxiliar a descrever as experiências subjetivas. A partir desses dois grupos de categorias, os resultados qualitativos sobre o fluxo coletivo são apresentados a seguir (subseção 7.2.1 e 7.2.2).

7.2.1 Categorias que podem favorecer a experiência de fluxo coletivo

A partir da literatura consultada na presente tese e da exploração dos dados coletados nas entrevistas, seis categorias para a análise de conteúdo foram selecionadas para organizar aspectos que podem favorecer a experiência de fluxo coletivo. O quadro 10 apresenta essas categorias mencionadas e as suas relações com o engajamento na prática musical em grupo:

Quadro 10 – Categorias de análise para aspectos que podem favorecer a experiência de fluxo coletivo e as suas relações com o engajamento na prática musical em grupo.

Categorias que podem favorecer a experiência de fluxo coletivo	Engajamento nos relatos dos participantes		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Motivações para a prática musical em grupo	Antecedentes	Antecedentes	Antecedentes
Desafios combinados com habilidades	Cognitivo Afetivo	Cognitivo	Comportamental Cognitivo Afetivo
Metas/objetivos claros	Antecedentes Afetivo	Antecedentes Cognitivo	Antecedentes Comportamental Cognitivo
<i>Feedback</i> imediato	Comportamental Afetivo	Comportamental Cognitivo Afetivo	Cognitivo Afetivo
Escuta atenta, comunicação e colaboração em grupo	Comportamental Cognitivo	Cognitivo Afetivo	Comportamental Afetivo
Estar no controle das ações e entender o grupo como unidade de atuação	Comportamental	Comportamental Cognitivo	Comportamental Cognitivo

Fonte: O autor (2023).

No processo de análise de conteúdo das entrevistas com grupos focais, buscou-se verificar se as categorias de aspectos que podem favorecer a experiência de fluxo coletivo estavam presentes nos relatos dos participantes dos grupos musicais. A primeira categoria elencada no quadro 10 está relacionada com as **motivações para a prática musical em grupo** e foi possível encontrá-la no início das entrevistas, especificamente nos momentos de caracterização dos grupos musicais, na forma de antecedentes para o engajamento na prática musical, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 1 – Motivações para a prática musical em grupo: antecedentes

P3: Por que eu escolhi esse grupo, né? Especialmente por ser uma oportunidade de estudar o choro mesmo, de estudar o gênero, de poder tocar junto com outras pessoas, que é uma experiência muito diferente de você tocar com a gravação em casa. Então, acho que é mais ousado quando a gente se propõe a tocar em grupo, sabe? E aprende mais também. Gosto muito de choro. Então, para mim, é divertido fazer isso. E eu gostei muito da possibilidade de tentar ganhar um cachê, eventualmente, para completar o orçamento fazendo uma coisa que gosto. [...]

P4: Eu escolhi entrar no grupo, assim, porque eu gosto de choro também, acho que é o gênero que eu mais gosto de tocar hoje em dia, assim... que eu mais me identifico, assim, mais quero tocar e aprender.

Grupo 2 – Motivações para a prática musical em grupo: antecedentes

P1: [...] Então, no início, a gente começou como uma banda *cover* para estar tocando semanalmente e depois transformou-se num... em uma possibilidade de fazer um show a cada mês. Ficou geralmente mensal, assim... a gente se apresentou mensalmente, que é uma coisa que também me motiva, eu gosto das apresentações. E, num terceiro momento, a maior motivação de todas, que é a atual, é a gente fazer nosso próprio som e a possibilidade de profissionalização.

Grupo 3 – Motivações para a prática musical em grupo: antecedentes

P2: [...] Eu acho que é uma oportunidade de tocar músicas boas em um bom ambiente, com uma boa convivência. E não é muito fácil de conseguir montar um grupo que você possa ter uma boa convivência por um bom tempo e tocar coisas boas. [...] **P4:** [...] Mas é muito bom quando essas coisas, infelizmente é raro, mas é muito bom quando essas coisas se encontram. A oportunidade de tocar com gente que a gente tem amizade, respeito, admiração, que dá para ter essa relação boa. Dá para trabalhar em um nível profissional que satisfaz a gente artisticamente e dá pra ganhar uma graninha.

A segunda categoria apresentada no quadro 10 destaca os **desafios combinados com habilidades**, uma condição descrita por Csikszentmihalyi (1990) como fundamental para a experiência de fluxo. Essa categoria esteve presente nos relatos dos participantes sobre suas práticas musicais que caracterizam engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional na atividade, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 1 – Desafios combinados com habilidades: engajamento afetivo/emocional

P4: Às vezes, assim, eu acho que, pessoalmente pra mim, assim, às vezes é um pouco angustiante, porque... [...] às vezes, eu estou achando... não estou gostando do som que eu estou fazendo, assim... ou não consegui estudar muito, estava trabalhando com outras coisas aquela semana e daí não consegui acompanhar muito bem algum choro, alguma coisa assim, ou atravessei. [...] Como eu quero tocar, gosto de tocar, até isso é bom, assim, né? Porque aí a gente chega em casa e vai estudar aquela música que... viu que precisava estudar mais, né? Então, eu vejo assim até essa... o prazer e a angústia, assim, às vezes rola, mas mesmo a angústia é boa.

Grupo 2 – Desafios combinados com habilidades: engajamento cognitivo

P1: Ouvindo influências, eu acho que é o primeiro passo, porque que a música já faz parte da vida de todo mundo aqui, assim... o tempo todo a gente está ouvindo, não necessariamente só metal, mas quando a gente para pra ouvir metal, eu tenho certeza que todo mundo pensa um pouco na [nome da banda], né? É... “ah, isso aqui serve para a gente, isso daqui faz sentido”, já está estudando através de influências... [...] **P2:** [...] Esse lance de tocar com banda ajuda muito, assim, para crescer como músico, pelo menos me ajuda muito. Eu acho que é uma atividade importante, assim, no aprendizado, porque não adianta nada o cara tocar muito, assim, ser um cara virtuoso no instrumento e chega para tocar numa banda e ele fica meio deslocado da realidade, assim... não é fácil tocar com banda.

Grupo 3 – Desafios combinados com habilidades: engajamento cognitivo

P4: O que eu queria dizer é que na parte musical, eu acho que tem muito desafio, né? Por conta dessa formação ser muito exposta, o som do quarteto é muito puro, ele pode ficar muito denso, dependendo da escrita e do contexto, da acústica da sala, da técnica de gravação. [...] Qualquer coisinha que você faz aparece. Então, a coisa de você conseguir tocar afinado num grupo desse é um desafio enorme. [...] **P3:** [...] Pra mim, acho que também é a sensação que é de desafio, sabe? [...] a gente estuda sempre para ser repertório solístico, não sei quantas vezes, aí você cai dentro de uma orquestra, que você nunca estudou pra estar lá dentro de uma orquestra, basicamente. [...] muitas vezes a gente pula essa parte fundamental da evolução, que é você tocar num grupo de câmara menor, onde por mais que existam várias [vozes], quatro vozes ali, mas cada voz tem sua importância. Pra gente ter... cada voz tem seu discurso de importância.

A terceira categoria elencada no quadro 10 também está relacionada com uma importante condição para a experiência de fluxo: as **metas/objetivos claros** para a atividade. De maneira geral, essa categoria esteve presente principalmente no início das entrevistas em momentos de caracterização dos grupos musicais, que apontaram alguns antecedentes para o engajamento na prática musical. Além disso, essa categoria esteve presente nos relatos dos participantes sobre suas práticas musicais que caracterizam engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional na atividade, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 1 – Metas/objetivos claros: engajamento afetivo/emocional

P2: Eu concordo com tudo que eles falaram, eu tenho certeza que em comum também todo mundo tem um objetivo de se aperfeiçoar, de estar cada vez melhor, sempre que a gente vê algum avanço. [...] Até da última vez que a gente tocou, eu estava ali no carro com o [participante] e com a [participante], eu falei: “olha, hoje não foi um dos melhores dias, mas tocar com vocês foi muito bom, tudo que a gente tocou hoje foi legal pra caramba”. Então, isso sempre acontece.

Grupo 2 – Metas/objetivos claros: engajamento cognitivo

P3: O maior desafio é estar todo mundo, assim, com um pensamento alinhado na proposta da banda, assim, saca? Se é uma banda que vai fazer um tributo, se é uma banda que vai compor um álbum, se é para ganhar dinheiro, se é para fazer arte, saca? É meio que todo mundo acha que para uma banda funcionar bem, tem que estar todo mundo mais ou menos, assim, uns oitenta por cento com a cabeça alinhada para não gerar muito conflito e acaba que por... ficar insustentável,

assim, é muito ruim tocar com uma pessoa que você sabe que em algum momento vai pular fora, ou... ou sei lá, tenta seguir para o lado oposto que tu está querendo e tal. Acho que aqui na [nome da banda] a gente pensa bem parecido, assim, essa coisa toda de querer fazer som, tipo som autoral, saca?

Grupo 3 – Metas/objetivos claros: engajamento comportamental

P4: [...] também acho que é um pouco da natureza do que a gente faz, porque a gente faz... o tipo de música que a gente se propõe a fazer no quarteto [...]. E para fazer o repertório, por exemplo, a gente acabou de gravar um CD e fazer um projeto. Esse projeto envolvia a gravação de CD e, então, a gente teve que se encontrar para fazer ensaios e depois ter as apresentações e tal.

A quarta categoria apresentada no quadro 10 é uma outra condição importante que Csikszentmihalyi (1990) indicou para a experiência de fluxo: o **feedback imediato** a partir da ação realizada. Foi possível encontrar essa categoria nos relatos dos participantes sobre suas práticas musicais que caracterizam engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional na atividade, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 1 – Feedback imediato: engajamento afetivo/emocional

P2: Então, assim, tudo influencia. Quando está tudo alinhado, em harmonia, tanto o lugar quanto o som, os equipamentos, tudo, a gente se sente bem na hora, assim... você tem um retorno imediato ali. Quando tem alguma pecinha fora, dá aquele incômodo e tal. [...] A gente já sabe diferenciar, dependendo que o lugar que a gente vá e não esteja nas melhores condições, mas que a gente, quando toca entre nós... a gente sabe que o som que a gente faz é legal.

Grupo 2 – Feedback imediato: engajamento afetivo/emocional

P3: É, igual aquele ensaio que, entre os músicos, o maluco entrou dentro do estúdio de ensaio e falou: “o que é isso que vocês estão tocando?” **P2:** Isso aí foi *maneiraço*, pode crer... ele foi muito legal. A gente tem as nossas influências e aí, a gente tocando, o cara lá lado de fora escutando chegou e falou: “isso parece tal, parece tal”. Isso tocou lá no coração, porque era justamente o que a gente queria, sabe? É maneiro... **P3:** É legal ver o *feedback* positivo...

Grupo 3 – Feedback imediato: engajamento afetivo/emocional

P4: Então, digamos assim, a emoção do ao vivo engana um pouco os ouvidos, né? De vez em quando você pode até tocar um pouco desafinado, mas se a pessoa que está te assistindo, está te vendo e está vendo em você um engajamento, está vendo o grupo, está vendo o entrosamento, a emoção, aquela coisa do som ao vivo tem um outro impacto na pessoa. [...] **P3:** [...] a comunicação com o público, que apesar de ser uma peça difícil de compreender, eu acho que a gente tem uma... não digo *feedback*, mas o retorno com o aplauso, com a admiração que foi muito interessante. Sabe que eu não esperava isso dessa peça. Esperava isso de outras, mas com essa peça foi interessante. Foi até uma surpresa, pelo menos pra mim, a reação do público com... a recepção do público com essa peça, não era tão fácil assim de digerir.

A quinta categoria destacada no quadro 10 está presente na literatura como um caminho para se compreender o fluxo coletivo em uma atividade: **escuta atenta, comunicação e**

colaboração em grupo. Essa categoria auxilia a explorar as relações entre os entrevistados a partir da qualificação de um possível fluxo coletivo, pois esteve presente nos relatos dos participantes sobre suas práticas musicais que caracterizam engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional na atividade, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 1 – Escuta atenta, comunicação e colaboração em grupo: engajamento cognitivo

P4: [...] Ultimamente, eu até tenho me preocupado com isso, assim... eu me liguei faz pouco tempo, tipo: “como é que eu estou influenciando as pessoas?” Tipo, o que eu estou sentindo e daí quando estou tocando ali? E como eu estou influenciando? Daí eu tento fazer de uma maneira pensando no todo, assim, pra que todo mundo consiga tocar bem também... [...] como eu posso agregar e somar na parada: do que eu mais preciso ficar pensando, no que eu estou fazendo ali, sabe?

Grupo 2 – Escuta atenta, comunicação e colaboração em grupo: engajamento afetivo/emocional

P4: Acho que, assim, concluindo isso... falando sobre a prática, né? É muito fácil, acaba sendo uma coisa muito fácil de se fazer... no quesito de relação, de interação de nós cinco, justamente por isso... que a gente já tem uma atividade, já tem uma amizade, a gente é muito aberto, né? A gente é muito transparente, assim, quando eu tenho uma coisa para resolver e tal. Então, assim, é uma coisa que não desgasta, sabe? [...] **P3:** Sim, é essa convivência bem leve com intimidade e abertura para... pô, se eu fizer... chegar com uma música que a galera não gosta: “não gostamos da música”. Não vai ter peso na consciência nenhum... pelo menos eu não tenho, de falar: “pô, isso não é legal não”, saca? E tudo bem, está legal, vai mostrar outra coisa que [a banda] vai gostar.

Grupo 3 – Escuta atenta, comunicação e colaboração em grupo: engajamento comportamental

P3: E acho que, voltando à sua pergunta, do papel de cada um, eu acho que o papel de cada um, principalmente na hora da gravação, assim, a gente se puxar, sabe? “Não, não, espera aí, isso não está legal, vamos fazer mais uma vez”. Ou alguém não ficou contente: “não, vamos fazer de novo isso daqui”. Sabe? Como o [participante] falou, né?

Por fim, a sexta categoria apresentada no quadro 10 está relacionada com um senso de **estar no controle das ações e entender o grupo como unidade de atuação.** Essa categoria, conforme a literatura consultada, busca articular uma condição para a experiência de fluxo de maneira coletiva a partir de um senso de unidade do grupo em uma atividade. De maneira geral, esta categoria esteve presente nos relatos dos participantes sobre suas práticas musicais que caracterizam engajamentos comportamental e cognitivo na atividade, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 1 – Estar no controle das ações e entender o grupo como unidade de atuação: engajamento comportamental

P2: No começo da prática, a gente tinha uma necessidade de ter um repertório que a gente precisava montar que durasse o tempo suficiente para a gente tocar nos bares, em termos de tempo mesmo, né? A gente precisava ter músicas o suficiente pra tocar uma hora, duas horas e tal, né? Então, no começo, a gente teve esses ensaios mais frequentes, né? Como o [participante] disse, mesmo passando o repertório, sem estar lapidando nenhum pedaço de nenhuma música, só pra gente saber se a gente conseguia tocar determinado tempo, né? Depois que a gente conseguiu chegar nisso, o pessoal começou a chamar mais a gente pra tocar.

Grupo 2 – Estar no controle das ações e entender o grupo como unidade de atuação: engajamento comportamental

P3: A gente está tocando junto já tem muito tempo. No começo, a gente ensaiava uma vez por semana. [...] Depois, a gente foi relaxando e viu que, assim, não precisava gastar tanto dinheiro com estúdio para fazer um show. (Risadas do grupo). [...] **P4:** Tem [uma qualidade no tempo]! [...] **P3:** É porque rola um entrosamento, assim, mesmo... a gente já toca bem juntos e a gente não fica encanando muito. Tipo, se a gente pegar duas horas no estúdio para passar um *set list* de 50 minutos, a gente passa ele duas vezes e até mais um pouco.

Grupo 3 – Estar no controle das ações e entender o grupo como unidade de atuação: engajamento cognitivo

P3: [...] Então, a cada etapa a gente fazia uma reavaliação, o que a gente sempre faz na nossa atividade, a gente toca e realiza uma avaliação de tudo aquilo que a gente fez e vai mudando, vai planejando de acordo com isso. [...] **P4:** [...] a gente sabia... quarteto tritemático, a gente sabia que tinha três episódios, a gente sabia quais eram os temas de cada episódio, o que acontecia: “tem essa parte, tem essa parte”. Cada um de nós tinha um mapa na cabeça da música, tinha um mapa físico na frente, a partitura, tinha uma ideia interpretativa, sabia onde que ia ter que por mais energia, onde tinha que por menos energia [...].

A partir das categorias que podem favorecer a experiência de fluxo coletivo (Quadro 10), algumas considerações da análise das entrevistas podem ser apresentadas: (1) a primeira categoria está relacionada com as motivações e antecedentes de um engajamento na prática musical; (2) a segunda, a terceira e a quarta categoria estão relacionadas com condições para a experiência de fluxo elencadas nos estudos propostos por Csikszentmihalyi (1990); e (3) a quinta e a sexta categoria são ampliações da literatura para se pensar em uma experiência de fluxo compartilhado entre as pessoas, permitindo uma extensão das condições mencionadas nas categorias anteriores para a experiência coletiva. Todas as categorias que podem favorecer a experiência de fluxo coletivo puderam ser localizadas nos relatos dos três grupos musicais entrevistados.

7.2.2 Categorias que podem auxiliar a descrever as experiências subjetivas no fluxo coletivo

A partir da literatura consultada na presente tese e da exploração dos dados coletados nas entrevistas, sete categorias de análise foram selecionadas para organizar aspectos que podem auxiliar a descrever as experiências subjetivas das pessoas em estado de fluxo coletivo. O quadro 11 apresenta essas categorias mencionadas e as suas relações com o engajamento na prática musical em grupo:

Quadro 11 – Categorias de análise para aspectos que podem auxiliar a descrever as experiências subjetivas no fluxo coletivo e as suas relações com o engajamento na prática musical em grupo.

Categorias que podem auxiliar a descrever as experiências subjetivas no fluxo coletivo	Engajamento nos relatos dos participantes		
	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Fusão da ação com a consciência/atenção	Cognitivo	Cognitivo	Cognitivo Afetivo
Perda da autoconsciência	-	Cognitivo Afetivo	Cognitivo Afetivo
Transformação do tempo	-	-	-
Relatos sobre repetir a experiência em grupo	Afetivo	Afetivo	Afetivo
Concentração na tarefa a ser realizada e nos membros do grupo	Comportamental Cognitivo	Comportamental Cognitivo	Comportamental Cognitivo Afetivo
Comunicação emocional durante e após o trabalho em grupo	Afetivo	Cognitivo Afetivo	Cognitivo Afetivo
Construção de senso coletivo de propósito	Comportamental Cognitivo Afetivo	Cognitivo Afetivo	Cognitivo Afetivo

Fonte: O autor (2023).

No processo de análise de conteúdo das entrevistas com grupos focais, buscou-se verificar se as categorias de aspectos que podem auxiliar a descrever as experiências subjetivas das pessoas em estado de fluxo coletivo estavam presentes nos relatos dos participantes dos grupos musicais. A primeira categoria elencada no quadro 11 está relacionada com a **fusão da ação com a consciência/atenção**, considerando que essa é uma experiência subjetiva de indivíduos que foi descrita também por Csikszentmihalyi (1990) na caracterização do estado de fluxo. Esta categoria esteve presente nos relatos dos participantes sobre suas práticas musicais que caracterizam engajamentos cognitivo e afetivo/emocional na atividade, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 1 – Fusão da ação com a consciência/atenção: engajamento cognitivo

P3: [...] Às vezes, tem aquele dia que a gente já está mais cansado, está de cabeça quente, pode começar menos animado, mas depois vai fluindo, assim... [...] **P4:** Vai melhorando tudo, vê que o outro tá melhorando, quer melhorar também, que

um tirou um negócio novo, a gente vai lá e tira, né? [...] Claro que isso acontece na roda de choro também, mas é diferente porque a gente vai criando esse vínculo, a gente vai ficando mais à vontade um com o outro, né? Vai fluindo melhor...

Grupo 2 – Fusão da ação com a consciência/atenção: engajamento cognitivo

P4: Assim, flui bastante! **P3:** Flui bem, assim... **P1:** Flui... **P3:** E, assim, a impressão que eu tenho: parece que a gente não precisa ter uma rotina, assim, de ensaio para tocar bem juntos... a gente... a gente entra e toca, só... [...] **P4:** [...] Durante esse período da pandemia que a gente falou assim: “vamos começar compor”. E aí foi impressionante que, tipo assim, em três meses a gente fluiu muito, assim...

Grupo 3 – Fusão da ação com a consciência/atenção: engajamento cognitivo e afetivo/emocional

P3: E o mais interessante, assim, o que eu acho que foi mais legal, é que não foi perfeito. Foi longe de ser perfeito. Mas eu acho que a gente entrou no estado de fluxo, não só nós quatro, mas acho que com o público também, sabe? Que a gente explicou como que era a obra, mais ou menos, então a obra é complicada, é uma obra mais contemporânea, tem uma linguagem mais complexa de se entender. E são, assim, quase 20 minutos de música [...]. Então, é mais pesado, é um repertório mais pesado. Então, acho que a gente entrou assim quase no estado de fluxo, que foi tão prazeroso que a gente até deixou de lado muitos erros que aconteceram.

A segunda categoria apresentada no quadro 11 destaca a **perda da autoconsciência**, uma experiência descrita por Csikszentmihalyi (1990) que indica uma profunda integração do indivíduo com a atividade. Esta categoria não esteve presente nos relatos dos participantes do grupo 1, mas foi possível identificá-la nos relatos do grupo 2 e 3 sobre suas práticas musicais que caracterizam engajamentos cognitivo e afetivo/emocional na atividade, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 2 – Perda da autoconsciência: engajamento cognitivo e afetivo/emocional

P3: É... e tocar com banda, eu sempre entro meio que num transe, assim, de... de ficar num mundo só meu, principalmente em show, assim... eu não fico muito... eu fico só no som, olhando para baixo, não interajo muito. É um sentimento mesmo, assim, de transe mesmo, de gostar muito de fazer isso, saca? De prazer muito grande.

Grupo 3 – Perda da autoconsciência: engajamento cognitivo e afetivo/emocional

P3: [...] Depois de ouvir a gravação: Nossa Senhora! Algumas coisas ali que [a gente] tocou, eu estava ouvindo trechinhos que alguns amigos gravaram: “não, isso eu não ouvi na hora”. Na hora eu não percebi isso. Então, isso que foi legal, foi esse estado de imersão. [...] **P4:** [...] Mas não é isso a *pira*, entendeu? A *pira* é ali no ao vivo você sentir a cordinha sendo raspada pelo arco ali, o som vibrando, chegando no teu ouvido [...]. **P2:** Isso aí!

A terceira categoria elencada no quadro 11 está relacionada com a experiência subjetiva de **transformação do tempo** (por exemplo, as horas parecem minutos). De maneira geral, a

imersão na atividade foi destacada pelos entrevistados, em maior ou menor profundidade nas categorias de fusão da ação com a consciência/atenção e perda da autoconsciência. No entanto, a transformação do tempo não esteve presente explicitamente nos relatos dos entrevistados sobre suas práticas musicais.

A quarta categoria apresentada no quadro 11 está relacionada com **relatos sobre repetir a experiência em grupo**. Foi possível encontrar essa categoria nos relatos dos participantes sobre suas práticas musicais que caracterizam um engajamento afetivo/emocional na atividade, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 1 – Relatos sobre repetir a experiência em grupo: engajamento afetivo/emocional

P3: [...] E eu acho que a gente fica mais à vontade, e eu acho que é diferente de quando a gente começou a tocar junto, a gente está num momento que a gente está ganhando um pouquinho mais de segurança e isso está deixando a gente menos tenso, né? Então, a gente está meio que... pelo menos eu acho que eu estou num momento que eu estou conseguindo aproveitar melhor a viagem, sabe? De ficar nervosa e ficar sem o aproveitar a *gig*, mas tem o tipo de lugar também, né? [...] **P2:** [...] Pra mim é muito engrandecedor, assim, porque me casou com esse momento de estar aprendendo tanto, assim, e eu me sinto contente de estar fazendo isso com os amigos, gosto de encontrar os amigos pra tocar e acho que foi muito legal também, individualmente, pra mim, isso de tocar junto com um grupo, porque... como eu já tinha comentado no outro momento, foi a minha oportunidade de tocar mais tempo.

Grupo 2 – Relatos sobre repetir a experiência em grupo: engajamento afetivo/emocional

P1: [...] Mas eu gosto de ressaltar também um pouco de frustração que às vezes bate, sobre... eu gostaria de fazer mais isso e não posso ainda... como que eu posso fazer mais disso para viver, como que eu posso monetizar também, né... para eu conseguir fazer mais, mesmo... [...] **P3:** [...] No final das contas, assim, a gente tem as outras ocupações, trabalhos e outras coisas da vida, assim, né... mas como a gente está tocando, assim, eu sinto que, pelo menos eu vejo que todos da banda queriam que, tipo assim, se fosse viável financeiramente só ficar tocando e... viver de música e tal, acho que todo mundo entraria nessa.

Grupo 3 – Relatos sobre repetir a experiência em grupo: engajamento afetivo/emocional

P4: [...] Então, que é a parte mais divertida, que é a parte onde você tem possibilidade de interpretar realmente, de criar, de você tocar uma vez, depois repetir, estudou de novo, vai tocar de novo. [...] **P3:** Acho que isso que a gente colocou ali agora, talvez, né? A tentação de tocar junto, a felicidade, o desafio também, antes de tocar junto. Acho que são sentimentos que a gente colocou aqui, como um recíproco a todos [...].

A quinta categoria destacada no quadro 11 está presente na literatura como uma experiência que caracteriza o fluxo coletivo em uma atividade: **concentração na tarefa a ser realizada e nos membros do grupo**. Essa categoria também auxilia a explorar as relações entre

os entrevistados a partir da qualificação de um possível fluxo coletivo, considerando que esteve presente nos relatos dos participantes sobre suas práticas musicais que caracterizam engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional na atividade, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 1 – Concentração na tarefa a ser realizada e nos membros do grupo: engajamento comportamental e cognitivo

P4: Principalmente a gente que se conheceu na roda [...], o nosso grupo, é como se fosse quase uma roda de choro, na verdade... então, eu acho que aí segue todas as dinâmicas comuns do choro. Não tem arranjo, mas todo mundo tem que ficar ligado no solista, e resolver as coisas, tipo, ver o que o solista faz, eu vejo o que o [participante] faz, eu vou atrás, tento acompanhar o que ele vai fazer, entendeu? [...] Eu acho que eu também trabalho a concentração, assim, eu sou bem distraído com as coisas, então... essa é uma sensação que eu tenho quando eu toco também, que eu tenho que ter um autocontrole, uma concentração a mais, assim...

Grupo 2 – Concentração na tarefa a ser realizada e nos membros do grupo: engajamento comportamental e cognitivo

P1: [...] Acho que essas coisas também aconteceram para as gravações. Também sempre foi conversado antes, né? Combinado para que renda, a gente não pode ficar perdendo tempo. Na hora que a gente chegar, o negócio tem que acontecer. **P2:** [...] Isso é interessante, porque muitas coisas a gente está descobrindo que a gente faz diferente, por exemplo, nas gravações de agora. [...] **P1:** Depois de tocar ao vivo... (Risadas do grupo) **P3:** Nessa última música que a gente gravou, tinha um *riff* lá que eu, sei lá... [...] ao vivo fica maneiro, pô! [...] Na gravação, mesmo, tipo... [...] não rola... a gente tem que reaprender a tocar a música na hora. É, assim, esses detalhes.

Grupo 3 – Concentração na tarefa a ser realizada e nos membros do grupo: engajamento comportamental e cognitivo

P4: [...] essa coisa que a [participante] falou: “ah, os timbres às vezes se fundiam”. Isso tem um pouco a ver com a qualidade do instrumento, tem um pouco a ver com a nossa maneira de tocar, mas também tem muito a ver com a disposição pra criar essa empatia sonora, ou seja, simular o som do colega. [...] **P1:** E o [participante] é engraçado, às vezes, a gente nem se olha muito, mas a gente já toca junto, assim, né? De tempo, né? A gente não precisa ficar se olhando muito. E essa questão do olhar, né, num grupo pequeno, a gente precisa dessa troca de olhar, mas é engraçado, assim, até falei do [participante], porque, como a gente sempre senta do lado, toca muitas partes juntas, assim, a gente já tem essa sintonia, né? Tem que ficar se olhando muito.

A sexta categoria apresentada no quadro 11 está relacionada com a **comunicação emocional durante e após o trabalho em grupo**. De maneira geral, essa categoria articula principalmente o engajamento afetivo/emocional, que é importante para caracterizar o fluxo coletivo, e esteve presente nos relatos dos participantes sobre suas práticas musicais que caracterizam engajamentos cognitivo e afetivo/emocional, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 1 – Comunicação emocional durante e após o trabalho em grupo: engajamento afetivo/emocional

P4: [...] Afinidade na vida e afinidade musical. Então, pra mim também é bem prazeroso, assim... [...] **P2:** [...] A gente já sabe diferenciar, dependendo do lugar que a gente vá e que não esteja nas melhores condições, mas que a gente quando toca entre nós, a gente sabe que o som que a gente faz é legal. [...] Então, tocar com eles sempre, para mim, é uma prática noventa por cento das vezes é positiva [...] **P1:** É, eu acho que influencia. O que você sente em relação a outra pessoa, o que ela desperta você a sentir. Porque é o princípio da formação do grupo, né? Tipo, você não forma um grupo com qualquer pessoa que você encontra que toca um violão sete cordas, um cavaco, um pandeiro. E pronto. E eu digo isso até porque eu toquei metal muitos anos, né? Tipo, esses últimos vários anos aí. E um negócio que começou a desanimar era justamente a relação interpessoal e os sentimentos... [...] **P2:** [...] Até da última vez que a gente tocou [...], eu falei: “olha, hoje não foi um dos melhores dias, mas tocar com vocês foi muito bom, tudo que a gente tocou hoje foi legal pra caramba”. Então, isso sempre acontece.

Grupo 2 – Comunicação emocional durante e após o trabalho em grupo: engajamento afetivo/emocional

P4: [...] A gente nunca teve nada não resolvido, nada muito, assim... de conflito, mesmo, porque a gente sempre estava muito na mesma página para a gente dar o nosso próximo passo, assim, sempre o nosso plano seguinte sempre foi muito em... sintonia com todo mundo, todo mundo estava sempre no mesmo barco. E... se tinha alguma coisa que estava, assim... que poderia estar fora e tal, bastava uma conversa que a gente tinha e, tipo assim, a gente já resolvia. Qualquer questão que fosse, assim... [...] **P2:** Pô, não vou mentir não, mas é realmente muito, muito prazeroso. [...] Mas também tem, sei lá... tem frustração, às vezes, que a gente pensa em “ah, vamos tocar a música” e não consegue como um todo, assim... acontece, mas, no geral, é muito mais felicidade, prazer e alegria do que a frustração, assim... **P1:** Sim...

Grupo 3 – Comunicação emocional durante e após o trabalho em grupo: engajamento afetivo/emocional

P1: É, isso que a gente fez algumas vezes, né? A gente gravava, escutava, a gente chegava a fazer três *takes*, e aí a gente escutava, assim: “ah, nem todos ficaram perfeitos”. Mas a gente escolheu que o geral ficou melhor, assim, né? [...] E o legal é que, assim, os quatro não são... são pessoas mais tranquilas de lidar, eu acho, né? Como que eu posso dizer sem ser mal interpretada? Enfim, eu acho que, assim, o bom do nosso quarteto é que são quatro pessoas que conseguem dialogar. [...] **P2:** Existe a habilidade em comum, que eu acho, em nós quatro, de ter a abertura a sugestões. Todo mundo é aberto a testar as coisas, ao que o outro acha.

Por fim, a sétima categoria elencada no quadro 11 considera a **construção de senso coletivo de propósito**. Foi possível encontrar essa categoria nos relatos dos participantes sobre suas práticas musicais que caracterizam engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional na atividade, como indicam os exemplos a seguir:

Grupo 1 – Construção de senso coletivo de propósito: engajamento afetivo/emocional

P4: Eu concordo também com o que foi falado e me passou pela cabeça uma outra questão, um outro aspecto que talvez todo mundo compartilhe, talvez uns menos, outros mais, mas essa coisa que o [participante] falou de pertencimento. Não só no sentido de pertencimento do nosso grupo, pertencimento como um grupo que está fazendo música, mas uma coisa um pouco maior do pertencimento de estar fazendo essa música brasileira, assim... essa música que é o choro, como se a gente estivesse fazendo parte disso, assim, essa coisa maior que é o choro, que é uma coisa que eu acho muito massa, assim, tipo... levando pra frente, continuando, assim, essa coisa do choro. [...] **P1:** [...] Ligado com o que o [participante] falou desse negócio de ancestralidade, fazer alguma coisa brasileira mesmo, né? Tipo, quando você para pra pensar e isso faz sentido, é meio difícil voltar atrás, assim...

Grupo 2 – Construção de senso coletivo de propósito: engajamento cognitivo e afetivo/emocional

P2: [...] o desafio, mesmo, como grupo musical, para andar com as próprias pernas, é o financeiro. [...] **P3:** É verdade... **P1:** Eu ainda completo, que eu acho que é o espaço, assim, o espaço para onde a gente quer chegar como grupo musical. [...] Então, esse desafio do espaço é a gente ter a coragem de talvez dar uma regredida, dar uma pausa, para conseguir planejar novos caminhos. Então, eu acredito que a gente gravando agora, tendo o material, assumindo a responsabilidade de estudar como isso vai virar um próximo passo para que a gente tenha espaço. [...] **P3:** Acho que é isso daí mesmo.

Grupo 3 – Construção de senso coletivo de propósito: engajamento cognitivo

P1: [...] E eu acho que isso é uma maneira de talvez inspirar ou incentivar, não querendo nos bajular, mas assim, uma forma de mostrar para os que estão vindo, os estudantes: “ó, gente, talvez investir um pouco nessa formação, em grupos camerísticos, não só orquestra, só orquestra, isso pode ser também um trabalho legal”. Tem gente, os estudantes, que de repente só pensam: “quero tocar em orquestra, quero tocar em orquestra”. Mas nunca tocou num grupo menor, não teve essa experiência. Talvez seja isso, né? A gente poder passar um exemplo, inspiração, sei lá...

A partir das categorias que podem auxiliar a descrever as experiências subjetivas no fluxo coletivo (Quadro 11), algumas considerações da análise das entrevistas podem ser apresentadas: (1) a primeira, a segunda, a terceira e a quarta categoria estão relacionadas com condições para a experiência de fluxo elencadas nos estudos de Csikszentmihalyi (1990); e (2) a quinta, a sexta e a sétima categoria são ampliações da literatura para se pensar em uma experiência de fluxo compartilhado entre as pessoas, permitindo uma extensão das condições mencionadas nas categorias anteriores para a experiência coletiva. Das sete categorias que podem auxiliar a descrever as experiências subjetivas no fluxo coletivo, uma delas foi localizada em apenas dois grupos e uma não foi localizada nos relatos dos três grupos musicais entrevistados. A categoria que apresenta a perda da autoconsciência foi localizada apenas nos relatos dos grupos 2 e 3,

enquanto que a categoria que apresenta a transformação do tempo não esteve presente explicitamente nos relatos dos entrevistados sobre suas práticas musicais nos três grupos.

7.3 Discussão: engajamento e fluxo coletivo

A segunda fase de um projeto de métodos mistos sequencial explanatório consiste na apresentação e discussão dos dados qualitativos que permitem uma maior explanação da temática sob investigação, considerando que uma primeira integração dos dados acontece quando a segunda fase pode ser melhor organizada a partir dos dados da primeira fase (CRESWELL; PLANO CLARK, 2017). Portanto, a discussão dos dados qualitativos da segunda fase desta pesquisa é orientada pelos objetivos da pesquisa, pela fundamentação teórica e revisão da literatura, e pelas duas seções de dados qualitativos apresentados neste capítulo da tese.

Os dados desta segunda fase da pesquisa foram coletados com três grupos musicais nos quais há diferentes formas de participação nos grupos. Assim, os grupos 1 e 2 são os que apresentaram uma maior sobreposição de formas de participação, com relatos sobre fazer música de maneira amadora, estudante de música e participações remuneradas. Já o grupo 3 é o que apresentou uma forma de participação de maneira profissional de todos os membros do grupo. Esses grupos musicais foram identificados a partir de participantes do *survey* da primeira fase da pesquisa e foram convidados voluntariamente a participar de modo que pudessem contribuir para explicar e expandir os entendimentos sobre o engajamento e o fluxo coletivo (COHEN; MANION; MORRISON, 2007). As entrevistas com grupos focais permitiram um aprofundamento na investigação sobre os relatos de engajamento e fluxo coletivo em participantes de grupos musicais, considerando os entendimentos da presente tese 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 ou de fluxo coletivo (CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995). De maneira geral, considerado a literatura consultada, foi possível encontrar experiências e relatos similares e singulares para cada um dos três grupos em termos de aspectos já estabelecidas ou em construção que favorecem o fluxo coletivo, assim como aspectos que auxiliam a descrever as experiências subjetivas dos participantes dos grupos musicais (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; WALKER, 2010; SALANOVA *et al.*, 2014; SAWYER, 2017; PELS; KLEINERT; MENNIGEN, 2018).

A motivação intrínseca é uma condição importante para a experiência de fluxo ao determinar o centro de interesse do indivíduo em uma atividade a partir de um fim e de uma valorização da tarefa em si mesma (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; RYAN; DECI, 2000). Neste

sentido, os relatos dos participantes dos três grupos musicais na ficha de identificação e nas entrevistas com grupos focais indicaram motivações que podem ser consideradas mais intrínsecas e que estão relacionadas com a identificação pessoal com a prática musical, a relação com os colegas e o lazer. Além disso, foi possível identificar possíveis motivações extrínsecas que passaram por um processo de internalização de modo a tornarem-se mais intrínsecas para os participantes dos grupos musicais (RYAN; DECI, 2000; VOELKL, 2012; REEVE, 2018), como motivações relacionadas com aprender mais na prática musical e buscar um desenvolvimento profissional. De maneira geral, essas motivações também se relacionam com possíveis facilitadores ou antecedentes para o engajamento, considerando aspectos individuais e contextuais como a identificação pessoal com a prática e as relações com os pares (FURLONG *et al.*, 2003; ROSE-KRASNOR, 2009; VOELKL, 2012; KAHU; NELSON, 2018; REEVE, 2018). Em pesquisas sobre engajamento e experiência de fluxo em contextos de práticas musicais coletivas também se destacam as motivações intrínsecas e os antecedentes individuais e contextuais que possuem um papel importante nas descrições das experiências dos indivíduos (por exemplo, LAMONT, 2011, 2012; RICHMOND *et al.*, 2016; TAN; TJOENG; SIN, 2021).

Csikszentmihalyi (1990, 1997) descreve as possibilidades de equilíbrio entre os desafios de uma atividade e as habilidades do indivíduo para realizar tal atividade, as metas claras e o *feedback* sobre as ações empreendidas por uma pessoa em uma tarefa como relevantes condições para que a experiência de fluxo aconteça. Essas três categorias parecem estar estreitamente relacionadas nos relatos dos participantes da presente pesquisa. Inicialmente, o equilíbrio entre desafios e habilidades foi organizado na primeira fase desta pesquisa como um engajamento cognitivo, mas foi possível perceber a presença de relatos qualitativos na segunda fase da pesquisa que também indicam aspectos dos engajamentos comportamental e afetivo/emocional para essa categoria. As metas claras e o *feedback* como condições para o fluxo parecem indicar um caminho de desenvolvimento do fluxo coletivo dos grupos musicais entrevistados a partir das dimensões do engajamento presentes nos relatos dos participantes. As metas dos grupos 1 e 2 estiveram mais relacionadas com os antecedentes e o engajamento afetivo/emocional, os grupos 2 e 3 relataram metas que direcionaram para o engajamento cognitivo, e os membros do grupo 3 descreveram também um engajamento comportamental relacionado com o fato de realizarem ações comportamentais necessárias às suas práticas musicais de maneira profissional. Ao mesmo tempo, os grupos 1 e 2 apresentaram relatos que demonstram uma importância para o *feedback* relacionado com o engajamento comportamental (junto de outras dimensões do engajamento) e o grupo 3 considerou principalmente aspectos dos engajamentos cognitivo e afetivo/emocional na categoria de *feedback*. Esse possível caminho de desenvolvimento para o fluxo coletivo também

aparece na análise realizada a partir do olhar transversal de cada entrevista, indicando que: (1) o grupo 1 demonstrou a prevalência do engajamento comportamental e caminhos para a construção de condições para o engajamento e fluxo coletivo na prática musical; (2) o grupo 2 apresentou mais relatos do engajamento cognitivo e condições já estabelecidas para o engajamento e fluxo coletivo na prática musical; e (3) o grupo 3 apresentou mais relatos dos engajamentos cognitivo e afetivo/emocional e reflexões compartilhadas pelos integrantes do grupo como uma condição bem estabelecida para o engajamento e fluxo coletivo na prática musical. Essa singularidade nos dados pode estar relacionado com a forma de participação no grupo (amadores, estudantes de música e profissionais) e poderia ser compreendida pela *expertise* dos participantes, entendida como um alto nível de habilidade em um domínio específico (ERICSON; POOL, 2016). Essa discussão levanta hipóteses para futuros estudos ao se pensar as singularidades no nível de habilidade de diferentes grupos musicais e membros desses grupos e suas motivações e engajamentos, assim como Hallam (2002, 2016) afirma que músicos amadores e profissionais podem apresentar algumas diferenças em suas motivações e engajamentos a serem investigadas em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música. De fato, Csikszentmihalyi (1990, 1996) considera que a *expertise* de uma pessoa em uma área pode auxiliar a estabelecer condições que facilitem uma possível experiência de fluxo, principalmente no que diz respeito ao balanceamento entre desafios e habilidades, estabelecimento de metas claras e reconhecimento do *feedback* a partir das ações realizadas em uma tarefa.

Na literatura consultada sobre o engajamento em diferentes atividades, considera-se que o engajamento comportamental pode ser mais fácil de se identificar por meio de observações e relatos, podendo ser alcançado, por exemplo, pela frequência em uma atividade ou até mesmo por seguir regras de uma determinada instituição, assim como pode estar presente nas descrições das ações dos indivíduos e do possível *feedback* comportamental a partir dessas ações (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; TOSHALIS; NAKKULA, 2012). Portanto, os músicos profissionais do grupo 3 desta pesquisa podem ter relatado um engajamento comportamental que descreve claramente suas metas na forma de ações (também qualificadas pelas demais dimensões do engajamento) e podem ter ido além da dimensão comportamental do engajamento para se referirem ao *feedback* (principalmente a partir dos engajamentos cognitivo e afetivo/emocional). Esse caminho de desenvolvimento para o fluxo coletivo pode representar um processo de aprendizagem sobre as ações que caracterizam o estabelecimento de condições que podem melhor favorecer a experiência de fluxo por meio do balanceamento entre habilidades e desafios, estabelecimento de metas claras e o reconhecimento de *feedback* sobre as ações empreendidas. Esse processo de aprendizagem e elementos que

auxiliam nas condições para a experiência de fluxo é fundamental na prática, ensino e aprendizagem de música e podem ser promovidos em tais contextos de modo que possa haver um desenvolvimento musical aliado a experiências subjetivas positivas das pessoas por meio do fluxo, impactando em suas motivações e engajamentos para continuar uma tarefa (HALLAM, 2002, 2016; ARAÚJO, 2008; O'NEILL, 2012; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Além disso, a literatura sobre o fluxo coletivo também considera que esse processo de aprendizagem é fundamental para a experiência coletiva do grupo e para cada um dos membros, pois o fluxo coletivo é alcançado quando há habilidades compartilhadas que são desenvolvidas pelos membros do grupo na construção de uma unidade de atuação (WALKER, 2010; SALANOVA *et al.*, 2014; SAWYER, 2017).

Da mesma forma, a presença do engajamento afetivo/emocional mais evidente nas metas dos grupos 1 e 2 também pode ser discutida a partir das possibilidades de continuar o engajamento e de vivenciar o fluxo coletivo. Aspectos afetivos e sociais estão relacionados com a motivação e os antecedentes individuais e contextuais para uma determinada prática, bem como auxiliam a pensar em possíveis resultados do engajamento, como resultados relacionados com uma integração e identificação social, que permitam que os indivíduos continuem motivados e engajados (JUVONEN; ESPINOZA; KNIFSEND, 2012; REEVE, 2018; FREDRICKS; RESCHLY; CHRISTENSON, 2019). Além disso, as condições discutidas na literatura para o fluxo coletivo preveem que a unidade de atuação seja o grupo e que as metas estejam claras para todos, assim como é importante o compartilhamento dos desafios e habilidades em uma tarefa por meio de uma interdependência, coordenação e cooperação (WALKER, 2010; SAWYER, 2017). De acordo com Walker (2010), corroborando as discussões sobre o equilíbrio entre desafios e habilidades, as metas claras e o *feedback* a partir dos relatos dos participantes desta pesquisa, o fluxo coletivo tende a apresentar condições relacionadas com um *feedback* da tarefa que é principalmente cognitivo e depois afetivo, enquanto que o *feedback* do processo social é principalmente afetivo e depois cognitivo. Por um lado, como condição para o fluxo coletivo, o engajamento cognitivo pode auxiliar a compreender essa experiência a partir do *feedback* da tarefa na forma como foi descrita de maneira mais evidente no grupo 3 desta pesquisa. Por outro lado, também como condição para o fluxo coletivo, o engajamento afetivo/emocional é relevante no *feedback* do processo social que está presente nos três grupos de participantes, corroborando a afirmação de Csikszentmihalyi (1990, p. 41) de que, “quando o episódio de fluxo acaba, a pessoa se sente mais ‘junta’ do que antes, não só internamente, mas também em relação às outras pessoas e ao mundo em geral”.

De maneira geral, esse caminho de desenvolvimento discutido a partir das condições para o fluxo coletivo nos três grupos entrevistados também pode ter uma relação com a variável tempo

de prática em grupo, considerando que o grupo 1 estava junto há menos tempo e o grupo 3 há mais tempo. Essa possível variável poderia impactar na estruturação das metas e *feedback* do grupo de modo que o engajamento cognitivo a partir da reflexão sobre as ações no grupo musical pudesse se estruturar mais ao longo do tempo e indicar aspectos relacionados com uma autorregulação dos membros do grupo em relação às suas tarefas (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; CLEARY; ZIMMERMAN, 2012; VELOSO; ARAÚJO, 2017), assim como impactar na competência coletiva para a prática musical em grupo que se evidencia também no balanceamento entre desafios e habilidades (BUSSERI; ROSE-KRASNOR, 2008; REEVE, 2018). Em uma pesquisa realizada com um grupo musical, os relatos dos participantes entrevistados por Tan, Tjoeng e Sin (2021) corroboram a presente pesquisa no sentido de que o fluxo coletivo parece se desenvolver ao longo do tempo, principalmente a partir do senso de pertencimento que está relacionado com o engajamento afetivo/emocional e a partir da estruturação de metas e reflexões compartilhadas no grupo. As condições para o fluxo coletivo de equilíbrio entre desafios e habilidades, metas claras e *feedback* também estão relacionadas com: (1) a escuta atenta, comunicação e colaboração em grupo; e (2) senso de estar no controle das ações e entender o grupo como unidade de atuação. Essas últimas duas condições apresentaram as três dimensões do engajamento nos relatos dos participantes desta pesquisa e são descritas na literatura como aspectos que auxiliam a descrever a emersão de estruturas compartilhadas na realização de uma tarefa (SAWYER, 2003, 2017; WALKER, 2010; GAGGIOLI *et al.*, 2013). Além disso, Sawyer (2017) reforça que o fluxo coletivo pode ser alcançado a partir da escuta atenta que permite que as pessoas contribuam e permaneçam atentos aos demais membros do grupo, de modo que possa haver a participação de todos ao construírem suas ideias e ações de maneira coletiva a partir de uma comunicação constante, relatos que estiveram presentes nos três grupos musicais entrevistados nesta pesquisa.

Nos estudos sobre o fluxo coletivo em contextos musicais, a comunicação, colaboração e controle das ações parecem exercer um papel relevante nos relatos dos participantes (SAWYER, 2006; FREER, 2009; HART; DI BLASI, 2015; GAGGIOLI *et al.*, 2017; TAN; TJOENG; SIN, 2021; TAY; TAN; GOH, 2021). Tais experiências foram constatadas quando os participantes desta pesquisa relataram, por exemplo, a importância do diálogo e da negociação no grupo. Desta forma, O'Neill (2012) afirma que o engajamento musical transformativo pode ser alcançado a partir do diálogo entre os membros de um grupo, de modo que haja o exercício da negociação das diferenças e da autonomia em contextos de prática, ensino e aprendizagem de música. Assim como os relatos dos participantes da presente pesquisa reforçaram a negociação das diferenças no grupo e a escuta atenta, O'Neill (2012) afirma que as experiências compartilhadas são tão importantes quanto a

negociação das diferenças do grupo no processo de uma aprendizagem musical ativa, de tal forma que essas negociações sejam experiências que promovam o crescimento, o desafio e a transformação das pessoas em seus grupos, não apenas experiências apaziguadoras de seus engajamentos individuais. A literatura consultada também afirma que as práticas sociais humanas podem apresentar interações com intencionalidades compartilhadas, como no caso das interações musicais que demandam uma manutenção coletiva da execução musical (GOODMAN, 2002; TOMASELLO *et al.*, 2005; FRITH; FRITH, 2007; CROSS; LAURENCE; RABINOWITCH, 2012). Neste sentido, os relatos da presente pesquisa sobre a comunicação, colaboração e controle das ações apresentaram características que apontam para a necessidade de negociação sobre o que cada um pode fazer dentro do grupo musical, corroborando a literatura no sentido de que as intencionalidades compartilhadas demandam ações complementares e não apenas imitativas, característica fundamental para a movimentação de uma experiência de fluxo coletivo e engajamento com o grupo (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; WALKER, 2010; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012; BISHOP, 2018; TAY; TAN; GOH, 2021).

Seguindo para as categorias que auxiliam a descrever as experiências subjetivas dos participantes dos grupos musicais, Csikszentmihalyi (1990) afirma que suas pesquisas permitiram identificar a fusão da ação e consciência e a perda da autoconsciência como elementos que auxiliam a descrever a experiência de fluxo. Essas duas categorias estão relacionadas com as demais categorias de condições para o fluxo e com um senso de controle na tarefa que permite que o indivíduo vivencie um profundo engajamento na tarefa. Csikszentmihalyi (1990) afirma que a palavra “fluxo” é resultante da experiência subjetiva da fusão da ação e consciência e essa palavra esteve presente nos relatos dos participantes dos três grupos musicais entrevistados nesta pesquisa, principalmente a partir de um engajamento cognitivo. No entanto, a categoria de perda da autoconsciência não foi localizada nos relatos do grupo 1, o que pode corroborar discussões já apresentadas nesta pesquisa sobre o estabelecimento de um caminho de desenvolvimento a partir das condições para o fluxo coletivo que pode impactar, neste caso, nas experiências subjetivas dos participantes do grupo 1 em relação a essa categoria. Csikszentmihalyi (1990) também reforça que a perda da autoconsciência está atrelada a um sentimento de controle de si e da situação (e não o contrário) e faz emergir um sentimento de um “eu” mais complexo após e com a experiência. Neste sentido, os participantes dos grupos 2 e 3 relataram momentos nos quais a prática musical e a possível experiência de fluxo possibilitaram a perda da consciência de maneira relacionada com o controle das ações e os possíveis novos aprendizados a partir da experiência coletiva. Assim como na presente pesquisa, estudos sobre o estado de fluxo em contextos musicais coletivos indicam que a fusão da ação e consciência e a perda da autoconsciência estão presentes nos relatos dos

participantes e caracterizam um importante aspectos de suas experiências, podendo vir a qualificar um fluxo coletivo (por exemplo, FREER, 2009; TAN; TJOENG; SIN, 2021).

Apesar da fusão da ação e consciência e da perda da autoconsciência estarem presentes nos relatos dos participantes desta pesquisa, não foi possível identificar explicitamente a categoria de transformação do tempo. Trata-se de uma experiência subjetiva que Csikszentmihalyi (1990) caracteriza, por exemplo, como a sensação de as horas passarem como se fossem minutos. Havia uma previsão de que as perguntas direcionadas para o engajamento cognitivo pudessem auxiliar na busca de relatos para essa categoria, mas talvez não tenha conseguido alcançar de maneira mais direta os relatos dos participantes para esse tipo de experiência e tenha esbarrado nas discussões da literatura sobre as dificuldades de mensuração de aspectos do engajamento cognitivo dos indivíduos no processo de recordação de uma determinada tarefa (FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019). Por outro lado, os relatos sobre repetir a experiência em grupo estiveram presentes a partir de um engajamento afetivo/emocional na prática em grupo e foram relacionados com possibilidades de aprender mais em grupo. Além disso, a categoria de construção de um senso coletivo de propósito esteve próxima aos relatos sobre repetir a experiência e foi relacionada principalmente com o engajamento afetivo/emocional (apresentando também engajamentos comportamental e cognitivo). Considerando os relatos desta pesquisa para as categorias de repetir a experiência e de encontrar um senso de propósito para realizar uma atividade, Csikszentmihalyi (1990, p. 42) afirma que, “quando escolhemos um objetivo e nos investimos até o limite de nossa concentração, tudo o que fizermos será agradável. E assim que tivermos provado essa alegria, redobramos nossos esforços para saboreá-la novamente. É assim que o eu [self] cresce”. No fluxo coletivo, Walker (2010) afirma que as experiências subjetivas das pessoas na realização de uma tarefa em grupo constrói significado e um senso coletivo de propósito, de modo que o grupo deseja repetir a experiência e alguns rituais podem ser estabelecidos para institucionalizar o fluxo social. Esses aspectos mencionados foram observados nos relatos dos participantes desta pesquisa ao indicarem o interesse em repetir a experiência a partir da construção de um senso coletivo de propósito que se institucionaliza na organização das práticas musicais específicas de cada grupo negociadas coletivamente e que pareceram conduzir a possíveis aprendizados oportunizados pelo grupo.

Repetir a experiência e encontrar um senso de propósito para realizar uma atividade são categoriais de experiências subjetivas que se relacionam com as condições para que o estado de fluxo aconteça, de modo que a motivação intrínseca possui um papel importante ao determinar o centro dos interesses dos indivíduo e o profundo engajamento pode realimentar essa motivação para a continuação de uma tarefa (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; CSIKSZENTMIHALYI;

HERMANSON, 1995). Essas duas categorias de experiências subjetivas para o fluxo coletivo podem ser alcançadas, considerando as discussões na literatura sobre o engajamento, a partir da resiliência como um processo de aprender a lidar com as dificuldades, desafios e obstáculos nas atividades, o que pode ser um fator que favorece o engajamento do indivíduo (O'NEILL, 2006, 2015; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012; SKINNER; PITZER, 2012; ERICSON; POOL, 2016; WANG; HENRY; DEGOL, 2019). Nesse processo de aprendizagem, relacionando a discussão diretamente com a prática musical, Elliott e Silverman (2015) afirmam que a experiência de fluxo pode contribuir na construção de um conhecimento apreciativo, ou seja, a habilidade construída ao longo do tempo que permite encarar os desafios musicais como possibilidade de aprendizagem e como possíveis desenvolvimentos pessoais e musicais que estão imersos nos contextos socioculturais dos indivíduos. Contribuindo para a discussão sobre um caminho de desenvolvimento de condições para o fluxo coletivo a partir dos relatos dos participantes desta pesquisa, pode-se sugerir que a variável tempo de prática em grupo contribua também para as experiências subjetivas do fluxo coletivo a partir de uma construção de significado ao longo do tempo. Neste sentido, Nakamura (2001) e Nakamura e Csikszentmihalyi (2003) propõem uma ampliação da experiência de fluxo para o que chamam de engajamento vital, ao considerarem também a organização das experiências das pessoas (atribuindo significado) ao longo de suas vidas, assim como consideram os seus interesse e relações com os seus contextos socioculturais. O engajamento vital conduz à reflexão sobre a persistência em uma atividade, de modo que é difícil sustentar um envolvimento sem a satisfação e é difícil se comprometer ao longo do tempo em uma atividade que promova satisfação se ela não apresentar uma visão mais ampla de importância e significado para o indivíduo (NAKAMURA, 2001; NAKAMURA; CSIKSZENTMIHALYI, 2003). Nesse processo, as três dimensões de engajamento auxiliam a entender processos de realizar ações, refletir sobre as ações e organizar experiências emocionais e sociais que podem impactar no fluxo coletivo e seu possível estabelecimento ao longo do tempo, assim como a manutenção dessa experiência que poderia ser reforçada com o engajamento vital.

A categoria de concentração na tarefa a ser realizada e nos membros do grupo esteve presente nesta pesquisa como experiência subjetiva relacionada principalmente com os engajamentos comportamental e cognitivo, sendo que os músicos profissionais também apresentaram relatos do engajamento afetivo/emocional. A concentração é um elemento que caracteriza o engajamento comportamental e relaciona-se com as condições de metas e *feedback* para o fluxo (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009). Na experiência de fluxo, a concentração também se aproxima da imersão na tarefa e experiências subjetivas de fusão da ação e consciência e de perda da autoconsciência. Desta maneira,

Csikszentmihalyi (1990, p. 63) afirma que a concentração em uma tarefa é fundamental e “a perda do sentido de um eu separado do mundo ao seu redor é às vezes acompanhada por um sentimento de união com o ambiente”. A partir dos dados da presente pesquisa, a categoria de concentração na tarefa a ser realizada e nos membros do grupo apresentou engajamentos comportamental e cognitivo que reforçam os empreendimentos individuais e coletivos na forma de ações e reflexões para a realização da tarefa, assim como Csikszentmihalyi (1990, p. 54) afirma que, “embora a experiência de fluxo pareça sem esforço, está longe de ser. Frequentemente, exige esforço físico extenuante ou atividade mental altamente disciplinada. Isso não acontece sem a aplicação de uma performance com habilidade. Qualquer lapso de concentração o apagará”. Ao considerar a necessidade de uma grande concentração em grupo, Sawyer (2017) afirma que não há fluxo coletivo sem o risco de fracassar e, portanto, o grupo pode construir um espaço para experimentar e questionar as ações para próximas *performances*. Sawyer (2017) reforça que o risco de fracassar diz respeito a uma mobilização coletiva para uma *performance* que envolve um esforço coletivo comportamental, cognitivo e afetivo/emocional para a realização da tarefa, assim como descrito nos relatos dos participantes da presente pesquisa. As entrevistas realizadas contribuem para corroborar relatos sobre um senso de competência compartilhada entre os participantes que pode impactar no estabelecimento de uma eficácia coletiva sobre suas práticas (BUSSERI; ROSEKRASNOR, 2008; RICHMOND *et al.*, 2016; REEVE, 2018; TAN; TJOENG; SIN, 2021). Essa discussão pode ser aprofundada em futuros estudos sobre fluxo coletivo e eficácia coletiva (SALANOVA *et al.*, 2014; VELOSO, 2022), uma vez que Csikszentmihalyi (1990) estabelece essa relação ao afirmar que as experiências positivas do fluxo podem contribuir para uma autoconfiança que permite desenvolver habilidades que podem ser significativas para os indivíduos.

A comunicação emocional durante e após o trabalho em grupo foi uma experiência subjetiva que esteve relacionada principalmente com o engajamento afetivo/emocional, mas também apresentou relatos sobre um engajamento cognitivo na presente pesquisa. Csikszentmihalyi (1990) afirma que as experiências emocionais positivas costumam estar presentes nos relatos de indivíduos após estados de fluxo. Os participantes desta pesquisa indicaram experiências emocionais positivas compartilhadas durante e após o trabalho em grupo, reforçando os relatos de outros estudos e discussões sobre experiências de fluxo em processos de prática, ensino e aprendizagem de música (ARAÚJO, 2008; BEINEKE, 2009; LAMONT, 2012; O'NEILL, 2012; CROOM, 2015; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; HART; DI BLASI, 2015; GAGGIOLLI *et al.*, 2017; TONI, 2020, 2023; TAN; TJOENG; SIN, 2021). Além disso, a comunicação durante e após o trabalho em grupo foi descrita principalmente em termos afetivos e

no cuidado com os sentimentos dos demais participantes dos grupos musicais entrevistados nesta pesquisa. De fato, as pesquisas sobre o fluxo coletivo em diferentes contextos, incluindo pesquisas sobre práticas musicais, reforçam a importância de uma comunicação emocional que qualifica a experiência coletiva dos participantes e pode proporcionar experiências emocionais positivas compartilhadas entre os membros do grupo (SAWYER, 2003, 2017; WALKER, 2010; GAGGIOLI *et al.*, 2013, 2017; PEKRUN; LINNENBRINK-GARCIA, 2012). Segundo Csikszentmihalyi (1990, p. 167), “a maneira como definimos e interpretamos uma situação social faz uma grande diferença em como as pessoas tratam umas às outras e em como se sentirão ao fazê-lo”. Desta forma, os relatos dos participantes desta pesquisa podem indicar um engajamento afetivo/emocional que reforça aspectos sociais, assim como um engajamento cognitivo a partir da reflexão e interpretação das experiências emocionais e sociais no grupo.

O senso de pertencimento ao grupo esteve presente nos relatos dos participantes desta pesquisa, assim como está presente em demais pesquisas em contextos coletivos de prática, ensino e aprendizagem de música que também discutem a experiência de fluxo (LAMONT, 2011, 2012; CROSS; LAURENCE; RABINOWITCH, 2012; HART; DI BLASI, 2015; LESSA, 2015; GAGGIOLI *et al.*, 2017; JOSEPH; SOUTHCOTT, 2017; SCHIAVIO *et al.*, 2019; TONI, 2020, 2023; TAN; TJOENG; SIN, 2021). Considerando questões relacionadas com um compartilhamento coletivo de sentimentos e afiliações em grupo (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; HALLAM, 2016; CROSS, 2016; JUSLIN, 2019; SAVAGE *et al.*, 2021) e a própria experiência de engajamento e fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004), os dados da presente pesquisa vão em direção à ideia de que fazer música com outras pessoas ajuda a moldar nossas mentes e corpos em um compartilhamento de um estado emocional no qual avaliamos e entramos em contato com os sentimentos nas trocas sociais entre as pessoas (MITHEN, 2005). Esses aspectos emocionais e sociais parecem reforçar as demais experiências subjetivas e condições do fluxo coletivo, de modo que parecem favorecer a formação de uma identidade de grupo que movimenta os indivíduos em ações (musicais) e compartilhamentos conjuntos e reforçar condições contextuais e motivacionais que levaram ao interesse e engajamento dos participantes em suas atividades.

As entrevistas realizadas também evidenciaram processos de diferenciação e integração, considerando que os participantes relataram experiências que destacavam implicações individuais e outras experiências acompanhadas de uma integração com os demais relatos dos membros do grupo. Após a experiência de fluxo, Csikszentmihalyi (1990, p. 41) afirma que a “organização do eu [self] é mais complexa do que antes. [...] A complexidade é o resultado de dois amplos processos psicológicos: diferenciação e integração”. Desta forma, o autor explica que “a diferenciação

implica um movimento em direção à singularidade, em direção à separação de si mesmo dos outros. A integração se refere ao seu oposto: uma união com outras pessoas, com ideias e entidades além de si mesmo” (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 41). A discussão dos relatos dos participantes a partir de processos de diferenciação e integração social permitem também um paralelo com a própria experiência de fluxo, uma vez que a literatura indica que o fluxo coletivo é muito similar ao fluxo individual ao apresentar um conjunto de categorias e experiências subjetivas em comum, mas o fluxo coletivo é qualitativamente distinto ao considerar as experiências coletivas dos membros de um grupo (SAWYER, 2003, 2017; PELS; KLEINERT; MENNIGEN, 2018). Neste sentido, Tay, Tan e Goh (2021) afirmam que a própria coleta de dados precisa considerar essa distinção. Portanto, a entrevista com grupo focal auxiliou no estudo do fluxo coletivo nesta pesquisa (apesar de suas limitações) ao considerar que o próprio grupo focal propiciou a oportunidade de emergir ideias e experiências a partir de uma participação conjunta do grupo de entrevistados, sendo que as experiências coletivamente descritas constituem uma unidade maior do que a soma das partes dos entrevistados (COSTA, 2005; COHEN; MANION; MORRISON, 2007; KRUEGER; CASEY, 2014).

As discussões realizadas neste capítulo levam em consideração que o fluxo coletivo foi uma experiência presente nos relatos dos participantes das entrevistas com grupo focal da segunda fase da pesquisa. Desta forma, a discussão dos resultados com a fundamentação teórica e revisões da literatura da presente tese permitiram detalhar processos que se apresentaram a partir dos engajamentos dos grupos musicais e a partir dos dois grupos de categorias para a experiência de fluxo coletivo: (1) categorias que podem favorecer a experiência; e (2) categorias que podem auxiliar a descrever as experiências subjetivas. Em síntese, os resultados das entrevistas da segunda fase da pesquisa e as discussões permitiram aprofundar o objetivo de investigar indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos de participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências em grupo. Neste sentido, foi possível compreender possíveis relações entre o engajamento e a experiência de fluxo coletivo, assim como identificar aspectos motivacionais e de conexão social na prática e aprendizagem musical. O estudo de métodos mistos sequencial explanatório realizado na presente pesquisa foi complementado com a explanação e aprofundamento da temática estudada a partir dos dados qualitativos (CRESWELL; PLANO CLARK, 2017). Por fim, uma apresentação geral que permite a integração completa dos dados quantitativos e qualitativos e suas relações com os objetivos da presente tese segue apresentada nas considerações finais.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de prática, ensino e aprendizagem de música são atividades que estão inseridas em uma dinâmica social que podem ser qualificadas a partir das experiências dos indivíduos em tais atividades. Neste sentido, o engajamento foi identificado como um constructo relacionado com a motivação que poderia direcionar para possíveis indicadores comportamentais e psicológicos (cognitivo e afetivo/emocionais) na qualificação da ação de um indivíduo (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004), assim como a experiência de fluxo poderia indicar um profundo engajamento nessa mesma atividade (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Desta forma, ao se considerar um contexto de prática musical em grupo, foi realizada a seguinte pergunta para esta pesquisa: existem indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos de músicos sobre suas práticas musicais em grupo? Trata-se de uma pergunta que indicou, nesta tese, para uma pesquisa de campo de caráter exploratório-descritivo, uma vez que há uma busca em explorar uma temática que ainda se encontra em consolidação em temas teóricos e empíricos e em descrever e explicar sobre os processos investigados (MARCONI; LAKATOS, 2003; COHEN; MANION; MORRISON, 2007; CRESWELL; PLANO CLARK, 2017).

Portanto, esta pesquisa teve como objetivo geral investigar indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos de participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências em grupo. Para alcançar este objetivo, foi realizada uma pesquisa empírica a partir de um projeto de métodos mistos sequencial explanatório, o qual inicia com procedimentos de coleta e análise de dados quantitativos que exploram um determinado tema e, na sequência, explica-se e descreve-se sobre o assunto de maneira qualitativa (CRESWELL; PLANO CLARK, 2017). A integração dos dados da pesquisa acontece em um projeto de métodos mistos sequencial explanatório quando a primeira fase do estudo pode melhor informar a realização da segunda fase, mas também ocorre após a realização das duas fases da pesquisa de forma a integrar completamente os resultados. A seguir, as considerações finais apresentam uma integração dos resultados e discussões a partir dos três objetivos específicos desta pesquisa. Na sequência, as sínteses são relacionadas com as hipóteses, algumas limitações são listadas e os avanços da presente pesquisa e possibilidades de direções futuras são apresentados.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa foi analisar o engajamento dos participantes em suas práticas musicais a partir do reconhecimento de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivos) em seus relatos. Os resultados quantitativos permitiram analisar o engajamento dos participantes em suas práticas musicais a partir da quarta parte do questionário que apresentou 15 afirmativas relacionadas com os engajamentos comportamental e psicológico

(cognitivo e afetivo/emocional). Em síntese, os resultados quantitativos indicaram que não houve diferenças estatísticas significativas na comparação das médias de engajamento geral entre os três grupos de participantes (amadores, estudantes e profissionais), mas a média geral do engajamento comportamental foi estatisticamente maior do que as médias do engajamento cognitivo e do engajamento afetivo/emocional, assim como a média geral do engajamento afetivo/emocional foi estatisticamente maior que a média do engajamento cognitivo. Além disso, houve algumas diferenças estatísticas significativas a partir da interação entre grupos de participantes (amadores, estudantes e profissionais) e dimensões do engajamento (comportamental, cognitiva e afetiva/emocional), bem como foi possível verificar 22 diferenças estatísticas significativas na comparação das médias gerais de cada uma das 15 afirmativas e nas comparações de cada uma das afirmativas a partir dos três grupos de participantes. Os resultados qualitativos também permitiram analisar o engajamento dos participantes em suas práticas musicais a partir da identificação de indicadores dos engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional nos relatos das três entrevistas com grupos focais. Neste sentido, a partir das entrevistas, foi possível realizar uma análise transversal que apresenta as dimensões do engajamento nos relatos dos participantes em suas práticas musicais em grupo, assim como foi possível realizar uma análise de conteúdo em que os indicadores do engajamento estiveram relacionados com as categorias estabelecidas para a experiência do fluxo.

O segundo objetivo específico desta pesquisa foi identificar aspectos motivacionais, indicadores da experiência de fluxo e conexão social na prática e aprendizagem musical. Tanto nos resultados quantitativos quanto nos resultados qualitativos foi possível coletar dados de caracterização dos participantes que indicavam possíveis motivações para a prática musical em grupo. Parte dessas motivações já indicavam uma conexão social com os demais participantes e aspectos relacionados com as possibilidades de aprendizagem musical. Além disso, a quarta parte do questionário do *survey* apresentou afirmativas relacionadas com a conexão social, a aprendizagem musical e a experiência de fluxo. Os resultados qualitativos também reforçaram aspectos motivacionais para a prática musical em grupo em uma das categorias de aspectos que podem favorecer a experiência de fluxo coletivo, considerando que essas motivações apresentaram uma interação com a conexão social e a aprendizagem musical. Por fim, os resultados qualitativos também apresentaram relatos sobre o processo de aprendizagem em grupo, elemento relevante no estabelecimento de condições para o fluxo coletivo a partir do reconhecimento de desafios e habilidades, metas claras e *feedback* sobre as ações empreendidas na prática musical.

O terceiro objetivo específico desta pesquisa foi compreender possíveis relações entre indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos dos participantes. Ao

longo de toda a pesquisa, foi reforçado uma relação teórica 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 ou de fluxo coletivo (CSIKSZENTMIHALYI; HERMANSON, 1995). O objetivo de compreender as possíveis relações entre indicadores de engajamento com a experiência de fluxo auxilia a relacionar teoricamente e empiricamente tais constructos. Os resultados quantitativos são permeados por essa relação a partir da fundamentação da presente pesquisa que se materializa nas afirmativas da quarta parte do *survey*. Essa relação inicial auxiliou na análise dos resultados qualitativos, uma vez que foi possível relacionar os indicadores dos engajamentos comportamental, cognitivo e afetivo/emocional a partir dos relatos dos participantes em dois grupos de categorias sobre o fluxo coletivo. O primeiro grupo de categorias está relacionado com experiências que podem favorecer o fluxo coletivo: motivações para a prática musical em grupo; desafios combinados com habilidades; metas/objetivos claros; *feedback* imediato; escuta atenta, comunicação e colaboração em grupo; estar no controle das ações e entender o grupo como unidade de atuação. O segundo grupo de categorias está relacionado com experiências que podem descrever subjetivamente o fluxo coletivo: fusão da ação com a consciência/atenção; perda da autoconsciência; transformação do tempo; relatos sobre repetir a experiência em grupo; concentração na tarefa a ser realizada e nos membros do grupo; comunicação emocional durante e após o trabalho em grupo; construção de senso coletivo de propósito.

Algumas sínteses das discussões dos resultados quantitativos e qualitativos com a fundamentação teórica e revisão da literatura desta pesquisa podem ser apresentadas, bem como algumas indicações de direções futuras de pesquisa. De maneira geral, foi possível identificar a prevalência de motivações intrínsecas para a prática musical em grupo e muitas das motivações extrínsecas pareciam indicar um caminho de internalização para motivos mais intrínsecos para os indivíduos na caracterização de seus engajamentos (RYAN; DECI, 2000; VOELKL, 2012; REEVE, 2018). Foi possível encontrar experiências e relatos similares e singulares para as três formas de participação em grupo (músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais) e, desta forma, o tema da *expertise* esteve presente nas discussões (HALLAM, 2002; 2016; ERICSON; POOL, 2016). Os músicos e grupos profissionais parecem apresentar indicadores do engajamento cognitivo que impactam em um caminho de desenvolvimento para o fluxo coletivo que pode representar um processo de aprendizagem sobre as ações que caracterizam o estabelecimento de condições que melhor favorecem a experiência de fluxo por meio do balanceamento entre habilidades e desafios, estabelecimento de metas claras e o reconhecimento de *feedback* sobre as ações empreendidas, podendo impactar também nas experiências subjetivas

dos indivíduos no estado de fluxo. Essas discussões sobre o engajamento cognitivo podem ser aprofundadas em estudos futuros que permitam melhor compreender aspectos autorregulatórios e metacognitivos, bem como aspectos relacionados com a autoeficácia e eficácia coletiva em sua relação com o fluxo coletivo (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; CLEARY; ZIMMERMAN, 2012; SALANOVA *et al.*, 2014; VELOSO; ARAÚJO, 2017; REEVE, 2018). As discussões realizadas também apresentaram a relevância do componente da aprendizagem musical, uma vez que os dados reforçaram o compartilhamento de habilidades na realização de uma tarefa coletivamente e a inter-relação entre a prática, ensino e aprendizagem musical em grupo.

As discussões dos dados quantitativos e qualitativos também apresentaram as temáticas sobre o engajamento comportamental como o que apresenta os indicadores de mais fácil mensuração, o engajamento cognitivo e suas dificuldades de mensuração, e os aspectos sociais e emocionais do engajamento afetivo/emocional permeando todos os dados coletados (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; ROSE-KRASNOR, 2009; RESCHLY; CHRISTENSON, 2012; TOSHALIS; NAKKULA, 2012). Ainda assim, os resultados e discussões reforçam a necessidade de se considerar as três dimensões do engajamento em estudos futuros, de modo que possam auxiliar a melhor compreender em como as dimensões do engajamento interagem para um indivíduo ou para um grupo. O *feedback* emocional do processo social e o *feedback* cognitivo da tarefa também permearam as discussões dos dados, bem como os aspectos relacionados com o diálogo, negociação e resiliência no engajamento e fluxo coletivo a partir do tensionamento de experiências individuais e coletivas (SMALL, 1998; FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; WALKER, 2010; O'NEILL, 2012; BEMPECHAT; SHERNOFF, 2012; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; SAWYER, 2017; TAY; TAN; GOH, 2021). A manutenção do engajamento e fluxo ao longo do tempo pode vir a ser explorado em estudos futuros, bem como o fluxo coletivo e as dinâmicas de diálogo, negociações, aprendizagens, *feedback*, atribuição de significado e motivações.

Os resultados e discussões sintetizados nas considerações finais, que são aprofundados nos capítulos da primeira e segunda fase do estudo empírico realizado nesta pesquisa, indicam que as explorações e descrições realizadas permitem avançar ainda mais no entendimento do engajamento e experiência de fluxo coletivo de indivíduos em seus processos de prática, ensino e aprendizagem de música em grupo. Neste sentido, Kahu (2013) afirma que dificilmente uma pesquisa conseguirá mensurar 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 e possibilita uma melhor análise dos resultados, relações teóricas e futuros

aprofundamentos. A partir dos resultados quantitativos e qualitativos e suas respectivas discussões, pode-se afirmar que as hipóteses iniciais desta pesquisa foram corroboradas, pois: (1) o engajamento dos participantes de grupos musicais esteve relacionado com experiências emocionais positivas e de conexão social que podem eventualmente conduzir ao fluxo coletivo; e (2) 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 e aprendizagens musicais. Assim, a tese defendida neste estudo pode ser sintetizada com a seguinte afirmação: as experiências emocionais positivas e de conexão social podem auxiliar na vivência de um profundo engajamento nas atividades musicais realizadas em grupo e essa condição pode gerar experiências de fluxo coletivo.

A presente pesquisa também apresenta algumas limitações, como o fato de ter se utilizado de autorrelatos nas duas fases da pesquisa em um processo de recordação da prática musical em grupo. Os autorrelatos podem ter contribuído para a melhor descrição de aspectos comportamentais do engajamento, mas alguns aspectos do engajamento (principalmente cognitivo e afetivo/emocional) e da experiência de fluxo (coletivo) podem vir a ser mensurados também a partir de outros métodos. Desta forma, futuros estudos podem considerar processos como observações de práticas musicais em grupos, análises da interação entre indivíduos, estudos longitudinais ou outras possibilidades que contribuam no estudo da temática (FREDRICKS; MCCOLSKEY, 2012; SAWYER, 2017; FREDRICKS; HOFKENS; WANG, 2019). A presente pesquisa explorou algumas formas de participação em grupo a partir de músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais, mas esta é uma amostra que pode ser repensada e melhor delimitada em estudos futuros. Além disso, é possível considerar alguns desdobramentos desta pesquisa que permitam investigar contextos específicos (por exemplo, práticas em grupo em escolas e orquestras), repertórios musicais específicos, grupos musicais de diferentes idades e tempo de participação, quantidade de participantes em cada grupo ou outras amostras que auxiliem a aprofundar entendimentos sobre o engajamento e fluxo coletivo.

Apesar das limitações, considera-se que a presente pesquisa traz algumas contribuições e avanços. A fundamentação teórica e revisão da literatura permitiram avançar na exploração de dois temas em língua portuguesa que foram pouco mencionados nas pesquisas até o momento: o engajamento e o fluxo coletivo. Além disso, o avanço no estudo desses dois temas contribui de maneira específica para as pesquisas na área da educação e cognição musical. Ainda relacionado com a literatura e corroborado pelos resultados e discussões desta pesquisa, foi possível estabelecer um diálogo entre a literatura sobre engajamento e experiência de fluxo, permitindo pensar na construção de uma ideia conceitual para essas experiências. Por fim, acredita-se que houve um

avanço nos processos metodológicos e nas estratégias de análise ao investigar uma mesma temática a partir de dados quantitativos e qualitativos em um projeto de métodos mistos sequencial explanatório, permitindo explorar e explicar sobre um conjunto de dados que contribuem para a literatura da área a partir do estudo empírico realizado.

Csikszentmihalyi (1990) afirma que as experiências musicais possuem um forte componente de socialização que podem levar ao estado de fluxo compartilhado coletivamente. Diferentes autores afirmam a centralidade das pessoas no fazer musical, bem como se debate a maneira como somos influenciados e influenciamos ativamente nossas experiências sociais e emocionais por meio de processos de prática, ensino e aprendizagem musical (por exemplo, SMALL, 1998; GOODMAN, 2002; SWANWICK, 2003; SAWYER, 2003, 2017; MITHEN, 2005; O'NEILL, 2012, 2016, 2017; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015; TURINO, 2016; JUSLIN, 2019; SAVAGE *et al.*, 2021; TAY; TAN; GOH, 2021; TONI; MEURER; FIGUEIREDO, 2022). A partir das leituras realizadas e dos resultados alcançados, buscou-se aprofundar entendimentos do engajamento das pessoas em práticas musicais em grupo a partir das dimensões comportamental, cognitiva e afetiva/emocional, considerando que um profundo engajamento pode levar ao estado de fluxo ou ainda ao fluxo coletivo em um grupo musical. Corroborado pelos resultados da presente pesquisa, fazer música em grupo demanda compartilhar ações, emoções e reflexões que são negociadas coletivamente e que podem permitir uma manutenção de nossas motivações para continuarmos engajados nos processos de fazer, ensinar e aprender música juntos.

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, p. 369-386, 2008.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. *Música em Perspectiva*, v. 1, n. 2, p. 39-52, 2008.

_____. 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; ANDRADE, Margaret Amaral de. Experiência de fluxo e prática instrumental: dois estudos de caso. *DAPesquisa*, v. 6, n. 8, p. 553-563, 2011.

_____. A Study on Teenagers' Musical Practice and Flow Theory. *Musicworks*, v. 18, p. 19-25, 2013.

ARAÚJO, Rosane Cardoso de; VELOSO, Flávio D. D.; SILVA, Flávia A. C. Criatividade e motivação nas práticas musicais: uma perspectiva exploratória sobre a confluência dos estudos de Albert Bandura e Mihaly Csikszentmihalyi. In: ARAÚJO, Rosane Cardoso de. (Org.). *Educação musical: criatividade e motivação*. Curitiba: Editora Appris, 2019. p. 17-40.

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.

BABBIE, Earl. *Métodos de Pesquisas de Survey*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

BARBETTA, Pedro Alberto. *Estatística aplicada às Ciências Sociais*. Florianópolis: UFSC, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad.: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016. (Publicação original de 1977).

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

BECKER, Judith. Exploring the habitus of listening: Anthropological perspectives. In: JUSLIN, Patrick N.; SLOBODA, John A. (Eds.). *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 128-157.

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.

_____. 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.

- BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- 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.
- BISHOP, Laura. Collaborative Musical Creativity: How Ensembles Coordinate Spontaneity. *Frontiers in Psychology*, v. 9, p. 1-17, 2018.
- BOWMAN, Wayne. The community in music. *International Journal of Community Music*, v. 2, n. 2 & 3, p. 109–128, 2009.
- BRONGUEL, Davi. A vida musical de jovens músicos aprendizes no Nordeste do Brasil: um mapeamento das suas atividades musicais. In: Anais do CIEMS – Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral, IV, 2019, Sobral. *Anais*. Sobral: UFC, 2019, p. 34-43.
- BRYAN-KINNS, Nick; HAMILTON, Fraser. Identifying mutual engagement. *Behaviour & Information Technology*, v. 31, n. 2, p. 101-125, 2012.
- BRYSON, Colin; HAND, Len. Promoting Student Engagement. In: ISSOTL Conference, 2007, Sydney. *Anais*. Sydney: ISSOTL, 2007, s/p.
- BUSSERI, Michael A.; ROSE-KRASNOR, Linda. Subjective Experiences in Activity Involvement and Perceptions of Growth in a Sample of First-Year Female University Students. *Journal of College Student Development*, v. 49, n. 5, p. 425-442, 2008.
- 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.
- CHIN, Tan C.; RICKARD, Nikki S. The Music USE (MUSE) Questionnaire: An Instrument to Measure Engagement in Music. *Music Perception*, v. 29, n. 4, p. 429-446, 2012.
- CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012.
- CIAVATTA, Lucas; FERREIRA, Daniela; SANTOS, João. Lucas Ciavatta: O Passo – corpo e mente no mesmo andamento. In: MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz. (Orgs.). *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2016. p. 207-230.
- 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.
- COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. 6a ed. New York: Routledge, 2007.
- COLOMBETTI, Giovanna. *The feeling body: affective science meets the enactive mind*. Cambridge: The MIT Press, 2014.

COSTA, Maria Eugênia Belczak. Grupo Focal. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. (Orgs.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005. p. 180-192.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. *Designing and conducting mixed methods research*. 3a ed. Los Angeles: SAGE Publications, 2017.

CROOM, Adam M. Music practice and participation for psychological well-being: A review of how music influences positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment. *Musicae Scientiae*, v. 19, n. 1, p. 44-64, 2015.

CROSS, Ian. The Nature of Music and Its Evolution. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. 2 ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 3-18.

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.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 1. New York: Oxford University Press, 2012. p. 337-353.

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

_____. *Creativity*. New York: HarperCollins, 1996.

_____. *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.

DAMÁSIO, António. *O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. (Publicação original de 1994).

DANCEY, Christine P.; REIDY, John. *Estatística sem matemática para psicologia: usando SPSS para Windows*. 3a ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAZ, Frank M.; SILVEIRA, Jason M. Dimensions of flow in academic and social activities among summer music camp participants. *International Journal of Music Education*, v. 31, n. 3, p. 310-320, 2013.

ECCLES, Jacquelynne; GOOTMAN, Jennifer A. (Eds.). *Community programs to promote youth development*. Washington: National Academic Press, 2002.

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. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.

ELLIOTT, David. J.; SILVERMAN, Marissa. Rethinking Philosophy, Re-Viewing Musical-Emotional Experiences. In: BOWMAN, Wayne; FREGA, Ana Lucía (Eds.). *The Oxford Handbook of Philosophy in Music Education*. Oxford: Oxford University Press, 2012. p. 37-62.

_____. Music, personhood, and eudaimonia: Implications for educative and ethical music education. *TD The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, v. 10, n. 2, p. 57-72, 2014.

_____. *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. 2nd ed. New York: Oxford Press, 2015.

_____. Felt experiences of popular musics. In: MCPHERSON, Gary E. (Ed.). *The Child as Musician: A handbook of musical development*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press Scholarship Online, 2016. p. 244-264.

ERICSSON, Karl Anders; POOL, Robert. *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2016.

FERREIRA, Gabriel Nunes Lopes. *Possible Selves dos jovens da periferia de Fortaleza: uma pesquisa de métodos mistos em espaços não escolares com cursos de Música*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, 2018.

FIELD, Andy. *Descobrendo a estatística usando o SPSS*. 2a ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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.

FITZPATRICK, Kate R. Points of Convergence in Music Education: The Use of Data Labels as a Strategy for Mixed Methods Integration. *Journal of Mixed Methods Research*, v. 10, n. 3, p. 273-291, 2016.

FREDRICKS, Jennifer A. Engagement in School and Out-of-School Contexts: A Multidimensional View of Engagement. *Theory Into Practice*, v. 50, n. 4, p. 327-335, 2011.

_____. *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: _____ (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 University Press, 2019. p. 689-712.

FREDRICKS, Jennifer A.; PARR, Alyssa K.; AMEMIYA, Jamie L. 2, WANG, Ming-Te; BRAUER, Scott. What Matters for Urban Adolescents' Engagement and Disengagement in School: A Mixed-Methods Study. *Journal of Adolescent Research*, v. 34, n. 5, p. 491-527, 2019.

FREER, Patrick K. Boys' descriptions of their experiences in choral music. *Research Studies in Music Education*, v. 31, n. 2, p. 142-160, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57a ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018. (Publicação original de 1996).

FRITH, Chris D.; FRITH, Uta. Social Cognition in Humans. *Current Biology*, v. 17, n. 16, p. 724-732, 2007.

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.

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.

GAGGIOLI, Andrea; RIVA, Giuseppe; MILANI, Luca; MAZZONI, Elvis. *Networked Flow: Towards an Understanding of Creative Networks*. New York: Springer, 2013.

GAGGIOLI, Andrea; CHIRICO, Alice; MAZZONI, Elvis; MILANI, Luca; RIVA, Giuseppe. Networked Flow in musical bands. *Psychology of Music*, v. 45, n. 2, p. 283-297, 2017.

GAINZA, Violeta Hemsy de. La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, Buenos Aires, ano 58, n. 201, p. 74-81, 2004.

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.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 10a ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 64-89.

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

GOODMAN, Elaine. Ensemble performance In: RINK, John. (Ed.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 153-167.

GREEN, Lucy. Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 61-80, 2012.

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.

GREENE, Jennifer C. *Mixed Methods in Social Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

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

GROUT, David J.; PALISCA, Claude V. *História da música ocidental*. 5a ed. Lisboa: Gradiva, 2007.

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

_____. 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.

HART, Emma; DI BLASI, Zeldá. Combined flow in musical jam sessions: A pilot qualitative study. *Psychology of Music*, v. 43, n. 2, p. 275-290, 2015.

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.

_____. Music in the early years: Pathways into the social world. *Research Studies in Music Education*, v. 38, n. 1, p. 23-39, 2016.

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.

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.

JUSLIN, Patrick N. Emotional reactions to music. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael. (Eds.). *The Oxford Handbook of Psychology of Music*. 2a ed. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 197-213.

_____. *Music Emotions Explained: Unlocking the Secrets of Musical Affect*. Oxford: Oxford University Press, 2019.

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.

KRUEGER, Richard A.; CASEY, Mary Anne Casey. *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. 5th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

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.

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

LAWSON, Colin. Performing through history. In: RINK, John. (Ed.). *Musical Performance: A Guide to Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. p. 3-16.

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.

LEVITIN, Daniel. *A música no seu cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Publicação original de 2006).

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010a.

_____. *Didática*. 2a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010b.

MACRITCHIE, Jennifer; GARRIDO, Sandra. Ageing and the orchestra: Self-efficacy and engagement in community music-making. *Psychology of Music*, v. 47, n. 6, p. 902–916, 2019.

MADALAZZO, 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.

_____. “Eu quero [ouvir] de novo!”: o envolvimento criativo de crianças de 5 anos na musicalização infantil. *Revista da Abem*, v. 29, p. 120-136, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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.

_____. 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, Leticia 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.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz. (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

_____. (Orgs.). *Pedagogias brasileiras em educação musical*. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MITHEN, Steven. *The Singing Neanderthals: The Origin of Music, Language, Mind and Body*. London: Weidenfeld and Nicolson, 2005.

NAKAMURA, Jeanne. The nature of vital engagement in adulthood. In: MICHAELSON, Mimi; NAKAMURA, Jeanne. (Eds.). *Supportive frameworks for youth engagement* (New Directions for Child and Adolescent Development No. 93). San Francisco: Jossey-Bass, 2001. p. 5-18.

NAKAMURA, Jeanne; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. The concept of flow. In: SNYDER, Charles R.; LOPEZ, Shane J. (Eds.). *Handbook of positive psychology*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 89-105.

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

NAPOLITANO, Marco. A arte engajada e seus públicos (1955-1968). *Estudos Históricos*, v. 28, p. 103-124, 2001.

_____. MPB: a trilha sonora da abertura política (1975/1982). *Estudos Avançados*, v. 24, n. 69, p. 389-402, 2010.

OLSSON, Bengt. Social Issues in Music Education. In: BRESLER, Liora. (Eds.). *Springer International Handbook of Research in Arts Education*. vol. 16. New York: Springer, 2007. p. 289-1002.

O'NEILL, Susan A. Positive youth musical engagement. In: MCPHERSON, Gary. (Ed.). *The child as musician: A handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 461-474.

_____. 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.

_____. 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, 2014a. p. 21-38.

_____. 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, 2014b.

_____. Youth empowerment and transformative music engagement. In: BENEDICT, Cathy; SCHMIDT, Patrick; SPRUCE, Gary; WOODWARD, Paul. (Eds.). *Oxford Handbook of Music Education and Social Justice*. New York: Oxford University Press, 2015. p. 388–405.

_____. 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.

_____. Young people's musical lives: learning ecologies, identities, and connectedness. In: MACDONALD, Raymond; HARGREAVES, David; MIELL, Dorothy. (Eds.). *Handbook of Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 79-104.

_____. Young People's Transformative Music Education: Creating Equitable, Inclusive and Culturally Responsive Music Learning Communities. In: IV CIEMS – Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral, IV, 2019. *IV CIEM...* Sobral: UFC, 2019.

O'NEILL, Susan A.; GREEN, Lucy. Social groups and research in music education. Mapping music education research in the UK. *Psychology of Music*, v. 32, n. 3, p. 252–258, 2004.

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.

O'NEILL, Susan A.; VANDENBORN, Elisa; LEDDY, Shannon; WIDDOWS, Sharon; GOMES, Rita; STERVINO, Adeline; TOLEDO, Marco. Unity through music: Engaging learners in intercultural and multimodal sense making. In: II CIEMS – Conferência Internacional de Educação Musical de Sobral, II, 2015. *Anais*. Sobral: UFC, 2015, p. 57-63.

PASQUALI, Luiz. Testes referentes a construto: Teoria e modelo de construção. In: Luiz Pasquali. (Org.). *Instrumentos psicológicos: Manual prático de elaboração*. 1ed. Brasília: LabPAM/IBAPP, 1999. p. 37-72.

PEKRUN, Reinhard; LINNENBRINK-GARCIA, Lisa. Academic Emotions and Student Engagement. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p. 259-282.

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.

PELUSO, Deanna. *Exploring a framework for understanding young innovative learners engaged in musical activities in a technologically evolving age*. Tese (Doutorado em Arte Educação). Simon Fraser University, Vancouver, Canadá, 2015.

PERSINGER, Cindy; REJAIE, Azar. (Eds.). *Socially Engaged Art History and Beyond: Alternative Approaches to the Theory and Practice of Art History*. New York: Springer, 2021.

PERSSON, Andreas; KERR, Margaret; STATTIN, Håkan. Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Developmental Psychology*, v. 43, p. 197–207, 2007.

PIANTA, Robert C.; HAMRE, Bridget K.; ALLEN, Joseph. Teacher-Student Relationships and Engagement: Conceptualizing, Measuring, and Improving the Capacity of Classroom Interactions. In: CHRISTENSON, Sandra L.; RESCHLY, Amy L.; WYLIE, Cathy. (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. p. 365-386.

PINO-JAMES, Nicolás; SHERNOFF, David J.; BRESSLER, Denise M.; LARSON, Sue C.; SINHA, Suparna. Instructional Interventions That Support Student Engagement: An International Perspective. In: FREDRICKS, Jennifer A; RESCHLY, Amy L.; CHRISTENSON, Sandra L. (Eds.). *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students*. Mahwah: Elsevier, 2019. p. 103-119.

RAMEY, Heather L.; ROSE-KRASNOR, Linda; BUSSERI, Michael A.; GADBOIS, Shannon; BOWKER, Anne; FINDLAY, Leanne. Measuring psychological engagement in youth activity involvement. *Journal of Adolescence*, v. 45, p. 237-249, 2015.

RAMEY, Heather L.; LAWFORD, Heather L.; ROSE-KRASNOR, Linda. Motivations for Activity Participation as Predictors of Emerging Adults' Psychological Engagement in Leisure Activities, *Leisure Sciences*, v. 38, n. 4, p. 338-356, 2016.

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

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.

_____. *Understanding motivation and emotion*. 7th ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2018. (Publicação original de 1991).

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.

RICKARD, Nikki S.; CHIN, Tan C. Defining the Musical Identity of “Non- Musicians”. In: MACDONALD, Raymond; HARGREAVES, David; MIELL, Dorothy. (Eds.). *Handbook of Musical Identities*. Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 288-303.

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

RUSSELL, Joshua A. *Statistics in Music Education Research*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, v. 25, p. 54–67, 2000.

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.

SALANOVA, Marisa; RODRÍGUEZ-SÁNCHEZ, Alma M.; SCHAUFELI, Wilmar B.; CIFRE, Eva. Flowing Together: A Longitudinal Study of Collective Efficacy and Collective Flow Among Workgroups. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, v. 148, n. 4, p. 435-455, 2014.

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.

SAVAGE, Patrick E.; LOUI, Psyche; TARR, Bronwyn; SCHACHNER, Adena; GLOWACKI, Luke; MITHEN, Steven; FITCH, W. Tecumseh. Music as a coevolved system for social bonding. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 44, e59, p. 1-36, 2021.

SAWYER, Keith R. *Group creativity: music, theater, collaboration*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2003.

_____. Group Creativity: Musical Performance and Collaboration. *Psychology of Music*, v. 34, n. 2, p. 148-165, 2006.

_____. *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. 2nd ed. New York: Basic Books, 2017.

SCHIAVIO, Andrea; VAN DER SCHYFF, Dylan; GANDE, Andrea; KRUSE-WEBER, Silke. Negotiating individuality and collectivity in community music. A qualitative case study. *Psychology of Music*, v. 47, n. 5, p. 706-721, 2019.

SCHULTZ, Deyse Dayane; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Reflexões sobre o estudo dos neurônios espelhos e a aprendizagem musical. *Percepta*, v. 3, n. 1, p. 77-92, 2015.

SELIGMAN, Martin E. P.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, v. 55, n. 1, p. 5-14, 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.

SHERNOFF, David J.; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow in Schools: Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments In: GILMAN, R.; HUEBNER, E. S.; FURLONG, Michael J. (Eds.). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2009. p. 131-145.

SHUNEMANN, Aneliese T.; MAFFIOLETTI, Leda A. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. *Revista da ABEM*, v. 19, n. 26, p. 119-131, 2011.

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.

SILVERMAN, Marissa; ELLIOTT, David J. Arts Education as/for Artistic Citizenship. In: ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa; BOWMAN, Wayne D. (Eds.). *Artistic Citizenship Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 81-103.

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.

SMALL, Cristopher. *Musicking: The meanings of performing and listening*. Middletown: Wesleyan University Press, 1998.

SPARKS, James A. *Transformative Singing Engagement: A Study of Cross Cultural Leadership and Pedagogical Implications for Choral Music Education*. Tese (Doutorado em Arte Educação). Simon Fraser University, Vancouver, Canadá, 2014.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TAN, Leonard; TJOENG, Jeanette; SIN, Hui Xing. “Ngeli”: Flowing together in a Gamelan ensemble. *Psychology of Music*, v. 49, n. 4, p. 804-816, 2021.

TAY, Kenneth; TAN, Leonard; GOH, Wilson. A PRISMA review of collective flow experiences in music contexts. *Psychology of Music*, v. 49, n. 3, p. 667-683, 2021.

TOMASELLO, Michael; CARPENTER, Malinda; CALL, Josep; BEHNE, Tanya; MOLL, Henrike. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 28, p. 675-735, 2005.

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.

_____. Desafios, práticas e possibilidades em uma experiência de aulas de musicalização on-line com crianças. In: Congresso Nacional da ABEM, XXV, 2021. *Anais*. S/L: ABEM, 2021, s/p.

_____. Moods, Emotions, and Engagement in a Music Ensemble Course: A Mixed Method Study with Brazilian Undergraduate Students. *Opus*, v. 29, 2023.

TONI, Anderson; MEURER, Rafael P.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. A perspectiva enativa como uma possibilidade de fundamentação para práticas na educação musical. *Revista Música Hodie*, v. 22, 2022.

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

TORRES, Grace Filipak; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Comunidade de prática musical: um estudo à luz da teoria de Etienne Wenger. *Revista científica/FAP*, Curitiba, v. 4, n. 1 p. 1-23, 2009.

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

TURINO, Thomas. Music, Social Change, and Alternative Forms of Citizenship. In: ELLIOTT, David J.; SILVERMAN, Marissa; BOWMAN, Wayne D. (Eds.). *Artistic Citizenship Artistry, Social Responsibility, and Ethical Praxis*. New York: Oxford University Press, 2016. p. 297-312.

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

VANSTONE, Ashley D.; WOLF, Michael; POON, Tina; CUDDY, Lola. Measuring engagement with music: development of an informant-report questionnaire. *Aging & Mental Health*, v. 20, n. 5, p. 474-484, 2016.

VELOSO, Flávio D. D. *A prática e a aprendizagem da performance musical em grupos de câmara: uma investigação sob a perspectiva sociocognitiva*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2022.

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.

_____. A aprendizagem da performance musical na visão sociocognitiva: aportes da Abordagem Multidimensional da Autorregulação. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 133-157, 2019.

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.

WALKER, Charles J. Experiencing flow: Is doing it together better than doing it alone? *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, v. 5, n. 1, p. 3-11, 2010.

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.

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.

WISE, Stuart. Mixed Methods: The Third Research Community In: HARTWIG, Kay A. (Ed.). *Research methodologies in music education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2014. p. 183-198.

APÊNDICES

Apêndice I. Estudo piloto do *survey*

O questionário utilizado no *survey* da primeira fase da pesquisa passou por um estudo piloto para a avaliação do instrumento e dos procedimentos de coleta de dados. Este estudo piloto foi realizado com cinco participantes de cada um dos grupos selecionados (músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais, total de 15 participantes) que responderam ao questionário e forneceram informações sobre sua organização e estrutura. Os dados do estudo piloto também auxiliaram na avaliação de confiabilidade e consistência interna da lista apresentada na quarta parte do questionário, ou seja, a avaliação dos itens apresentados, suas relações e a pertinência para os constructos avaliados (COHEN; MANION; MORRISON, 2007; URBINA, 2007). Para auxiliar nesse processo, foi aplicado o coeficiente de consistência ou confiabilidade de *alpha de Cronbach* para obter a intercorrelação entre os itens do questionário. Esse coeficiente fornece “a correlação de cada item com a soma de todos os outros itens”, com isso permite-se obter a “a correlação média entre todos os itens em questão” (COHEN; MANION; MORRISON, 2007, p. 506). A tabela 11 apresenta os índices de consistência interna obtidos por meio do coeficiente *alpha de Cronbach* no estudo piloto:

Tabela 11 – Índice de consistência interna obtido por meio do coeficiente *alpha de Cronbach* no engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional no estudo piloto.

Dimensões do engajamento	<i>Cronbach's alpha</i>	Número de itens
Escala medindo o engajamento comportamental, cognitivo e afetivo/emocional	.71	15
Número de participantes:		15

Fonte: O autor (2023).

Conforme apresentado na tabela 11, o índice de consistência interna obtido por meio da aplicação do coeficiente de *alpha de Cronbach* para a lista de engajamento na soma de todos os itens foi de .71. Este valor indica um nível aceitável de confiabilidade para a escala (FIELD, 2009), reconhecendo o total de 15 participantes que responderam ao questionário apresentado no estudo piloto desta fase da pesquisa. A partir da realização do estudo piloto, foi possível revisar o enunciado de duas perguntas e a formatação do questionário para uma versão final (Apêndice II).

Apêndice II. Questionário apresentado na primeira fase da pesquisa (*survey*)

Primeira parte:

Questionário de prática musical em grupo

Seja bem-vindo(a) ao questionário sobre prática musical em grupo. Este questionário faz parte de uma pesquisa conduzida pela professora Rosane Cardoso de Araújo e pelo doutorando Anderson Toni do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR.

Lembramos que todos os dados serão mantidos de maneira confidencial e anônima. Como você já recebeu e concordou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informe seu e-mail na caixa abaixo e clique em "próxima" para iniciar a pesquisa.

Faça login no Google para salvar o que você já preencheu. Saiba mais

Digite seu e-mail:

Sua resposta

Página 1 de 4

Próxima Limpar formulário

Segunda parte:

Questionário de prática musical em grupo

Faça login no Google para salvar o que você já preencheu. Saiba mais

Perguntas sobre você e sua prática musical

Leia atentamente cada uma das perguntas e selecione uma opção ou escreva o que melhor se encaixe em sua resposta. Após responder todas as perguntas, clique em "próxima".

1- Quantos anos você tem?

Sua resposta

2- Qual é seu gênero?

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

3- Qual é a sua maior formação educacional?

- Ensino fundamental completo
- Ensino médio completo
- Graduação em Curso Superior ou Profissionalizante completa
- Pós-graduação completa

4- Você possui formação em música? (Escolha uma ou mais opções listadas abaixo)

- Não
- Formação sem nível superior/graduação (por exemplo, aulas particulares, conservatórios, cursos profissionalizantes)
- Graduação em andamento em música
- Graduação completa em música
- Pós-graduação em andamento em Música (especialização, mestrado ou doutorado)
- Pós-graduação completa em Música (especialização, mestrado ou doutorado)

5- Qual é seu instrumento principal? (Instrumento/Canto)

Sua resposta _____

6- Há quanto tempo você toca e estuda o seu instrumento principal?

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 3 anos

- 4 a 5 anos
- 7 anos ou mais

Página 2 de 4

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Terceira parte:

Questionário de prática musical em grupo

Faça login no Google para salvar o que você já preencheu. Saiba mais

Perguntas sobre sua prática musical em grupo

Relembre os detalhes de uma prática musical em grupo que você participa (por exemplo, corais, orquestras, bandas ou outras formações musicais em grupo) e responda cada uma das perguntas abaixo. Após responder todas as perguntas, clique em "próxima".

Caso você participe de mais de um grupo musical, escolha um deles para participar desta pesquisa.

1- Qual é a prática musical em grupo que você participa? Por exemplo, coral, orquestra, banda ou outra formação musical em grupo.

Sua resposta

2- Qual é o nome do grupo musical que você participa?

Sua resposta

3- O grupo musical que você participa fica em qual cidade?

Sua resposta

4- Há quanto tempo você participa do grupo?

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos

- 3 anos
- 4 a 5 anos
- 7 anos ou mais

5- Qual é o seu papel neste grupo musical?

Sua resposta _____

6- A sua participação neste grupo musical acontece de qual forma?

- Voluntária de maneira amadora
- Voluntária, mas relacionada com a sua profissão (por exemplo, você é estudante em um curso superior de música)
- Remunerada com caráter profissional
- Outro: _____

7- Quantas pessoas participam do grupo musical que você faz parte?

- Até 5 pessoas
- 5 a 10 pessoas
- 10 a 20 pessoas
- Acima de 20
- Acima de 50

8- No último um ano, como ocorreu a sua participação no grupo musical que você faz parte?

- Totalmente presencial
- Totalmente on-line
- Misto (parte presencial e parte on-line)
- Outro: _____

9- Quais são as pessoas envolvidas nesta prática musical em grupo ? Por exemplo, colegas músicos, amigos, professores, regente ou outras pessoas que estão presentes.

Sua resposta

10- Por que você participa deste grupo musical? Liste o(s) motivo(s) que levou você a participar do grupo.

Sua resposta

Página 3 de 4

Voltar

Próxima

Limpar formulário

Quarta parte:

Questionário de prática musical em grupo

Faça login no Google para salvar o que você já preencheu. Saiba mais

Perguntas sobre sua prática musical em grupo

Leia cada uma das afirmações a seguir e selecione um número de 0 a 4 que melhor se encaixe na sua resposta. Após responder todas as perguntas, clique em "enviar".

1- Eu participo ou tenho interesse em participar desta atividade musical sempre que ela é realizada.

0 1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

2- Eu realmente foco e me concentro nesta atividade musical quando eu estou realizando ela.

0 1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

8- Eu acho que sou bom nessa atividade musical e posso contribuir para o meu crescimento pessoal e o crescimento do grupo.

0 1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

9- Eu penso sobre essa atividade musical mesmo quando não estou realizando ela.

0 1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

10- Às vezes eu me sinto imerso quando estou fazendo essa atividade musical a ponto de perder a noção de tempo.

0 1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

11- Eu gosto dessa atividade musical e me divirto quando estou envolvido.

0 1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

12- Eu me sinto realizado nessa atividade musical e seria muito difícil eu desistir dela.

0 1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

13- Eu sinto uma sensação de pertencimento e conexão com outras pessoas quando estou fazendo esta atividade musical.

0 1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

14- Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas valorizam a atividade tanto quanto eu.

0 1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

15- Se eu estou fazendo essa atividade musical com outras pessoas, eu sinto que elas me apoiam e se preocupam comigo.

0 1 2 3 4

Discordo totalmente Concordo totalmente

Você teve algum problema ou dificuldade para responder o questionário?

Sua resposta

Muito obrigado pela sua participação!

Página 4 de 4

Voltar

Enviar

Limpar formulário

Apêndice III. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

01

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

CAAE 46763121.4.0000.0102 e Parecer Consubstanciado CEP/UFPR nº 4.853.775

Nós, Rosane Cardoso de Araújo, professora da Universidade Federal do Paraná, e Anderson Toni, aluno de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, participante de um grupo musical (por exemplo, corais, orquestras, bandas ou outras formações musicais em grupo), a participar de um estudo intitulado *Engajamento e fluxo coletivo: um estudo com participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências*. Sua participação é de grande importância, pois pode auxiliar na compreensão de como as pessoas se relacionam e se engajam na prática e aprendizagem musical.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar indicadores de engajamento e de experiência de fluxo coletivo nos relatos de músicos amadores, estudantes de música e músicos profissionais sobre suas práticas musicais em grupo.
- b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário responder ao questionário proposto pelos pesquisadores (questões sobre sua prática, envolvimento e experiências musicais) e se dispor, em um segundo momento, a participar de uma possível entrevista sobre sua prática musical.
- c) Para tanto, você deverá ser participante de algum grupo musical e deverá responder ao questionário online disponibilizado a você, que levará aproximadamente de 10 a 15 minutos para respondê-lo. Em um segundo momento, você poderá ser convidado pelos pesquisadores para participar de uma entrevista online por meio do computador ou do celular sobre sua prática musical em grupo com duração de aproximadamente de 20 a 30 minutos.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a alguma pergunta sobre sua prática musical que possa causar alguma restrição pessoal.
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser a experiência de um algum desconforto com alguma pergunta. Nesse caso, você tem toda liberdade de não responder ou se retirar da pesquisa se sentir necessário. Reafirmamos que todos os dados serão mantidos e reportados de maneira anônima ao longo de toda a pesquisa.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa consistem na melhor compreensão de indicadores de como as pessoas se relacionam e se engajam na prática e aprendizagem musical.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]

Orientador [rubrica]

- g)** Os pesquisadores, Rosane Cardoso de Araújo e Anderson Toni, responsáveis por este estudo poderão ser localizadas no Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná, Rua Coronel Dulcídio, 638, Bairro Batel, Curitiba/PR, e-mails rosanecardoso@ufpr.br e andersontoni12@gmail.com, fone (41) 3307-7306 de segunda a sexta-feira das 13:30 até 17:30, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência, você também pode me contatar, Rosane Cardoso de Araújo, neste número, em qualquer horário: (41) 99976-0547.
- h)** A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar a devolução/retirada da autorização deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. Como se trata de uma pesquisa realizada em ambiente virtual, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde estabelece orientações para a apresentação integral do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e retirada de qualquer eventual dúvida sobre a pesquisa. Além disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado anteriormente a você para que assine/forneça anuência concordando em participar da pesquisa. Você será orientado a informar o seu e-mail no início do questionário online como forma de anuência conforme prevê a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde nas orientações para pesquisas em ambientes virtuais. Esse protocolo facilitará a sua identificação caso solicite sua retirada da pesquisa. Em todo o momento do estudo você tem garantia de que seus dados serão mantidos de maneira segura e anônima. Na possibilidade de você ser convidado para a entrevista, o aceite ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será reforçado e será enviado anteriormente a você o Termo de Uso de Imagem e/ou Som para que assine/forneça anuência concordando em participar da entrevista. Todas as suas dúvidas serão retiradas antes da realização da entrevista em ambiente virtual e será reforçada a concordância/anuência voluntária em participar da entrevista de maneira verbal gravada.
- i)** O material obtido – questionários e gravações de áudio – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado (o material será deletado dos arquivos) ao término do estudo, dentro de cinco anos. Além disso, conforme estabelece a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Conselho Nacional de Saúde nas orientações de pesquisas em ambientes virtuais, medidas de segurança serão adotadas para preservar as informações digitais e o sigilo dos dados dos participantes.
- j)** As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, os pesquisadores responsáveis por este estudo, sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.
- k)** Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, não aparecerá seu nome, a menos que seja seu desejo ter sua identidade revelada.

Participante da Pesquisa e/ou Responsável Legal [rubrica]
Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica]
Orientador [rubrica]

l) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, materiais de expediente, não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II.21, e item IV.3, sub-item g, Resol. 466/2012).

m) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código.

n) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 -3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

_____, ____ de _____ de _____.

[Assinatura do Participante de Pesquisa]

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

[Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE]

Apêndice IV. Ficha de identificação dos participantes do grupo focal

Primeira parte:

Prática musical em grupo

Seja bem-vindo(a) ao questionário sobre prática musical em grupo. Este questionário faz parte de uma pesquisa conduzida pela professora Rosane Cardoso de Araújo e pelo doutorando Anderson Toni do Programa de Pós-Graduação em Música da UFPR.

Lembramos que todos os dados serão mantidos de maneira confidencial e anônima. Como você já recebeu e concordou com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, informe seu e-mail na caixa abaixo e clique em "próxima" para iniciar a pesquisa.

Faça login no Google para salvar o que você já preencheu. Saiba mais

Digite seu e-mail:

Sua resposta

Próxima Limpar formulário

Segunda parte:

Prática musical em grupo

Faça login no Google para salvar o que você já preencheu. Saiba mais

Perguntas sobre você e sua prática musical

Leia atentamente cada uma das perguntas e selecione uma opção ou escreva o que melhor se encaixe em sua resposta.

1- Quantos anos você tem?

Sua resposta

2- Qual é a sua maior formação educacional?

- Ensino fundamental completo
- Ensino médio completo
- Graduação em Curso Superior ou Profissionalizante completa
- Pós-graduação completa

3- Você possui formação em música? (Escolha uma ou mais opções listadas abaixo)

- Não
- Formação sem nível superior/graduação (por exemplo, aulas particulares, conservatórios, cursos profissionalizantes)
- Graduação em andamento em música
- Graduação completa em música
- Pós-graduação em andamento em Música (especialização, mestrado ou doutorado)
- Pós-graduação completa em Música (especialização, mestrado ou doutorado)

4- Qual é seu instrumento principal? (Instrumento/Canto)

Sua resposta _____

5- Há quanto tempo você toca e estuda o seu instrumento principal?

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 3 anos
- 4 a 5 anos
- 7 anos ou mais

6- A sua participação neste grupo musical acontece de qual forma?

- Voluntária de maneira amadora
- Voluntária, mas relacionada com a sua profissão (por exemplo, você é estudante em um curso superior de música)
- Remunerada com caráter profissional
- Outro: _____

7- Qual é o seu papel neste grupo musical?

Sua resposta

8- Por que você participa deste grupo musical? Liste o(s) motivo(s) que levou você a participar do grupo.

Sua resposta

Muito obrigado pela sua participação!

Voltar

Enviar

Limpar formulário

Apêndice V. Roteiro de entrevista utilizado na segunda fase da pesquisa (grupo focal)

Roteiro da entrevista com grupo focal

- Agradecimento pela presença e início da gravação. Reforço verbal do consentimento para participação na pesquisa e da autorização para gravação da entrevista.
- Apresentação do entrevistador, da pesquisa e dos participantes.
- Afirmar que não há resposta certa ou errada e que os participantes não precisam esperar o pesquisador para discutir sobre os assuntos da entrevista, pois o mais importante é a conversa.

Contexto e antecedentes

1- Contem um pouco sobre a prática musical em grupo que vocês fazem parte. Como vocês caracterizam o grupo e qual é o papel de cada membro? Por que vocês escolheram participar desta prática musical?

Indicadores de engajamento e experiência de fluxo

2- Quais são as diferentes atividades que vocês realizam neste grupo?

3- Quanto tempo vocês passam juntos tocando e ensaiando?

4- Vocês poderiam contar como acontece a participação de vocês nesta prática musical?

5- Quais são os desafios para esta prática musical em grupo? Como vocês reconhecem esses desafios?

6- Como vocês lidam com estes desafios em sua prática e aprendizagem musical? Vocês poderiam fornecer algum exemplo?

7- Vocês poderiam contar sobre como vocês organizam a prática musical em grupo? Vocês conversam sobre a prática musical e o que podem fazer nos próximos encontros?

8- Quais são as sensações, emoções e sentimentos de quando vocês estão realizando esta prática musical em grupo?

9- Vocês acham que compartilham algum sentimento em comum ao participar da prática musical em grupo? Se sim, qual (ou quais) sentimento(s) vocês acham que é (ou que são) compartilhado(s)?

Fluxo coletivo

10- As pessoas que participam desta prática musical em grupo junto com vocês trazem alguma influência em suas sensações ou emoções? Vocês poderiam fornecer algum exemplo?

11- As pessoas que estão fazendo música junto com vocês compartilham das mesmas sensações que vocês descreveram? Vocês poderiam fornecer algum exemplo?

12- Considerando nossa conversa, o que mais vocês acrescentariam sobre a experiência de fazer música neste grupo?

- Fechamento e agradecimento pela participação na pesquisa.
- Encerrar gravação da entrevista.

Apêndice VI. Termo de uso de imagem e/ou som para pesquisa

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM e/ou SOM DE VOZ PARA PESQUISA

Título do Projeto: Engajamento e fluxo coletivo: um estudo com participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências

A pesquisadora Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo, responsável pelo projeto *Engajamento e fluxo coletivo: um estudo com participantes de grupos musicais sobre suas práticas e experiências*, solicita a utilização de imagem e/ou som de voz para este estudo, com garantia de proteção de identidade.

Tenho ciência que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade dos pesquisadores. Os pesquisadores comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima com proteção de imagem do participante.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com o(s) pesquisador(a/es) e outra com o(a) participante da pesquisa.

Curitiba, ___ de _____ de _____

Profa. Dra. Rosane Cardoso de Araújo
Pesquisador responsável

Autorizo o uso de minha imagem e/ou som de voz exclusivamente para esta pesquisa.

(Nome por extenso do participante da pesquisa)
Participante da pesquisa