



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DAS ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES  
DOUTORADO EM ARTES

SILENE TRÓPICO E SILVA

PROCESSOS CRIATIVOS, INTERATIVOS E AUTODETERMINADOS: uma Proposta  
Pedagógica de Intervenção no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música

Belém – PA  
2024

SILENE TRÓPICO E SILVA

PROCESSOS CRIATIVOS, INTERATIVOS E AUTODETERMINADOS: uma Proposta  
Pedagógica de Intervenção no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música

Tese de doutorado apresentado ao Instituto de Ciências da Arte no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Doutora em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Júnior  
Linha 3: História, Crítica e Educação em Artes

Belém – PA

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

T856p Tropico E Silva, Silene.  
Processos Criativos, Interativos e Autodeterminados : uma  
Proposta Pedagógica de Intervenção no Campo de Saberes e  
Práticas em Arte/mús / Silene Tropico E Silva. — 2024.  
161 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Áureo Déo Defreitas Junior  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de  
Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação em Artes, Belém,  
2024.

1. Ensino Médio. 2. Criatividade. 3. Interatividade. 4.  
Motivação Autodeterminada. I. Título.

CDD 780.7

---

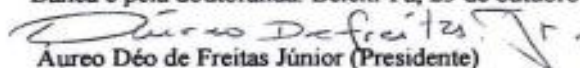


**INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO PARÁ.**

Aos vinte e três (23) dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e quatro (2024), às nove (09) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se sob a presidência do orientador professor doutor Áureo Déo de Freitas Júnior, conforme o disposto nos artigos 73 ao 77 do Regimento do Programa de Pós-Graduação em Artes, para presenciar a defesa oral de Tese de Silene Trópico e Silva, intitulada: **PROCESSOS CRIATIVOS, INTERATIVOS E AUTODETERMINADOS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO NO CAMPO DE SABERES EM PRÁTICAS EM ARTE/MÚSICA**. Perante a Banca Examinadora, composta por: Áureo Déo de Freitas Júnior (Presidente); Giselle Guilhon Antunes Camargo (Examinador Interno); Joel Cardoso da Silva (Examinador Externo ao Programa); Lucian José de Souza Costa e Costa (Examinador Externo ao Programa); Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (Examinador Externo à Instituição). Dando início aos trabalhos, o professor Áureo Déo Defreitas Júnior, passou a palavra à doutoranda, que apresentou a Tese, com duração de quarenta e cinco minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pela doutoranda, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em **reprovação ( ) aprovação (X)** com recomendação para publicação no formato de livro e capítulos de livro.

A aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pela doutoranda, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor Áureo Déo de Freitas Júnior agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pela doutoranda. Belém-Pa, 23 de outubro de 2024.

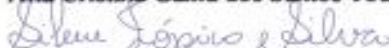
  
Áureo Déo de Freitas Júnior (Presidente)

Giselle Guilhon Antunes Camargo (Examinador Interno)

Joel Cardoso da Silva (Examinador Externo)

  
Lucian José de Souza Costa e Costa (Examinador Externo)

  
Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (Examinador Externo)

  
Silene Trópico e Silva (discente)

gov.br Documento assinado digitalmente  
Giselle Guilhon Antunes Camargo  
Data: 04/11/2024 22:02:50-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>  
gov.br Documento assinado digitalmente  
Joel Cardoso da Silva  
Data: 05/11/2024 11:54:57-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

SILENE TRÓPICO E SILVA

PROCESSOS CRIATIVOS, INTERATIVOS E AUTODETERMINADOS: uma Proposta  
Pedagógica de Intervenção no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música

Tese de doutorado apresentado ao Instituto de Ciências da Arte no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará como requisito para obtenção do título de Doutora em Artes.

Belém, 23 de outubro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Junior  
Universidade Federal do Pará

---

Profa. Dra. Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho  
Universidade Federal da Bahia

---

Profa. Dra. Giselle Guilhon Antunes Camargo  
Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. Joel Cardoso da Silva  
Universidade Federal do Pará

---

Prof. Dr. Lucian José de Souza Costa  
Universidade Federal do Pará

Dedico este trabalho aos meus pais, irmãos e sobrinhos que sempre me incentivaram.

## AGRADECIMENTOS

Início este momento, agradecendo a Deus por ter conduzido, sustentado e transposto as dificuldades e os obstáculos que surgiram até a conclusão desta tese. Agradeço, ainda, aos meus pais, Álvaro (em memória) e Fátima, pois, sem eles, ela não seria possível; aos meus irmãos, Álvaro, Fernanda, Eliana e Vanessa, bem como aos meus sobrinhos, Érica e Laís, Vinícius, Maria Helena e Angelina; com vocês essa trajetória foi mais suave e alegre. Agradeço aos meus amigos por entenderem minha ausência e continuarem insistindo na amizade. Agradeço imensamente à amiga Esther Braga pelo excelente trabalho de leitura crítica e revisão textual (o que seria de mim sem a sua colaboração). Agradeço aos docentes e colegas de doutorado pela troca de informações e pelas discussões proveitosas, que me incentivaram a continuar a desenvolver este projeto; ao meu orientador, Prof. Dr. Áureo Déo DeFreitas Junior, pela orientação exemplar, competência, compromisso e contribuição para a pesquisa; aos/às professores/as e coordenadores/as do Programa de Pós-Graduação pela compreensão das dificuldades, especialmente por acreditarem nesta pesquisa, acolhendo as minhas necessidades; à comissão de avaliação da tese, que muito contribuiu para a qualificação; à Profa. Dra. Ana Cristina Tourinho, por seu conhecimento sobre os estudos da motivação; à Profa. Dra. Lia Braga por me guiar no desenvolvimento da tese, observando o essencial para pesquisa na Educação Básica; ao Prof. Dr. Lucian Costa por suas contribuições na área da música e ao Prof. Dr. Joel Cardoso por compartilhar seu conhecimento e me ensinar sobre o prazer e o gosto da apreciação artística. Agradeço à Profa. Dra Gisele Guilhon por ter-me apresentado os estudos de performance que, ao longo do curso, me incentivaram a pesquisar sobre os processos criativos possíveis em música. Muito obrigada! Deixo, também, meu agradecimento aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa “Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem”, salientando a participação da equipe na elaboração dessa tese; à Secretaria de Estado de Educação do Pará – SEDUC, representada pelo secretário Sr. Rossiele Soares; aos responsáveis pela E.E.E.F. M “Rodrigues Pinagé”, sob a coordenação do Prof. Gláucio Henrique de Lima Figueiredo e da vice-diretora Profa. Ana Paula Oliveira; muito obrigada por aceitar essa pesquisa e incentivar o seu desenvolvimento na escola. Agradeço aos/às meus/minhas alunos/as do Ensino Médio por participarem desta pesquisa e por terem me ensinado tanto.

“Sem a emoção, pode haver habilidade artística, mas não arte; ela pode estar presente e ser intensa, mas se for diretamente manifestada, o resultado também não será arte” (Dewey, 2010, p. 160).

## RESUMO

TRÓPICO, Silene. Processos Criativos, Interativos e Autodeterminados: uma Proposta Pedagógica de Intervenção no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música. 2024. 161f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, UFPA, Belém, 2024.

Esta tese compreende a associação entre participação, envolvimento e engajamento com a motivação para o movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado para interferir no aprendizado musical e no desempenho escolar de 17 estudantes de Arte/música do Ensino Médio. O objetivo geral é compreender como a motivação para a vivência de um movimento estético no desenvolvimento de um processo criativo, interativo e autodeterminado no Campo de Saberes e Práticas de Ensino de Arte/Música interfere na aprendizagem e no desempenho escolar de estudantes do Novo Ensino Médio. Os objetivos específicos são: descrever as principais implicações teóricas e práticas relacionadas tanto à vivência do movimento estético, à criatividade, à interatividade e à motivação autodeterminada em Arte/música quanto à estruturação de uma proposta pedagógica de intervenção e uma pesquisa quase-experimental; analisar a motivação para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado a partir do encaminhamento de uma proposta pedagógica de intervenção em Arte/música e por intermédio de uma pesquisa quase-experimental e refletir sobre a motivação para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado desenvolvido em campo por meio de uma pesquisa quase-experimental. Os resultados mostraram a mudança da motivação que antes era controlada para autônoma após a nossa intervenção. A autonomia do estudante para autorregular seu comportamento foi modificada do estágio introjetado para o identificado. O envolvimento e o engajamento passaram do estágio externo para o introjetado, sendo parcialmente autônomo após a intervenção. A análise dos resultados sugere que a prática pedagógica pautada no diálogo criativo e autodeterminado pode contribuir para aumentar a autonomia e a autoestima do estudante, mas também convida o/a professor/a para repensar a necessidade de modificar o ambiente de ensino para torná-lo mais democrático, solidário e transparente. Dessa forma, é possível concluir que a motivação para a vivência do movimento estético do processo artístico, fundamentada em diálogos criativos e interativos, pode incentivar outros/as professores/as a aperfeiçoar seus conhecimentos musicais, melhorar a qualidade e a equidade do ensino e da aprendizagem em Arte/música. Isso inclui, inclusive, mobilizar a reflexão sobre como torná-lo mais justo e relevante para os estudantes de música do Ensino Médio na formação acadêmica e continuada de docentes de Arte/música.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Criatividade. Interatividade. Motivação Autodeterminada.

## ABSTRACT

*TRÓPICO. Silene. Creative, Interactive and Self-determined Processes: A Pedagogical Proposal for Intervention in the Field of Knowledge and Practices in Art/Music. 2024. 161 pages Thesis (Doctorate in Arts) – Graduate Program in Arts, UFPA, Belém.*

*This thesis comprises the association between participation, involvement, and engagement with the motivation for the aesthetic movement of a creative, interactive and self-determined process to interfere in musical learning and school performance of 17 high school art/music students. The general objective is to understand how the motivation for experiencing an aesthetic movement in the development of a creative, interactive and self-determined process in the Field of Knowledge and Practices of Art/Music Teaching interferes with the learning and academic performance of New High School students. The specific objectives are: to describe the main theoretical and practical implications related to both the experience of the aesthetic movement, creativity, interactivity and self-determined motivation in Art/music and the structuring of a pedagogical intervention proposal and quasi-experimental research; analyze the motivation for experiencing the aesthetic movement of a creative, interactive and self-determined process based on a pedagogical intervention proposal in Art/music and through quasi-experimental research and reflect on the motivation for experiencing the movement aesthetic of a creative, interactive and self-determined process developed in the field through quasi-experimental research. The results showed a change from motivation that was previously controlled to autonomous after our intervention. The student's autonomy to self-regulate their behavior was modified from the introjected to the identified stage. Involvement and engagement went from the external to the introjected stage, being partially autonomous after the intervention. The analysis of the results suggests that pedagogical practice based on creative and self-determined dialogue can contribute to increasing student autonomy and self-esteem, but also invites the teacher to rethink the need to modify the teaching environment to make it more democratic, supportive and transparent. In this way, it is possible to conclude that the motivation to experience the aesthetic movement of the artistic process, based on creative and interactive dialogues, can encourage other teachers to improve their musical knowledge, improve the quality and equity of teaching and learning in Art/music. This even includes mobilizing reflection on how to make it fairer and more relevant for high school music students in the academic and continuing training of Art/music teachers.*

**Keywords:** *High school. Musical education. Creativity. Interactivity. Self-determined motivation.*

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Integração Curricular .....	34
Figura 2: Continuum de autonomia da motivação extrínseca .....	75
Figura 3: Continuum de volição e autonomia .....	82

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Categoria de Arte - Territórios de Arte e Cultura.....	48
Quadro 2: Ecologia de saberes, ciências da terra e identidade cósmica.....	51
Quadro 3: Conversações Criativas .....	53
Quadro 4: Estratégias motivacionais .....	76
Quadro 5: Motivação Intrínseca .....	79
Quadro 6: Plano de desenvolvimento da intervenção diálogos criativos e autodeterminados I .....	89
Quadro 7: Plano de desenvolvimento da intervenção diálogos criativos e autodeterminados II .....	91
Quadro 8: Plano de desenvolvimento da intervenção diálogos criativos e autodeterminados III .....	93
Quadro 9: Envolvimento e participação criativa e interativa - Questionário A .....	97
Quadro 10: Motivação autodeterminada - Questionário B.....	98
Quadro 11: Características pessoais e socioeducativas dos participantes .....	100
Quadro 12: Resultado da revisão da literatura.....	102
Quadro 13: Pensamento antes e depois da pesquisa.....	116
Quadro 14: Motivação autodeterminada antes e depois da intervenção .....	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Macroteoria da Autodeterminação .....	84
Tabela 2: Idade dos/das participantes .....	108
Tabela 3: Autodeclaração racial .....	108
Tabela 4: Identidade de Gênero.....	109
Tabela 5: Habilidade musical fora da escolar.....	109
Tabela 6: Habilidade instrumental dos/das estudantes .....	111
Tabela 7: Habilidade musical e escolarização dos pais/responsáveis .....	111
Tabela 8: Habilidade com instrumento musical de família .....	112
Tabela 9: Criatividade e interatividade - antes da pesquisa.....	113
Tabela 10: Criatividade e interatividade - depois da intervenção .....	115
Tabela 11: Motivação autodeterminada- antes da pesquisa .....	117
Tabela 12: Motivação Autodeterminada - pós-intervenção .....	120

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCE-PA	Documento Curricular do Estado do Pará
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DRE 04	Diretoria de Ensino Quatro
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FMT	Formação para Mundo do Trabalho
IF	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais AnísioTeixeira
IT	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC-PA	Secretaria de Educação do Estado do Pará
TAD	Teoria da Autodeterminação
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1	PROBLEMA DA PESQUISA .....	20
1.2	JUSTIFICATIVA .....	22
1.3	MARCO TEÓRICO .....	23
1.3.1	<b>Objetivo Geral</b> .....	23
1.3.2	<b>Objetivos Específicos</b> .....	24
1.3.3	<b>Estrutura da Tese</b> .....	24
2	<b>REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	26
2.1	O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS .....	26
2.1.1	<b>O novo Ensino Médio</b> .....	26
2.2	ARTE E A LINGUAGEM DA MÚSICA .....	37
2.2.1	<b>O ensino da linguagem da música</b> .....	40
2.3	O CONHECIMENTO POR EXPERIÊNCIA E MOVIMENTO ESTÉTICO .....	45
2.3.1	<b>O conhecimento artístico na perspectiva de vivência de uma experiência estética</b> .....	47
2.3.2	<b>O conhecimento na perspectiva orgânica</b> .....	50
2.4	A CRIATIVIDADE .....	56
2.4.1	<b>O dispositivo da cibercultura</b> .....	62
2.4.1.1	O uso pedagógico do dispositivo da cibercultura .....	65
2.4.2	<b>O espaço Cibercultural</b> .....	68
2.4.2.1	O uso pedagógico do ciberespaço .....	72
2.5	A MOTIVAÇÃO AUTODETERMINADA .....	73
2.5.1	<b>Teoria da Autodeterminação – TAD e suas mini teorias</b> .....	78
2.5.1.1	Mini teoria da Avaliação Cognitiva .....	78
2.5.1.2	Mini teoria da Integração Organísmica .....	79
2.5.1.3	Mini teoria de Orientação de Causalidade .....	81
2.5.1.4	Mini teoria das Necessidades Psicológicas Básicas .....	82
2.5.1.5	Mini teoria de Metas e Conteúdos .....	83
2.5.1.6	Mini teoria da Motivação nos Relacionamentos .....	83
3	<b>METODOLOGIA</b> .....	85
3.1	DELINEAMENTO DO ESTUDO .....	85
3.1.1	<b>Participantes</b> .....	85
3.1.1.1	Critérios de inclusão do participante na pesquisa .....	85
3.1.1.2	Critérios de exclusão do participante na pesquisa .....	85
3.1.2	<b>Local da Intervenção – delimitação do campo de pesquisa</b> .....	86
3.1.3	<b>Procedimento ético</b> .....	87
3.1.4	<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)</b> .....	87
3.2	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA .....	87
3.2.1	<b>Revisão de literatura</b> .....	88

3.2.2	<b>Proposta pedagógica de um processo criativo, interativo e autodeterminado em música</b> .....	88
3.2.3	<b>A pesquisa quase-experimental</b> .....	95
3.2.4	<b>Instrumentos de coleta de dados</b> .....	96
3.2.5	<b>Análise dos dados e os resultados esperados</b> .....	101
4	<b>RESULTADOS</b> .....	102
4.1	<b>RESULTADOS DA REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	102
4.1.1	<b>A participação criativa interativa e autodeterminada</b> .....	105
4.1.2	<b>O envolvimento criativo, interativo e autodeterminado</b> .....	105
4.1.3	<b>O engajamento criativo, interativo e autodeterminado</b> .....	106
4.2	<b>RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO</b> .....	107
4.2.1	<b>Características pessoais</b> .....	107
4.3	<b>RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E INTERATIVIDADE</b> .....	112
4.3.1	<b>Criatividade e Interatividade – antes e depois da pesquisa</b> .....	113
4.3.2	<b>Autorregulação Autodeterminada - Antes e depois da pesquisa</b> .....	117
4.3.3	<b>Autorregulação Autodeterminada – depois da pesquisa</b> .....	119
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	145
	<b>APÊNDICE A: QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA</b> .....	153
	<b>ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> .....	157
	<b>ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO</b> .....	158
	<b>ANEXO C: COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO</b> .....	159
	<b>ANEXO D: PARECER TÉCNICO</b> .....	160

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese compreende a associação de participação, envolvimento e engajamento da motivação para o movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado a fim de analisar sua interferência no aprendizado musical e no desempenho escolar de 17 estudantes de Arte/música do Ensino Médio.

Considerando que com o desenvolvimento da criatividade, da interatividade e da autodeterminação é melhorada a aprendizagem e o desempenho escolar desses aprendizes, a temática concorda com as afirmações de Salles (2008) e de Ostrower (2013; 2014) quando apontam que o aprimoramento da sensibilidade e da consciência em relação à arte contribui na criação de novas ideias, bem como na aplicação delas na solução de diversos problemas artísticos.

Lévy (1999; 2015) destaca que o diálogo de todos com todos fomenta ideias e novas formas de exploração do conhecimento. Todavia, enfatiza que o diálogo melhora a convivência do/da aprendiz com a comunicação interativa, pois mobiliza o aprimoramento da sua habilidade social. Isso o/a ajuda a agenciar e a gerenciar sua aprendizagem, seja em ambientes de ensino híbrido, seja em ambientes físicos pois, no ambiente é que o grupo vai perceber que todos são inteligentes e que todos podem distribuir inteligência coletiva por toda parte.

Deci e Ryan (2000; 2008) e Ryan e Deci (2020) são os proponentes da Teoria da Autodeterminação e analisam a motivação autônoma para internalizar e integrar o bem-estar e a satisfação de aprender. Para os psicólogos sociais, deve ser desenvolvida a conscientização de que cognição e emoção são inseparáveis.

No que se refere à proposta de promover o desenvolvimento da criatividade, da interatividade e da autodeterminação, observa-se que em algumas das pesquisas examinadas prevaleceu o exame desses conceitos de modo separado ou pela combinação de dois deles.

No campo da educação musical, a criatividade é abordada por Arroyo (2009), Beinecke (2015), Fonterrada (2015), Andrade (2017), Monteiro (2017) e Pelizzon e Beinecke (2019) ao investigarem práticas pedagógicas voltadas ao ensino musical, bem como a criação e a improvisação na Educação Básica. Esses autores destacaram que a interação do/da aprendiz com práticas artísticas de criação e de improvisação musical interferiu positivamente no aprendizado de música, melhorando a qualidade de sua participação e de seu interesse pelas aulas. Ademais, eles identificaram que a convivência social do grupo melhorou enquanto desenvolveu suas atividades musicais.

Diversos estudos, incluindo trabalhos de Costa (2012), Rosas (2012), Veber e Rosa (2012), Cernev e Malagutti (2016), Cota (2016), Jardim (2016), Venturelli (2017), Aristides e Santos (2018), Cernev (2018) e Trópico (2019) tiveram como cerne o desenvolvimento criativo e interativo em ambientes colaborativos de aprendizagem híbrida. Conforme os/as pesquisadores/as, o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem colaborativo melhorou a expressividade artística do/da aprendiz quando pôde experimentar e explorar possibilidades musicais com seus/suas colegas e com a professora. Isso incluiu, o compartilhamento de informações na forma de desafios musicais em ambientes de comunicação interativa por meio do uso de aplicativos e ferramentas online. Na visão deles, as ações melhoraram a sociabilização do grupo e oportunizou a troca de experiências artísticas entre os aprendizes.

Além disso, Pizzato (2009), Vilela (2009), Hallam (2010), Condessa (2011), Cernev (2015), Hentschke (2015), Trópico (2017) e Trópico e DeFreitas (2020) documentaram e analisaram o comportamento motivacional de estudantes em aulas de música na escola regular, enquanto outros intervíram no ambiente almejando o desenvolvimento da autodeterminação para aprender música. Esses estudiosos destacaram a necessidade de se elaborar estratégias motivacionais voltadas ao atendimento das possibilidades e das necessidades de aprendizagem dos/das estudantes.

Nesse sentido, as estratégias de autorregulação comportamental quando aplicadas se voltaram a tentar manter a motivação existente e alimentar a de alunos/as menos motivados/as. Com a implementação dessas estratégias, houve melhoria no senso de autonomia, competência e relacionamento dos/da estudantes. O resultado das intervenções tratou de como os/as estudantes pesquisados/as perceberam o atendimento da maioria de suas necessidades psicológicas básicas. Também demonstrou a relevância do aprendizado para ajudá-los a enfrentar os desafios da contemporaneidade e conduzir a própria vida.

Considerando a interrelação possível entre criatividade, interatividade e autodeterminação, depreende-se da literatura inicialmente levantada que o desenvolvimento da criatividade aprimora a socialização, a interatividade bem como fortalece a sociabilidade e a motivação autodeterminada. Ademais, contribui para o desenvolvimento humano e para promover o bem-estar do/da estudante durante o aprendizado musical; assim, o conhecimento é permeado por sentimentos de autonomia, competência e relacionamento.

Esse ideal se afina com o que temos construído nesses 22 anos de experiência na Educação Básica, especificamente com estudantes da rede pública estadual. Ao pensar na carreira, foi perceptível que conduzimos poucas ações criativas, interativas e autodeterminadas de modo integrado no ambiente de aprendizagem em nossas aulas. Notamos, ainda, que

algumas até estavam interessadas em modificar o comportamento estudantil nas aulas de arte, mas elas se voltavam ao desenvolvimento de objetos de conhecimento centrados na apreciação musical com pouco apoio para o/a estudante praticar a improvisação e a composição musical.

Com a experiência de redatora e formadora na elaboração dos novos currículos a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de Arte no Ensino Fundamental, tivemos oportunidades de trocar experiências com professores/as de música e de outras linguagens. Na opinião de vários colegas de profissão, a participação, o envolvimento e o engajamento dos/das estudantes têm sido compulsórios ao que se refere à interação estudantil com as propostas artísticas fomentadas na escola.

Sendo assim, foi por meio da revisão do ensino de Arte com colegas de todo o Brasil que passamos a refletir sobre a relevância de incentivar o desenvolvimento da criatividade, da conversação (interatividade) e da autodeterminação em práticas de improvisação e composição musical.

Atuando no Programa de Apoio a Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC (2018-2020), Formação Continuada de Professores do Ensino Médio – FORPEM (2021-2022), Programa Institucional Básico de Iniciação à Docência – PIBID (2011-2014) e como Avaliadora no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (2024), percebemos, nas interações com nossos pares nessas formações, que seria necessário rever nossa metodologia de ensino e de abordagem de aprendizagem. Assim, começamos a idealizar maneiras para lidar com a dificuldade de aprendizagem e com o insucesso escolar dos/das estudantes, refletindo que não seria suficiente agir sem estudar a fundo os problemas que envolvem uma aprendizagem musical significativa, relevante e capaz de promover o bem-estar do/da aprendiz.

Também, ao nos debruçarmos sobre a literatura que versa sobre criatividade, interatividade e motivação autodeterminada, tomamos ciência de que a criatividade, a interatividade e a autodeterminação, sendo competências, não se desenvolveriam naturalmente nos/nas estudantes sem serem ensinadas e aprendidas com a ajuda do/da professor/a.

Isso mostrou a necessidade de encontrar meios de tecer uma proposta pedagógica interventiva capaz de mobilizar, de articular e de integrar os conceitos supracitados com as competências, as habilidades, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as práticas orientadas pela BNCC (Brasil, 2018).

Na interação das competências com os conceitos de criatividade, de interatividade e de autodeterminação, começamos a indagar sobre a possibilidade de serem aprimoradas algumas competências socioemocionais e as demais cognitivas, mobilizando interesses, possibilidades

e necessidades dos/das estudantes ao intento de melhorar a motivação para criatividade, interatividade e autodeterminação em aprender música na escola.

A interdisciplinaridade possível entre conceitos de criatividade, de interatividade e de autodeterminação com as competências e habilidades orientadas na BNCC (Brasil, 2018) é apreendida na literatura de diversos autores como Morin (2000; 2003), quando explica que o conhecimento tecido de modo complexo permite articular diferentes visões de mundo, contribuindo para o desenvolvimento de uma inteligência em rede.

No entendimento de que o domínio do conhecimento requer uma compreensão conceitual contextualizada e integrada, esse autor explica que, ao interagir com o conhecimento, buscam-se novas maneiras para resolver problemas e para conviver com o diverso e com o diferente. Essa proposição, voltada à convivência, visa à proposição de estratégias ancoradas em ideais de preservação do ecossistema e de ações sustentáveis.

No contexto da motivação autodeterminada, o ambiente de ensino e aprendizagem são percebidos a partir de como se dão o envolvimento e o engajamento do/da estudante com o desenvolvimento de uma consciência de preservação e de sustentabilidade global, visando ao desenvolvimento humano e ao bem-estar (Deci; Ryan, 2000).

No que tange a promover o desenvolvimento de uma racionalidade cognitiva, estética e ética, temos os estudiosos Santos e Hissa (2011) para explanar sobre Arte. Eles, em suas teorias, recomendaram ao/à artista e ao/à professor/a propiciar o desenvolvimento cognitivo complexo, explicando que, para isso, é fundamental otimizar o convívio do grupo estudantil com os saberes, os conhecimentos historicamente construídos e os que estão em construção em Arte.

Tomando os benefícios do desenvolvimento da criatividade, da interatividade e da autodeterminação na proposição de uma proposta pedagógica, admitimos que não pretendemos trabalhar o desenvolvimento da leitura e ou da criação de um texto musical, mas sim da nutrição/alimentação da motivação na vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado no Campo Saberes e Práticas do Ensino de Arte/música<sup>1</sup> no Novo Ensino Médio.

Diante de todos esses aspectos, esta tese, inserida na etapa final da Educação Básica, foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte – Doutorado em Arte, na linha de História, Crítica e Educação em Artes, na subárea música. A ideia que nos move surge da nossa motivação intrapessoal ao intento de mediar o desenvolvimento musical criativo, interativo e

---

<sup>1</sup> Termo alcunhado pelo Documento Curricular do Estado do Pará – DCE-PA (2017) para designar o componente curricular Arte no Ensino Médio.

autodeterminado, entendendo como esses conceitos interferem no aprendizado e no desempenho escolar dos/das estudantes.

Nesse sentido, nossa proposta pedagógica se estrutura a partir de estratégias dialógicas de nutrição/alimentação da motivação na vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado no Campo Saberes e Práticas de Ensino de Arte/música no Novo Ensino Médio. Como mencionado, esta tese também se diferencia dos estudos apresentados no sentido de que seus autores examinaram separadamente um ou dois dos conceitos de criatividade, interatividade e motivação autodeterminada; mas aqui, tratamos da expectativa de alimentar/nutrir a motivação, integrando os conceitos de criatividade, de interatividade e de autodeterminação na elaboração de uma proposta pedagógica e de um processo criativo, interativo e autodeterminado encaminhado por estudantes do Novo Ensino Médio.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, ressaltamos as reflexões feitas sobre as estratégias de ensino e aprendizagem aplicadas, verificando as possibilidades de melhorar a qualidade da participação, de envolvimento e de engajamento do/da estudante com a Arte/música. Os benefícios deste estudo também se voltam a buscar meios de tentar garantir a equidade na vivência dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem em Arte/música, destacando, ainda, nosso interesse por uma intervenção efetiva que minimize o sofrimento e as dificuldades de aprendizagem de estudantes cujo desempenho escolar tem sido prejudicado no Ensino Médio (Fundação Lemann, 2017; Brasil, 2019).

## 1.1 PROBLEMA DA PESQUISA

A Motivação para participar de aulas de música no Campo de saberes e práticas do ensino de Arte é o que não falta aos/às estudantes paraenses, sobretudo, aos matriculados na 1ª série do Ensino Médio. Contudo, essa participação, especialmente em aulas de Arte, apesar de expressiva, é compulsória para alguns/algumas alunos/as do estado do Pará. Em nossas pesquisas (Trópico, 2017; Trópico; DeFreitas, 2020), os/as estudantes paraenses pesquisados/as (N=64) foram motivados/as a participar das aulas por fatores externos e motivos autodeterminados em estágio de autorregulação extrínsecos.

Nessa pesquisa preliminar (Trópico, 2017), notamos que sempre houve motivação para participação nas aulas de Arte, mas ela está voltada para o recebimento de notas, de pontos de participação e/ou de prêmios, cujo interesse maior é só passar o ano e evitar a reprovação nesse

componente curricular; além disso, observamos que alguns/algumas estudantes participavam das aulas para não causar a insatisfação a pessoas próximas a eles/elas.

Apesar de ser notória essa motivação para participar das aulas, nota-se que a qualidade dessa participação tem afetado o envolvimento relativo ao desenvolvimento musical, bem como tem interferido na diminuição do engajamento futuro e social do/da aprendiz com a música. Deprendemos das pesquisas de Trópico e DeFreitas (2020) que isso acaba interferindo negativamente em sua aprendizagem e, conseqüentemente, em seu desempenho escolar.

Os problemas de aprendizagem dos/das estudantes paraenses também estão latentes nos relatórios do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (Inep) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) relativo ao Ensino Médio do Pará. Neles, fala-se de uma situação de aprendizagem e desempenho escolar em um delicado e preocupante estado. Contudo, é importante salientar que os índices não mostram como otimizar esse aprendizado para melhorar o desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio. Isso depende da elaboração de estratégias de ensino e de aprendizagem tecidas pela secretaria de educação em conjunto com seus/suas professores/a (Brasil, 2019; Fundação Lemann, 2021).

Embora os relatórios apresentem seus números sem propor soluções de melhoria, identificamos que há maneiras de lidar com as dificuldades de aprendizagem para melhorar a participação, envolvimento e engajamento do grupo (Trópico, 2017) e, embora a participação estudantil seja obrigatória, frisamos que a mudança comportamental depende de uma intervenção pedagógica por meio da qual o/a professor/a possa refletir modos de alimentar/nutrir a motivação estudantil.

Nesses termos, muitos autores como Santos (2008), Mateiro e Ilary (2012) e Fonterrada (2015) consideram válida a intervenção no ambiente escolar para fazer frente a aplicação de propostas pedagógicas globalizadas, fundamentadas em ensinar os/as estudantes a produzir respostas prontas, aplicarem técnicas de resolução de problemas por meio da repetição e memorização de conteúdos e práticas artísticas pautada na repetição de técnicas motoras.

Isso inclui ir de encontro a práticas pedagógicas que desconsideram as diversidades e as singularidades individuais e coletivas dos aprendizes e que ignoram a importância de se garantir a sustentabilidade no processo de produção do conhecimento. Tomando esse viés, acreditamos que essas questões podem estar contribuindo para aumentar os índices de reprovação, de abandono escolar e de insucesso com a aprendizagem.

No vislumbre de tentar melhorar a qualidade da participação, do envolvimento e do engajamento social do/da estudante, acreditamos que com a adoção de práticas de ensino e aprendizagem pautadas em estratégias motivacionais de criatividade, de interatividade e de

autodeterminação seja possível alimentar e nutrir a motivação estudantil para vivência do movimento estético na interação estudantil com um processo criativo, interativo e autodeterminado no Campo de Saberes e Práticas de ensino de Arte/música. Para tanto, depreendemos da literatura de Santos e Hissa (2011) a necessidade de se modelar esse ambiente de ensino, tornando-o mais solidário, democrático e transparente.

Por todo o exposto, o questionamento que move o desenvolvimento desta pesquisa é: Como a motivação para a vivência de um movimento estético no desenvolvimento de um processo criativo, interativo e autodeterminado no Campo de Saberes e Práticas de Ensino de Arte/música interfere na aprendizagem e no desempenho escolar de estudantes do Novo Ensino Médio?

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Pensando na problemática apresentada na subseção anterior, esta pesquisa se justifica pela motivação que envolve o desenvolvimento de potenciais como criatividade, interatividade e autodeterminação, mas sabemos que sua ocorrência no processo de ensino e aprendizagem não é espontânea; nesse sentido, o desenvolvimento criativo, interativo e autodeterminado implica alimentar a motivação de um/uma estudante interessado pelo objeto de conhecimento em relação à música ensinado na escola.

Isso inclui fomentar interesses, curiosidades e senso investigativo dos aprendizes durante sua participação, seu envolvimento e seu engajamento com as propostas artísticas. Quanto à nutrição da motivação, ela ocorre quando há pouco ou nenhum interesse pelo conteúdo musical, notando-se uma apatia e uma inexpressividade do/da estudante para com o aprendizado; nesse caso, será o/a professor/a quem deverá nutrir o interesse, a curiosidade e o senso de investigação dele/dela, porque ele/ela não pode escolher o que quer aprender (Silva, 2014; Tapia; Fita, 2015; Moran, 2019).

Nesses termos, inferimos que a motivação é o eixo ou a força interior que pode melhorar o interesse, a curiosidade e o senso de exploração dos/das estudantes. Ademais, ao serem desenvolvidos potenciais como criatividade, interatividade e autodeterminação neles/nelas, estabelece-se uma relação de cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Brasil, 1996) e com o desenvolvimento de competências gerais e específicas, normatizado na BNCC (Brasil, 2018); desse modo, a motivação corrobora no desenvolvimento de competências socioemocionais intimamente articuladas ao desenvolvimento da habilidade social como, por

exemplo, as competências gerais que tratam da empatia, autocuidado, autonomia, criatividade e interatividade (Brasil, 2018).

Dessa maneira, o desenvolvimento da criatividade, da interatividade e da autodeterminação, apresentado de forma inseparável por Deci e Ryan (2000; 2008), Salles (2008), Santos e Hissa (2011), é oportuno para esta pesquisa no sentido de auxiliar o/a estudante a agir criativamente na resolução de problemas, a aumentar a autoestima e a obter bem-estar no desenvolvimento do seu próprio pensamento sem desrespeitar o dos/das demais. Assim, o desenvolvimento da criatividade, da interatividade e da autodeterminação é importante para mobilizar a formação humana e integral do/da estudante. assim como é importante frisar que emoção e cognição não se separam (Reeve, 2015).

Por todo o exposto, encontrar subsídios teóricos e práticos que possam melhorar a autoestima e o senso de bem-estar do/da aprendiz ao desenvolvimento da sua criatividade, interatividade e autodeterminação é o intento dessa pesquisadora.

Acreditamos que a proposta pedagógica pode incentivar outros/as professores/as, aumentando seus conhecimentos do campo da educação musical e melhorando a qualidade do ensino de modo a torná-lo mais equitativo e significativo. Na sequência são apresentados os autores que fundamentam o marco teórico que abriga esta tese.

### 1.3 MARCO TEÓRICO

Dada a relevância do estudo, considerando a sua abrangência teórica e prática, esta pesquisa está ancorada na Teoria da Autodeterminação (TAD) dos proponentes e psicólogos sociais Deci e Ryan (2000; 2008), Ryan e Deci (2020); no desenvolvimento da criatividade e da interatividade preconizado por Salles (2008); e no desenvolvimento da interatividade de Lévy (1999; 2010; 2015).

#### 1.3.1 Objetivo Geral

No que tange ao objetivo geral desta pesquisa, pretendemos: Compreender como a motivação para a vivência de um movimento estético no desenvolvimento de um processo criativo, interativo e autodeterminado no Campo de Saberes e Práticas de Ensino de Arte/música interfere na aprendizagem e no desempenho escolar de estudantes do Novo Ensino Médio.

### 1.3.2 Objetivos Específicos

Com relação aos objetivos específicos, temos:

- Descrever as principais implicações teóricas e práticas relacionadas tanto à vivência do movimento estético, à criatividade, à interatividade e à motivação autodeterminada em Arte/música quanto à estruturação de uma proposta pedagógica de intervenção e uma pesquisa quase-experimental.
- Analisar a motivação para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado a partir do encaminhamento de uma proposta pedagógica de intervenção em Arte/música e por intermédio de uma pesquisa quase-experimental.
- Refletir sobre a motivação para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado desenvolvido em campo por meio de uma pesquisa quase-experimental.

### 1.3.3 Estrutura da Tese

Apresenta-se como estrutura de tese a introdução, quatro seções e as considerações finais. A *Introdução* discute a temática seguida da importância e relevância da pesquisa, passando da justificativa ao problema levantado para a pesquisa aos objetivos elencados.

Na *Revisão de Literatura*, é feito um levantamento bibliográfico que fornece subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento da pesquisa. O texto aborda o contexto do Ensino Médio e o processo de ensino aprendizagem em Arte e Música, passando a distinção entre vivência da experiência e movimento estético e discorre sobre os conceitos de criatividade, interatividade e autodeterminação.

Na seção 3, é tecida a metodologia da tese, a qual consta de delineamento do estudo, no amparo revisão bibliográfica, prosseguindo ao planejamento de uma proposta pedagógica e da pesquisa quase experimental. A técnica quantitativa será empregada para coletar e analisar os dados obtidos dos questionários, na condução da proposta pedagógica e na intervenção quase-experimental.

Os resultados contemplam a seção 4 e foram obtidos no encaminhamento de um processo criativo, interativo e autodeterminado relativos ao estudo bibliográfico, a proposta pedagógica e a pesquisa quase-experimental.

Nas *Considerações Finais*, é feita a análise sobre o alcance da pesquisa em relação à pergunta e aos objetivos traçados, passando a reflexão sobre a vivência do movimento estético

de um processo criativo, interativo e autodeterminado em Arte/música. Apresenta-se a discussão sobre os caminhos encontrados e as dificuldades enfrentadas para se interferir na aprendizagem e no desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio. Por fim, são discutidas as principais dificuldades na condução do estudo, momento em que se faz alguns encaminhamentos sobre a necessidade de serem conduzidas mais pesquisas e intervenções nesta área do conhecimento.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA

Ao longo desta seção, pretendemos alcançar o primeiro objetivo que é descrever as principais implicações teóricas e práticas relacionadas à vivência do movimento estético, à criatividade, à interatividade e à motivação autodeterminada em Arte/música, bem como embasar a estruturação de uma proposta pedagógica de intervenção e uma pesquisa quase-experimental.

Segue a apresentação do contexto da pesquisa, o Novo Ensino Médio (NEM) em suas relações com os documentos oficiais da Educação Básica e a revisão de literatura que passa pelas ideias teóricas e práticas elaboradas por especialistas da área da Arte e da Educação Musical, avançando para os aspectos relacionados ao desenvolvimento do conceito de criatividade, interatividade e motivação autodeterminada.

### 2.1 O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

O Ensino Médio é apresentado como contexto desta pesquisa para auxiliar no desenvolvimento de processos criativos, interativos e autodeterminados na linguagem da música. Além disso, é necessário fazermos um breve exame dos documentos legais da Educação Básica referentes à terceira etapa de formação estudantil.

#### 2.1.1 O novo Ensino Médio

O Ensino Médio faz parte da terceira etapa da Educação Básica; esse termo se refere a um conjunto de etapas educacionais que abrangem a Educação Infantil (primeira etapa), o Ensino Fundamental (segunda etapa) e o Ensino Médio (terceira etapa), fundamentadas na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB (Brasil, 1996).

O ensino dessa etapa se ampara no artigo 26, parágrafo 2.º é que determina que o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica e ressalta a importância de incluir o ensino de arte no currículo escolar.

O Ensino Médio, no contexto das leis brasileiras, visa à formação integral do/da estudante. Essa formação se volta à consolidação, ao aprofundamento e à ampliação dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e segue para além dessa etapa. A linguagem da Arte, mais especificamente a música, mostra-se em sintonia “com as necessidades, as

possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 18).

Na lei n.º 13.415/17 (Brasil, 2017), conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio, a formação integral em Arte é uma obrigatoriedade no sentido de garantir o ensino das linguagens da dança, da música, do teatro e das artes visuais de forma exclusiva e integrada (inclusiva). O ensino de cada linguagem é obrigatório, bem como a integração delas. De modo específico, o ensino de música, assim como as demais linguagens da arte, é recomendado para todas as etapas da Educação Básica. O ensino da música é assegurado também pela lei de n.º 11.769 de 2008 (Brasil, 2008) e no Documento Curricular do Estado do Pará – DCE-PA (Pará, 2021).

A obrigatoriedade do ensino de Arte/música na Educação Básica demonstra o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos artísticos que foram historicamente construídos, bem como dos que estão em processo de construção na área. Na BNCC (Brasil, 2018), essa valorização se refere ao fato de a Arte ser considerada aprendizagem essencial, cujo conhecimento deve ser mobilizado, articulado e integrado aos saberes e às práticas para a formação integral do/da estudante.

No atendimento dessa premissa educacional, frisamos que a vivência do conhecimento, especialmente em suas expressões regionais, demanda que a interação do/da aprendiz com a música se fundamente no reconhecimento da cultura juvenil, das diversidades do entorno e da personalização do ensino.

Assim,

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. O mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos políticos, sociais, produtivos, ambientais e culturais, de modo que se sintam estimulados a equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores – e que se refletem nos contextos atuais –, abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018, p. 463).

Todavia, essas mudanças no sistema educacional que foi por décadas predominantemente teórico, torna essencial perceber que o Ensino Médio, desde o período colonial até a redemocratização, diferiu bastante do modelo atual que visa a integrar o conhecimento aos interesses e aos contextos dos/das alunos/as, atendendo às suas necessidades e potencializando às oportunidades de aprendizado.

No período colonial, o ensino prestado não tinha como foco de atenção a aprendizagem, mas o atendimento dos anseios de instituições religiosas, da elite brasileira e do mercado de trabalho. Acerca disso, Fernandes, Ferreira e Nogueira (2020) destacaram que, após a redemocratização do ensino em 1985, o foco era preparar a força de trabalho para o mercado, embora houvesse discussões sobre cidadania, pouco se explorava o tema nas escolas.

A estrutura educacional era, portanto, dividida em 1º e 2º graus, nomenclatura admitida até o ano de 2018, quando se iniciou a busca por uma educação mais justa que reorganizasse a estrutura de ensino que passa a ser conhecido como Educação Básica, abrangendo três etapas integradas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse sentido, a Educação Básica não é apenas uma transformação estrutural, mas uma transformação ética e estética na formação de estudantes, cujo cerne não é o ensino, mas a aprendizagem essencial e equitativa.

Nesse cenário, a aprendizagem é considerada um processo progressivo e orgânico, baseado na construção de conhecimento, saberes e práticas. Estes devem mobilizar, articular e integrar competências e habilidades ao conhecimento historicamente acumulado e ao que está em processo de construção, além de se relacionarem com a vida familiar, os espaços de convívio humano, o trabalho, movimentos sociais e expressões artísticas (Fernandes; Ferreira; Nogueira, 2020).

O direito à educação está fundamentado na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), mas já vem sendo discutido em termos de equidade na antiga LDB de 1961, confirmada na atual (Brasil, 1996), nas Diretrizes de ensino (Brasil, 2013), passando as políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014), que iniciou em 2001.

A BNCC (Brasil, 2018) entra em cena para orientar o aprendizado de conhecimentos, saberes e práticas por intermédio do desenvolvimento de competências e habilidades que, em sua aplicação, promovem o desenvolvimento sociocognitivo, reconhecendo a capacidade inata de sentir e pensar de forma integrada, pois há competências gerais nas áreas cognitiva e socioemocional. Logo, ela

[...] propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a

singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural. Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico (Brasil, 2018, p. 194).

Desse modo, na área de Arte, esses conhecimentos e práticas exigem o envolvimento inseparável e simultâneo do/da estudante com seis dimensões do conhecimento que são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Nessa linha de pensamento, Martins e Picosque (2012) enfatizaram a importância desses espaços de convivência com a dimensão sociocognitiva para se fomentar a imaginação dentro dessas seis dimensões, envolvendo a expressão e comunicação de uma linguagem repleta de significados subjetivos.

Isto significa que não se pode provocar apenas a sua face cognitiva, conscientizando-o de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela; mas, acima de tudo, é preciso promover um contato que deixe canais abertos para sensações, sentidos e sentimentos despertados, para imaginação e a percepção, pois a linguagem da arte também fala por sua própria língua e é por ela mesma que se a lê (Martins; Picosque, 2012, p. 25).

Ao se debruçar sobre as competências gerais seis, oito e nove, de natureza socioemocional e sobre as demais competências de outras da área de Linguagens e suas Tecnologias, deparamo-nos com objetivos de aprendizagem gerais e específicos relativos ao ensino da Arte. Por meio deles, busca-se articulação com saberes e práticas relacionados ao desenvolvimento das seis dimensões do conhecimento (criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão) (Brasil, 2018).

No entanto, é preciso situar e contextualizar o aprendizado, recortando dessas competências as possibilidades e as necessidades de aprendizagem de cada turma. A exemplo disso, podemos identificar que o exercício da empatia e do autocuidado se articula ao componente de Arte, oportunizando a expressão e a comunicação do sentir e do pensar em Arte. Observemos como essas relações se constroem nas competências específicas da área de Linguagens 4 e 5:

4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de

expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (Brasil, 2018, p. 494-495).

Essas competências permitem exemplificar como se pode potencializar a expressividade da linguagem artística, mobilizando o enfrentamento a estereótipos sobre criatividade ao incentivo de se mobilizar a luta pela liberdade de expressão, o questionamento do preconceito e da violência geradas pela intolerância à diversidade. Ao examinarmos o processo imaginativo envolvido nas conversas de criação e autodeterminação, percebemos como os artistas se inspiraram em seus processos artísticos e como as influências do tempo afetaram sua maneira de produzir e comercializar as obras de arte; portanto, é imperativo fomentar a imaginação na construção do conhecimento para o aprendizado criativo, interativo e autodeterminado associado à motivação do/da estudante para aprender.

De igual forma, se abrem possibilidades de o/a aprendiz construir um referencial estético repleto de significados, dos que precisam ser ditos (expressão) para os que precisam se fazer entender (comunicação), expandindo meios de se obter o bem-estar pessoal e coletivo.

Dessa forma, o processo envolve criatividade para inovar e reconhecimento de outras técnicas de produção artística, como é possível observar na competência específica seis que diz:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 496).

No desenvolvimento da competência específica seis, na área de Linguagens, nota-se que a expressão e a comunicação de significados se edificam pelo conhecimento do legado dos/das artistas, avançando para a interação deles/delas com contextos e com práticas para produzir artisticamente. Para o/a estudante, também significa sentir e pensar os/as artistas, bem como pensar a si próprio e os contextos e as práticas que o rodeiam. A atualização do estado da arte feita pelo/pela aprendiz leva à apropriação e à continuidade da obra por meio de sua ressignificação.

Ao que concerne considerar a relação das competências de área 4, 5 e 6 com as gerais 6, 8, 9 e 10 de natureza socioemocional, destacamos a necessidade de expressão sobre as escolhas, a empatia e o cuidado de si e do outro. Por meio de seu desenvolvimento, vemos que é preciso dialogar, negociar em situações de conflito, acolher com respeito a autonomia na tomada de decisão e no exercício da ética, da democracia por meio de ações sustentáveis, inclusivas e democráticas.

Na sequência, vamos refletir a relação das competências específicas com as competências gerais 6, 8, 9 e 10:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (Brasil, 2018, p. 9-10).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – DCNs (Brasil, 2013), romper com a cultura disciplinar, a qual apresenta o conhecimento de modo isolado, demanda a conexão do conhecimento com as competências gerais e específicas como meio de expressar e comunicar as emoções, necessidades, possibilidades.

Além disso, recomenda-se a vivência da juventude durante a aprendizagem, de uma feita que é

[...] fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções, happenings, produções em videoarte, animações, web arte e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. Assim, devem poder fazer uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais, em diferentes meios e tecnologias (Brasil, 2018, p. 483).

No entanto, ainda não se pode afirmar que há igualdade de oportunidades, disponibilização de recursos para que o/a estudante possa aproveitar sua juventude enquanto aprende a pesquisar, a explorar e a experimentar a Arte.

Muito embora se reconheçam os avanços no aprendizado artístico, a atitude investigativa, criativa e reflexiva requer comprometimento de como se dará a progressão para o trabalho com os objetos de conhecimento da música, da dança, do teatro e das artes visuais nas três séries do Ensino Médio. Otimizar essa condição requer considerar a progressão do conhecimento que

[...] prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do audiovisual, da dança, do teatro, das artes circenses e da música. Além de propor que os estudantes explorem, de maneira específica, cada uma dessas linguagens, as competências e habilidades definidas preveem a exploração das possíveis conexões e intersecções entre essas linguagens, de modo a considerar as novas tecnologias, como internet e multimídia, e seus espaços de compartilhamento e convívio (Brasil, 2018, p. 482).

Nesses termos, o currículo do estado (Pará, 2021) tem ênfase na progressão fundamentada na concepção sócio-histórica de educação (Freire, 2000), com vistas à formação integral e humanizada dos jovens a partir de três princípios:

[...] respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, a educação para a sustentabilidade ambiental, social e economia, e a interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem, a proposta para o novo ensino médio do Pará, visa a contribuir para a formação das juventudes e demais sujeitos do ensino médio paraense, comprometidos com a sua formação humana integral, bem como, com a sociedade na qual estão inseridos, de modo que reflitam criticamente os contextos local, nacional, regional e global, para que possam atuar como agentes de transformação social (Pará, 2021, p. 22).

Ao delimitar esses princípios, o currículo paraense se organiza em núcleos, consolidando, na Formação Geral Básica – FGB, os componentes essenciais ao aprendizado e, na parte diversificada, os Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos – PAIE que correspondem ao Itinerário Formativo. Esses núcleos levam em conta as possibilidades e necessidades regionais, conforme apresentado no currículo do Pará (Pará, 2021).

Levando em consideração a necessidade de tornar a aprendizagem mais transparente, colaborativa e solidária, são idealizadas como condições para a vivência da igualdade e da equidade do diálogo, meio pelo qual se acredita promover aprendizagens relacionadas ao cotidiano, com a superação de desafios atuais e futuros em diversos aspectos (Pará, 2021).

No documento curricular do nosso estado, isso requer

Reconhecê-los como sujeitos históricos, dotados de direitos universais, geracionais e singulares institucionalizados, além de legitimá-los como agentes transformadores de suas múltiplas realidades de condições sociais, diversidade cultural, de gênero e suas territorialidades, representa um ponto de partida para ressignificar sua importância no processo educativo, enquanto atores fundamentais da etapa final da educação básica (Pará, 2021, p. 70).

Dessa forma, a igualdade e a equidade são partes integrantes do currículo e são, também, garantidas pela LDB (Brasil, 1996), pelas DCNs (Brasil, 2013) e pelo PNE (Brasil, 2014). Nesse contexto, a prática da igualdade e equidade no campo das Artes, conforme orientações da BNCC (Brasil, 2018) e do DCE-PA (Pará, 2021), apresenta, por meio de suas competências,

dos seus objetos de conhecimento e das suas habilidades, a possibilidade de ensinar, aprender e vivenciar a arte de forma teórica e prática.

O nosso currículo (Pará, 2021) ressalta a conexão entre teoria e prática, apontando que a formação humana e integral mediada pelo acesso a uma educação baseada na interdisciplinaridade, contextualização e integração curricular que engloba tanto a aprendizagem essencial quanto a diversificada.

Quanto ao desenvolvimento do conhecimento via ações interdisciplinares, contextualizadas e voltadas para a integração curricular, esse documento adota a estratégia de organizá-los em nucleações compostas de diferentes áreas do conhecimento as quais situam um conjunto de componentes curriculares correspondentes a ela. Na nucleação referente à FGB, está a área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias e os seus componentes curriculares denominados no documento de

[...] os campos de saberes e práticas da Área (Arte; Língua Portuguesa e suas Literaturas; Língua Estrangeira e Educação Física) devem ser articulados entre si, bem como às outras áreas do conhecimento, de modo a desenvolver atividades integradoras a partir dos pressupostos constituintes do Ensino Médio: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, em vista do desenvolvimento da juventude no contexto intercultural da Amazônia paraense (Pará, 2021, p. 106).

O termo Itinerários Formativos (IF), no currículo paraense, foi substituído por Formação para o Mundo do Trabalho (FMT), reunindo unidades curriculares, Projetos Integrados, Campos eletivos e Projeto de Vida que se constituem a parte diversificada desse documento. O itinerário deve se integrar aos seguintes eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo social (Pará, 2021).

Todavia, com a publicação das Matrizes de Referência do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) a nomenclatura de alguns componentes curriculares da parte diversificada foi alterada. Por meio da normativa do Conselho Estadual de Educação (CEE), determina-se por meio da resolução de n.º 504 de 9 de novembro de 2023 (Pará, 2023), que a parte diversificada será nomeada de Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos na área de Linguagens e suas Tecnologias tendo como itinerários Amazônicos, Educação Ambiental, sustentabilidade e clima, Eletiva e Projeto de vida.

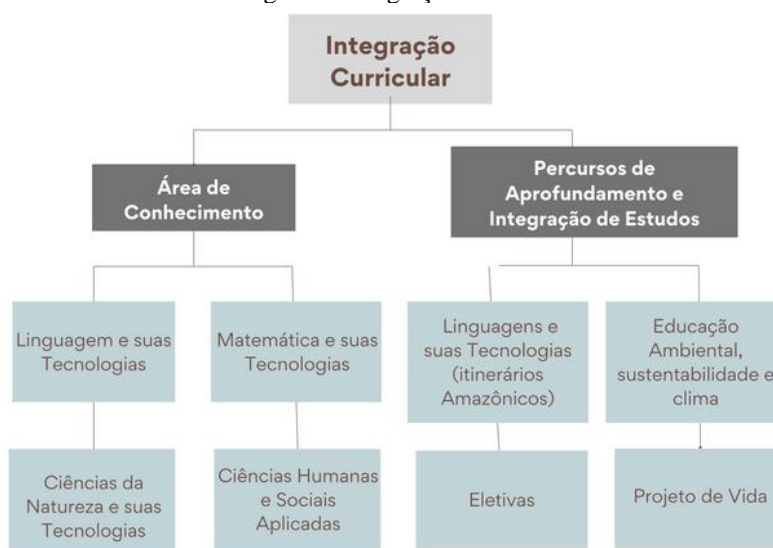
Ainda, segundo o currículo estadual,

A estruturação desses campos está baseada nos quatro eixos estruturantes das itinerâncias, que podem ser desenvolvidos isoladamente ou articulados

entre si, mas por serem complementares podem ser tratados integralmente e que estão associados, por sua vez, com as competências e habilidades que constituem as itinerâncias (Pará, 2021, p. 378)

A FGB engloba as aprendizagens essenciais, enquanto os Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos (PAIE) representam a seção diversificada, correspondendo aos Itinerários Formativos (IF). A Figura 1 ilustra a estrutura organizacional que abrange tanto as aprendizagens essenciais quanto a parte diversificada do currículo.

Figura 1: Integração Curricular



Fonte: A autora<sup>2</sup>.

Nessa figura, a distribuição curricular do Ensino Médio se faz por áreas de conhecimento, as quais integram a FGB do DCE-PA (Pará, 2021). Nas áreas de conhecimento, aglutinam-se algumas unidades curriculares (componentes curriculares). As áreas que compõem as aprendizagens essenciais são Linguagens e suas Tecnologias (LGG), Matemática e suas Tecnologias (MAT), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHS). Na área de Linguagens estão as unidades curriculares Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.

A área do conhecimento Linguagens e suas tecnologias cabe mobilizar, articular e integrar o desenvolvimento competências e habilidades nas linguagens verbais, corporais e artísticas de modo integrado, ou seja, integrando teoria e a prática de linguagem.

A FGB compreende 1.800h de carga horária e Percursos de Aprofundamento e Integração dos Estudos (PAIE), 1.200h de carga horária. A FGB se volta para o aprofundamento e ampliação na aprendizagem da linguagem, visando a consolidação do aprendizado pela

<sup>2</sup> As demais ilustrações sem indicação de fonte, foram feitas pela autora.

interação de cada unidade curricular com os campos de atuação social que podem ser pensados como uma espécie de território.

A nucleação do PAIE representa a parte flexível e diversificada do currículo. Nela, os campos de saberes e práticas de ensino eletivos são entendidos como unidades curriculares flexíveis voltadas ao aprofundamento e a ampliação das aprendizagens. Isso demanda promover a integração curricular entre os objetos de ensino de uma área do conhecimento e da Educação Profissional e Técnica - EPT. Muito embora o Projeto de Vida seja contemplado como itinerância do PAIE, ele é considerado uma unidade curricular obrigatória no Ensino Médio estando entre a FGB e PAIE (Pará, 2021).

Nessa nucleação, um grupo de componentes curriculares essenciais e diversificados deve mobilizar vivências nos campos de atuação social, relativas às experiências significativas com práticas de linguagem vivenciadas, inclusive quando postas em conexão com a linguagem musical. Esses campos se apresentam no DCE-PA (Pará, 2021) e na BNCC (Brasil, 2018) como campos de atuação social da área que estão relacionados as habilidades de área e não existe uma ordem de interação com eles podendo ser simultânea.

Os campos são: vida pessoal, cultural artístico literário, atuação na vida pública, jornalístico midiático e práticas de estudo e pesquisa. No currículo do Pará, a parte diversificada é denominada de investigação científica, processos criativos, mediação, intervenção sociocultural e empreendedorismo sociocultural (Pará, 2021).

No que se refere ao aprendizado da linguagem musical, nota-se que a organização para área do conhecimento contemplando os princípios curriculares relacionados a formação integral e humana do/da aprendiz, prossegue para a área do conhecimento (teoria) e as práticas de linguagem (prática) na relação com diferentes campos de atuação social avançando para o aprendizado de competências e habilidades.

Nos quadros organizadores da área de Linguagens e suas Tecnologias, o leitor do DCE-PA (Pará, 2021) não encontra clareza sobre como se efetua a progressão dos objetos de conhecimento do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Isso ocorre porque o documento do estado não apresenta os mesmos objetos de conhecimento e nem as mesmas habilidades para o ensino de dança, de música, de teatro e de artes visuais, uma vez que as habilidades do Ensino Médio são especificadas para a área de Linguagens e suas Tecnologias e as do Ensino Fundamental para as unidades temáticas (Brasil, 2018).

Além disso, a ideia de área não prevalece quando são apresentados os objetos de conhecimento, pois eles são listados para cada componente e em Arte para cada linguagem artística e não para a área do conhecimento. Vale destacar que esses objetos não estão

relacionados aos definidos pela BNCC (Brasil, 2018) para o Ensino Fundamental, o que gera estranheza considerando a necessidade de consolidar as aprendizagens entre essas duas etapas de ensino.

O documento orientador estadual (Pará, 2021) apresenta lacunas ao não fornecer orientações claras sobre como abordar de maneira singular e/ou integrada as linguagens de artes visuais, dança, música e teatro. Da mesma forma, o quadro organizador não ilustra como o objeto de conhecimento se conecta com a abordagem interdisciplinar proposta para as habilidades e competências da área de Linguagens.

Outrossim, isenta-se de mostrar a progressão entre etapas educacionais, deixando de indicar como o objeto de conhecimento do Ensino Fundamental se relaciona com o que é proposto no Ensino Médio e como avança por entre as séries dessa etapa; portanto, os objetos de conhecimento do Ensino Médio comparados com os propostos na etapa anterior torna difícil a compreensão da progressão de aprendizagem do Ensino Fundamental para o aprofundamento, consolidação e expansão das aprendizagens essenciais exigidas no Novo Ensino Médio – NEM.

Dada a escassez dessas referências, idealizar uma compreensão clara do aprendizado esperado na área de Linguagens é desafiador, especialmente no que tange à compreensão e ao uso das linguagens artísticas, considerando a importância de serem consolidadas as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental no Ensino Médio.

É importante destacar que, no Ensino Fundamental, existe uma definição de objetos de conhecimento, como contextos e práticas, elementos de linguagem, materialidades, notação e registro musical, processos de criação, que idealmente deveriam ser aprofundados e consolidados no Ensino Médio. No entanto, o que há é a inclusão de outros objetos, tais como: Ecologia Sonora na Arte, Corpo percussivo, som em movimento, prática da música e Paisagem sonora na Amazônia, para citar alguns relacionados à linguagem da música (Pará, 2021).

No corpo do documento, sugere-se o desenvolvimento de todas as habilidades e competências, contrastando com a proposta da Base, cuja recomendação é o desenvolvimento específico de competências para Arte e o trabalho com as demais de maneira transversal.

Considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica e com as da área de Linguagens do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Três delas definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (competências específicas 4, 5 e 6, respectivamente), enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área. Relacionadas a cada uma delas, são indicadas, posteriormente, habilidades a ser alcançadas nessa etapa (Brasil, 2018, p. 489).

As competências específicas referenciadas na Base são

(4) Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

(5) Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

(6) Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 490).

Desenvolver todas as competências e habilidades enumeradas no DCE-PA (Pará, 2021) em Arte representa um desafio considerável para o/a professor/a que ministra uma aula em cada série do Ensino Médio regular. Ademais, assegurar igualdade e equidade na produção de conhecimento e nas práticas artísticas, especialmente quando não existe uma conexão clara entre as etapas, é uma tarefa complexa.

Os desafios identificados no processo de aprendizado dos/das estudantes da terceira etapa suscitam indagações sobre como o/a educador/a fomentaria a compreensão e o uso da linguagem musical. Contudo, o interesse desta pesquisa está em descobrir formas de potencializar a conversação, a criatividade e a autodeterminação dos/das estudantes do Ensino Médio, não apenas com base no currículo estadual, mas também nas visões de outros/outras especialistas no campo da Arte e da música. Portanto, a fundamentação teórica e prática para o desenvolvimento desta tese avança para os estudos de alguns/algumas pesquisadores/as da Arte e da educação musical.

## 2.2 ARTE E A LINGUAGEM DA MÚSICA

Este tópico discorre sobre a proposta pedagógica de pesquisadores/as para a formação de aprendizes sensíveis, conscientes e proativos/as. Ao serem examinadas as relações de suas práticas de pesquisa com a criatividade, a interatividade e a motivação autodeterminada para aprender, são examinados a compreensão e o uso da linguagem artística por pesquisadores/as da área numa perspectiva contemporânea.

No campo da Arte, são muitas as proposições artísticas relacionadas ao desenvolvimento da criatividade, interatividade e motivação autodeterminada que se utilizam de atos expressivos na formação integral do/da aprendiz. No entanto, para efeito deste estudo, buscamos contribuições desses conceitos para melhorar a qualidade e a equidade do aprendizado em Arte.

Moreira e Candau (2014), por exemplo, destacaram a importância de promover a convivência artística intercultural e multicultural, mostrando que por meio do diálogo é possível auxiliar o/a aprendiz criar conexões entre o objeto de conhecimento e a realidade por ele/ela contextualizada. Na promoção de diálogo com os/as colegas, são niveladas a relação dos/das estudantes com o conhecimento e com as práticas de linguagem que em seus desdobramentos podem tornar a relação professor/aluno solidária.

Moreira e Candau (2014), admitiram que a capacidade de dialogar sobre temas que atravessam a construção do conhecimento contribuem para aumentar a consciência sobre a função da Arte para a compreensão de rupturas, da relação entre violência e liberdade de expressão nas linguagens artísticas, de considerar a diversidade e pluralidade da produção artística, a partir de questionamentos, e da reflexão sobre estereótipos e preconceitos que entremeiam a construção de saberes e práticas.

Desse modo, há pouco espaço para o transmissor do conhecimento e mais para o mediador desses saberes e práticas.

A mediação sob esse aspecto, se enriquece na troca de pontos de vista de cada um no seu grupo, acrescidos de outros trazidos por teóricos e estudiosos, que podemos apresentar, rompendo com preconceitos estereotipados, ampliando conhecimentos e partindo para novas problematizações. A socialização destes pontos de vista são, portanto, imprescindíveis para ampliação da compreensão da arte, ultrapassando o perigo de colocar na voz do mediador (monitor, professor ou teórico) a interpretação que poderia ser colocada como única e correta (Martins; Picosque, 2012, p. 17).

Comumente, percebemos a leitura como uma atividade passiva, assim como a apreciação e a fruição artística, supondo que durante a interação com livros, catálogos, programas de televisão, revistas e jornais, não há envolvimento emocional ou pensamento crítico. No entanto, essa visão é redimensionada ao reconhecimento de que a leitura, bem como a apreciação e a fruição artística, são processos ativos que promovem um diálogo interno, profundo, reflexivo e crítico do leitor com a obra.

Perante as múltiplas perspectivas de compreensão da linguagem, é importante salientar que a diversidade da obra abriga qualidades sensíveis, conscientes e dinâmicas que podem ampliar a percepção sobre a arte. Na leitura da Arte (apreciação e fruição), faz-se a interação

do/da estudante com seus próprios sentimentos, os sentimentos dos/das colegas e a influência de suportes de contextos e práticas que promovem a interpretação de uma linguagem.

Na leitura de um texto artístico, o contato com uma imagem, som, movimento e gesto motivam a vivência de uma experiência dinâmica, significativa que possibilita um constante processo de atualização da obra. Isso se deve às múltiplas interações que emergem da produção artística por meio dos ricos significados extraídos das inúmeras possibilidades de interpretação, bem como das possibilidades de reinterpretação da obra; mobilizando, ainda, o/a apreciador/a a tecer uma reflexão crítica sobre a identidade pessoal do/da artista e sua poética (Martins; Picosque; Guerra, 2010; Martins; Picosque, 2012).

Martins, Picosque e Guerra (2010) frisam que ler é produzir sentido e explicam que na leitura de uma obra musical múltiplos sentidos interpretativos são imaginados. Portanto, a linguagem artística repleta de significados não se limita a uma única interpretação, mas abre-se a uma multiplicidade de sentidos que surgem da percepção de diversas facetas que movem essa interação, isto é, do processo de comunicação interativa e criativa que as origina. Nessa perspectiva, o significado de uma obra de arte é complexo e múltiplo, podendo representar a obra em si, bem como a releitura do leitor. Logo, a obra de arte não deve ser analisada como um objeto de uso cotidiano, nem pode ser vista como um produto finalizado e imutável.

Dessa forma, entender o processo envolvido na criação artística é, assim, mais relevante do que simplesmente analisar e julgar a obra de arte, e, durante o processo, informações sobre os referenciais estéticos do/da estudante e do/da artista podem ser organizadas e contextualizadas de acordo com as práticas de cada período histórico, social e cultural. Portanto, interpretar e atribuir significado à obra de arte requer que ela seja sistematizada e contextualizada a fim de se preservar a sua essência vital.

Ademais,

Ao apreciarmos obras de arte, nós as ressignificamos, as atualizamos, produzimos interpretantes, de acordo com nossa sensibilidade atual. Se as significações de produções artísticas mudam de pessoa para pessoa e até para a mesma pessoa, fica evidente que obras produzidas no passado provavelmente não tinham, na época, a mesma significação que a elas atribuímos hoje (Martins; Picosque; Guerra, 2010, p. 66-67).

Essas autoras argumentaram que as possibilidades interpretativas enriquecem o contato do/da estudante com as obras de arte, tornando as práticas de ensino mais equitativas. Isso permite ao aluno/a apreciar a arte e estabelecer múltiplas conexões com ela, fortalecendo o diálogo consigo mesmo, com o outro e com os contextos e práticas relacionados à obra. Inclui-

se nisso a consideração dos conhecimentos artísticos historicamente acumulados e daqueles em processo de construção.

Nesse cenário, o/a professor/a pode desempenhar o papel de mediador artístico e cultural, ao proporcionar mais autonomia para que o/a aprendiz possa recriar sua experiência auditiva na interação com a linguagem da música, de forma dinâmica e significativa, seja ao expressar e ao simbolizar sua interpretação pessoal, seja ao participar e ao colaborar com a sua execução.

Considerando que o diálogo motivou a criatividade por meio das possibilidades interativas que a leitura de uma obra abriu para fomentar atitudes autodeterminadas nos/nas estudantes, fica claro o potencial desses conceitos para melhorar a relação deles/delas com as obras de seu tempo na relação com as anteriores.

A importância de valorizar os atos expressivos que demandam criatividade na condução de práticas artísticas se mostraram importantes para a formação integral e humanística do/da aluno/a pautada em igualdade e equidade. Posteriormente, as declarações de pesquisadores/as da música são examinadas para fomentar um ensino equitativo e igualitário.

### **2.2.1 O ensino da linguagem da música**

Quanto ao ensino da linguagem da música, Fonterrada (2008), Mateiro e Ilary (2012) destacam o papel do/da professor/a em promover memorização de conceitos e repetição de técnicas de execução musical amparados em um modelo tradicional de ensino voltado à formação tecnicista do músico e à sua inserção no mercado de trabalho. Ao discorrer sobre como o ensino tradicional de música foi alvo de críticas por educadores/as musicais nos séculos XIX e XX, situam que às dificuldades de aprendizado se deram pela pouca ênfase no desenvolvimento da criatividade, vista como limitadora do processo de improvisação e composição musical.

Para superação desses desafios, apresentam como alternativa o aprendizado musical amparado em métodos ativos para o desenvolvimento da criatividade, de habilidades sociais. Nesses termos, Fonterrada (2015, p. 16) defende que a aplicação do método ativo melhora a acessibilidade do/da aprendiz aos bens culturais da música. A abordagem ativa, pautando-se no desenvolvimento da criatividade, aprimora sua capacidade de criar, de imaginar e de compartilhar ideias com os/as colegas. Isso melhora também tanto o acesso dos/das estudantes aos bens culturais como à qualidade do aprendizado musical.

Com base nessas evidências, a pedagogia musical ativa foi endossada por duas gerações de educadores cujos representantes da primeira geração incluem Émile Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki, enquanto a segunda geração é representada por George Self, John Paynter, Schafer e Porena (Fonterrada, 2008).

Frisamos, ainda, que o/a aprendiz que vivencia o conteúdo teórico de maneira prática, seja por meio do canto ou do manuseio de instrumentos musicais percussivos e melódicos, realizando o diálogo cultural via linguagem musical dos/das teóricos/as da música durante as aulas de canto coral e na prática com instrumentos musicais tradicionais e alternativos, é incentivado/a a interagir com outras linguagens artísticas em trabalhos de Dalcroze e Orff, e a não se aproximar de outras formas de arte, em trabalhos de Suzuki, Kodály e Willems (Fonterrada, 2008).

Para os/as educadores/as musicais da segunda geração, como George Self, John Paynter, Schafer e Porena, o desenvolvimento musical deve ser criativo, interativo e autônomo e ajudar o/a aprendiz a fazer múltiplas conexões não só com outras linguagens da arte, mas com outras áreas do conhecimento (Fonterrada, 2015); essas múltiplas conexões implicaram auxiliar o/a aluno/a a aprender a ouvir e a vivenciar a música, explorando suas próprias ideias. Isso implicou também avaliar a qualidade do processo para fomentar a participação ativa, cujo sentido era construir o conhecimento que fosse considerado essencial para promoção de bem-estar dos/das estudantes.

Já Schafer (1991), teórico do século XX, incentivou o uso consciente e responsável de recursos tecnológicos disponíveis no mercado, discutindo a habilidade de ouvir para improvisar e compor visando ao bem-estar. De acordo com ele, esse processo dependeu do estabelecimento de condições adequadas de escuta do ambiente, prosseguindo a feitura de conexões auditivas com elementos, práticas e repertórios musicais contemporâneos.

O pesquisador procurou meios de melhorar a convivência democrática do/a aprendiz com a produção musical, incentivou os mesmos a documentarem os sons para que não sejam esquecidos, bem como para preservá-los apesar dos avanços tecnológicos buscando discutir meios de uso dessas tecnologias no enfrentamento da poluição sonora que prejudica o ambiente e afeta o bem-estar comum.

Em nova pesquisa, Schafer (2001) enfatizou a importância de envolver o/a aprendiz na criação de uma paisagem sonora ideal, ressaltando a responsabilidade de todos, não somente dos músicos profissionais, de projetar essa paisagem, discutir problemas relacionados à qualidade de vida em sociedade e zelar pela manutenção dos sons que habitam o planeta e o ecossistema.

Trata-se de oportunizar o criar composições no e para o ambiente sonoro acerca de motivar a aprendizagem musical. Isso implicou considerar que existem muitas formas de representar, simbolizar e reinventar o conhecimento musical. Além disso, motivou refletir sobre o papel social e cultural da arte a partir da trajetória que define a sonoridade, o ruído e o silêncio em um território para então se pensar coletiva e criticamente a relação do homem com o ambiente, revendo os modos de se interagir e coexistir com o mundo imaginado por meio da Arte (Schafer, 2009).

Portanto, o desenvolvimento da percepção e fruição em arte na perspectiva criativa e interativa não se destinam somente ao entretenimento do ouvinte, mas também à provocação que convoca para sentir e pensar arte de forma mais significativa.

Na Improvisação Livre, as tonalidades, as referências tonais, as progressões harmônicas definidas, o ritmo e o pulso predeterminado não são elementos obrigatórios. O que importa, nessa prática, é a comunicação e a interação entre os músicos, a exaustiva exploração timbrística do instrumento, a criação de atmosferas, de novas paisagens, a busca de territórios desconhecidos (Fonterrada, 2015, p. 27).

Assim, a compreensão musical envolvendo a criação de ambientes sonoros agradáveis é um desafio das futuras gerações submersas na tecnologia. Embora seja difícil garantir que o/a ouvinte não se torne submisso/a à tecnologia, o objetivo não é banir seu uso, mas sim capacitar o/a aprendiz para que ele/ela possa utilizá-la a seu favor (Schafer, 1991; 2001).

Nesse contexto, Fonterrada (2004) destacou que a prática musical é um meio de se vivenciar experiências musicais de improvisação e criação, alertando que para o seu desenvolvimento o/a professor/a não precisa de uma sala especial ou uma ampla variedade de instrumentos musicais. Desse modo,

Os exercícios que propõem são possíveis de execução em qualquer espaço, dentro ou fora da sala de aula, com grupos de qualquer faixa etária. Tanto podem ser utilizados dentro do currículo específico de música como podem ser encarados como uma espécie de 'guerrilha' cultural, para lembrar uma expressão de Umberto Eco, na qual brincar com som montar e desmontar sonoridades, descobrir, criar, organizar, juntar, separar e reunir de novas maneiras representam fontes de prazer e apontam para uma nova maneira de compreender a vida, por critérios sonoros (Fonterrada, 2004, p. 51).

Entendendo essa proposta, a busca por um entendimento musical equitativo se destaca ao acolher aprendizes sem experiência prévia em música. Desapegando-se de atributos técnicos, busca-se promover a consciência timbrística do/da aprendiz por meio do diálogo; esse conversar sobre, realça a melhoria na qualidade da escuta e proporciona a interação do/da estudante com uma diversidade de repertórios.

Desse modo, motivar o entendimento musical equitativo significa motivar a escuta ativa ao se promover a interação do/da aprendiz com um mosaico, o qual inclui conhecimentos, saberes e práticas musicais diversas; esse mosaico é revelado como a técnica de “uma pedra aqui, uma pedra lá, em um modelo em constante expansão” (Schafer, 2018, p.10).

Assim sendo, na construção desse mosaico, o/a aprendiz consegue explorar suas preferências culturais, usar os materiais sonoros disponíveis no ambiente escolar para interpretar e compor música, ao distinguir os sons naturais dos imitados e dos imaginados; isso, segundo o autor, pode amenizar a paralisia auditiva que perpassa muitas aulas de música.

Nesse sentido, Schafer (2018, p.10) exorta que "Deixem os estudantes trazerem preferências culturais para dentro da sala de aula; o professor deve permanecer neutro, dedicando-se a estimular a musicalidade com quaisquer materiais que tiver em mãos". Ademais, o compositor ressalta a importância de expor os aprendizes a composições musicais de alta qualidade para compreender a função social da arte, bem como entender como os processos de criação se expressam em contextos e práticas musicais diferentes.

Nota-se o compromisso do compositor (Schafer, 1991; 2001; 2009; 2018) de fomentar uma espécie de diálogo musical não hierárquico, o qual alimenta a criatividade interativa pelo diálogo voltado a problematização, a exploração, a experimentação e a pesquisa em música. Todas essas interações favorecem a escuta ativa, o diálogo e a colaboratividade nas práticas de improvisação e composição musical por tornar o aprendiz o protagonista de seu processo de aprendizagem.

O compositor (Schafer, 1991; 2001; 2009; 2018) quer, portanto, fomentar um diálogo musical não hierárquico, alimentado pela problematização, exploração, experimentação e pesquisa em música, que favorece a escuta ativa, o diálogo e a colaboratividade nas práticas de improvisação e composição musical para tornar o aprendiz protagonista de suas ações musicais.

Todas essas atitudes (escuta ativa, o diálogo e a colaboratividade) contribuem para criação de um ambiente criativo e interativo e autodeterminado voltado à atitude reflexiva do/da aprendiz empenhado/a em combater preconceitos e práticas estereotipadas e aberto/a para as transformações históricas, sociais e culturais que lhe promovam bem-estar e satisfação.

O processo, sendo evolutivo e dinâmico, pode mobilizar o questionamento sobre a universalização de um conceito musical, problematizar a compreensão e o uso da linguagem em diversos contextos e práticas, a materialidade da ação que dá forma e significado aos materiais empregados, bem como a expressão e em seus suportes que não devem ser generalizados. Além disso, a discussão em torno do valor do conhecimento para otimizar a relação do/da estudante com saberes e práticas estéticos abrem possibilidades para práticas

musicais inovadoras, impregnadas de reflexão crítica e pautada no desenvolvimento de uma consciência timbrística.

O diálogo é, portanto, uma forma de promover o bem-estar e melhorar a convivência do/da apreciador/a com a arte em vários aspectos. A audição ativa de obras musicais de qualidade, a discussão sobre os procedimentos de criação e a colaboração em práticas de improvisação e criação musical autoral parecem melhorar a interação entre os indivíduos. Isso se deve ao fato de aumentar o sentimento de pertencer ao grupo destacado pela possibilidade de a escuta ativa contribuir para a valorização do patrimônio sonoro da região possível com a documentação de marcos e signos sonoros, os quais estão presentes em uma sociedade rural ou urbana (Schafer 2001).

Logo, a música e o ensino artístico nas escolas fomentam a criatividade na construção de conceitos e promovem a democratização das práticas musicais. Além disso, aprimora as competências sociais dos/das estudantes, que ao interagirem, desenvolvem pensamento crítico para enfrentar a universalização do conceito e do registro musical (Pena, 2008); no entanto, é sugerido que os/as professores/as deem valor às experiências musicais dos/das alunos/as adquiridas fora da escola, integrando-as às atividades musicais em sala de aula; a autora reforça que se o aprendizado se tornar mais relevante e significativo, será também mais interessado em democratizar o acesso e a expansão dos bens culturais aos/às alunos/as.

Nesse viés, Souza (2009) investigou como as experiências diárias com música podem motivar os/as estudantes a refletirem sobre a qualidade de sua interação com mídias analógicas e digitais no Ensino Fundamental. Propôs integrar o repertório musical dos/das alunos/as ao conteúdo da aula, escutando-o em dispositivos analógicos e digitais para aprimorar o desenvolvimento de habilidades musicais criativas, interativas e de suas habilidades sociais.

Os resultados indicaram que a interatividade com as mídias potencializou a criatividade, aumentando o interesse e a atenção nas aulas, bem como notamos que a curiosidade ativou o raciocínio lógico à medida que os/as alunos/as escolhiam e analisavam os repertórios para as aulas.

Assim, mais do que garantir uma relação democrática do/da estudante com a produção e circulação artística, o ensino deve contribuir para a formação da sua identidade sonora. A construção dessa identidade não é fixa, mas depende da interação do indivíduo com experiências que estimulem seu senso de pertença; reconhecendo a necessidade de estratégias de apoio para que o/a estudante assimile e integre o conhecimento, recomenda-se o uso de estratégias que estejam relacionadas à vivência de uma experiência musical conectada à sua vida pessoal (Swanwick, 2014).

O autor sugere, portanto, o desenvolvimento de habilidades musicais assimiladas na experiência inata com as adquiridas culturalmente a partir da vivência de um movimento estético em espiral criado para aprimorar a percepção, execução, improvisação e a composição musical na interação com oito dimensões cognitivas: sensorial, manipulativa, expressiva, pessoal, vernacular, especulativa, idiomática, simbólica e sistemática; esses movimentos estéticos, ainda que sejam inatos, não evoluem espontaneamente e necessitam do suporte do educador para se concretizarem.

Nessa mesma linha de pensamento, Fonterrada (2004; 2008; 2015) afirma que mobilizar diversas conexões por meio de métodos de ensino lineares, não-lineares ou uma combinação de ambos, contribui para que o/a aprendiz se engaje em diálogos sobre práticas artísticas, tornando-se mais crítico, criativo e socialmente conectado.

Assim, alterar o paradigma educacional exige uma transformação no pensamento e na atitude dos educadores, especialmente em relação à promoção da equidade por meio do diálogo criativo e interativo do/da estudante com produções musicais contemporâneas e pelo entendimento das suas capacidades de criar uma linguagem própria. Os procedimentos, métodos e abordagens utilizados pelos/pelas pesquisadores/as indicam que o ensino e a prática pedagógica devem ser encarados sob uma perspectiva atual, enriquecida pela experiência e pelo movimento estético vivenciado.

### 2.3 O CONHECIMENTO POR EXPERIÊNCIA E MOVIMENTO ESTÉTICO

O conhecimento é vasto e inacabado, construído pelo acesso a dados, esclarecimento de fatos e conceitos, e pela compreensão de teorias e princípios. Sua vitalidade e constante atualização demandam à inovação na produção e circulação artística, exigindo interação com a obra para imaginar, intuir e criar uma versão que não será única versão possível para ela (Dewey, 2010)

O conhecimento imaginativo, conforme descrito por Dewey (2010), origina-se da imaginação que evoca emoções derivadas da memória, da interação espontânea e da sensação causada por imagens, sons, luzes, movimentos e gestos. Além disso, existem emoções que emergem do inesperado, conduzindo a associações fortuitas. Assim, a construção do conhecimento mediante a experiência e o movimento estético envolve várias inteligências, algumas das quais são nutridas pela interação com a natureza e outras pela tecnologia, vista como meio de representação e recriação dela.

No entanto, essa linha de pensamento nem sempre foi seguida. Dewey (1979) reconheceu que, no passado, o desenvolvimento de um processo de aquisição de conhecimento era apresentado por meio de soluções prontas e definitivas. Era uma aplicação rigorosa, com um modelo de etapas fixas voltadas para a obtenção de uma única conclusão. Essa prática de empregar fórmulas prontas e reproduzir análises com um único resultado possível atingiu a Arte. Desse modo, o significado do que é arte só poderia ser apresentado por um/uma teórico/a, filósofo/a ou artista, fazendo-a necessitar de um tradutor intérprete da sua linguagem.

Outro aspecto relacionado à aquisição do conhecimento racional é a perda de identidade do/da aprendiz. Sobre isso, Hall (2005, p. 27-28) destaca que o incentivo à teorização e à memorização de conceitos homogêneos e generalistas, derivados racionalmente, impacta negativamente na formação da identidade individual; ele ainda identifica os efeitos da racionalização para tornar essa uma identidade que alcança a exata extensão em que sua consciência pode ir para trás, para qualquer ação ou pensamento passado. Logo, ao adotar essa ideia, não resta nada para imaginar ou criar.

Nesses termos, o conhecimento tradicional, sendo predominantemente racional, tem sido criticado por impactar negativamente a formação da identidade do/da aprendiz e restringir sua capacidade de pensar de forma criativa e colaborativa. Diante disso, diversos/as pesquisadores/as e teóricos/as têm debatido estratégias para melhorar a qualidade do processo de construção do conhecimento em Arte.

Dewey (2010) e Santos e Hissa (2011), por exemplo, identificaram que o modelo em discussão impactou negativamente o desenvolvimento da sensibilidade, imaginação e criatividade, além de diminuir a interatividade do/da estudante com produções de arte contemporâneas. O conhecimento de Arte, tendo duas dimensões separadas (estética e artística), limitou a apreciação integral de uma obra de arte, reforçando a necessidade de classificar e identificar um gênero musical ou estilo de composição com base apenas em contextos e práticas históricas. Isso diminuiu a oportunidade de experimentar, de explorar e de interagir com a dimensão estética do criar, do produzir, do desenvolver, do refletir e do criticar.

Podemos dizer, então que essa abordagem levou à redução do conhecimento geral para o conhecimento de partes isoladas, resultando em consequências mais prejudiciais para as relações humanas do que para a compreensão do mundo físico; os danos nas relações humanas e a perda subsequente de identidade entre indivíduos fortemente influenciados pela razão prejudicaram a produção e a atualização do conhecimento (Morin, 2003).

Isso ocorre devido ao envolvimento limitado do/da estudante com a Arte, motivado pela percepção racional que seguiu ignorando a emoção sentida perante a obra e tornando o/a

apreciador/a cético/a e insensível. Dessa maneira, sem emoção, a arte não existe e qualquer habilidade artística que desconsidere a emoção não seria considerada arte devido à sua natureza subjetiva (Dewey, 2010).

Nesse viés, entendemos que a capacidade de integrar o artístico e o estético demanda a vivência de uma experiência emocional, cognitiva e psicomotora com a Arte, mas também requer um movimento estético dinâmico, motivado pelo anseio de se observar, reavaliar, registrar e compartilhar (Santos; Hissa, 2011).

### **2.3.1 O conhecimento artístico na perspectiva de vivência de uma experiência estética**

No que tange ao conhecimento artístico, na perspectiva de vivência de uma experiência estética, podemos observar que a noção de vivenciar uma experiência estética surgiu com a nova escola e se espalhou amplamente por intermédio das ideias de John Dewey (1979; 2010). Esse filósofo compara a vivência de uma experiência ao bater de um coração que, num momento, reflete a interação natural de um indivíduo com suas necessidades, desejos, intenções e capacidades pessoais e, noutro, a conexão com os/as artistas, o contexto e as práticas, sejam elas temporais ou atemporais.

A motivação é o motor que impulsiona a interação do/da aprendiz com ele/ela mesmo/a, com os/as demais e com o ambiente, devido à necessidade que tem de atualizar seu conhecimento. Dessa forma, o conhecimento é (re)construído via experiência estética, ética e cognitiva em Arte, e quando essa experiência termina, a motivação se renova apresentando outra experiência.

Dewey (2010) destaca que a experiência é motivada na construção do conhecimento, passando a construção da linguagem artística que expressa e comunica construção histórica desse conhecimento, bem como do que está em processo de construção; nessas relações busca-se a satisfação de necessidades básicas (físicas, biológicas, fisiológicas e psicológicas) do indivíduo, as quais são vivenciadas na experiência com uma linguagem cuja compreensão e significado são subjetivos.

Logo, a linguagem da arte pode ser interpretada pelo modo como faz imaginar o mundo e associar emoções, sensações e sentimentos com as influências recebidas do ambiente ao redor. Dessa maneira,

As formas da arte não são propriamente símbolos convencionais. O sentido expresso por uma obra de arte reside nela mesma, e não fora, como se ela fosse apenas um suporte para transportar um significado determinado. Não se pode,

por exemplo, ‘traduzir’ uma obra de arte em outra, encontrando-lhe ‘sinônimos’, como se faz com a linguagem. Não se pode ‘traduzir’ uma sinfonia em um quadro; nem mesmo ‘traduzir’ uma sinfonia em outra, como se buscássemos um ‘sinônimo’ para a primeira. Isso porque o sentido da arte reside em suas formas, que, se forem alteradas, implicam, conseqüentemente, uma alteração do seu sentido (Duarte Jr., 2019, p. 45).

Na compreensão do conhecimento mobilizado por um pensamento imaginativo, a linguagem, abrangendo a dimensão expressiva e a comunicativa da Arte, torna-a percebida em fases de antecipação, execução e consciência. Durante esse processo, as questões sobre o conhecimento e outras informações são levantadas na interação com a obra de arte, prosseguindo a interação com contextos e práticas que devem cercar seu processo de criação, até a projeção futura da obra como resultado da reflexão e análise crítica sobre a sua continuidade e vitalidade.

Nota-se que o conhecimento construído nos alicerces da experiência não objetiva o exame do produto gerado na experiência com a obra, mas situa-se no exame do processo de criação, na materialização da ação criadora, bem como no de produção e disseminação dela. Sobre isso, Dewey (2010) destaca que há categorias comuns (territórios ou campos de atuação social) que atravessam todas as expressões artísticas mobilizando discussões que permeiam a construção de conhecimento na experiência com o processo.

No quadro 1, é possível observar como essas interações ocorrem da percepção dessas interações com categorias de Arte como experiência de Dewey (2010) e na de Martins, Picosque e Guerra (2010) nos movimentos pelos Territórios de Arte e Cultura.

Quadro 1: Categoria de Arte - Territórios de Arte e Cultura

<b>Experiência estética</b>	<b>Categorias de Arte</b>	<b>Territórios de Arte e Cultura</b>
Linguagens artísticas	O veículo expressivo reconhecido consiste nos signos e códigos gerados pela experiência com as linguagens	As linguagens permitem que o apreciador interaja com códigos e signos artísticos específicos, cuja compreensão é universal
Processos criativos	O observador, assim como o artista, deve questionar para perceber, enfrentar e superar desafios; caso contrário, a percepção se torna passageira e emocionalmente carregada. Para uma verdadeira imersão nos processos é preciso a apreciação estética, de reavaliar experiências passadas, de forma que se encaixem plenamente em um novo contexto. As vivências anteriores não devem ser simplesmente descartadas, nem experienciadas exatamente como foram pelos artistas no passado	Conhecer o modo de pensar (gênero) e fazer (estilo) a obra de arte para propor novas relações

(continuação)

<b>Experiência estética</b>	<b>Categorias de Arte</b>	<b>Territórios de Arte e Cultura</b>
Materialidade	Trata-se do significado expressivo da obra de arte, não só dos materiais que a compõem fisicamente, mas dos significados que a combinação desses materiais comunica	A combinação de materiais, ferramentas e suportes não é separada da poética (modos e meios para fazer) os quais sustentam o seu significado
Forma-conteúdo	A matéria que molda a forma está interligada à substância que revela o conteúdo da arte, proporcionando a percepção do significado vinculado não ao que a forma, mas ao significado que ela expressa ao materializar um pensamento ou uma ideia	A experiência de observar a forma e o conteúdo integrados, como no exemplo de não poder perceber a linguagem sem reconhecer seus elementos constitutivos, é revelar identidades singulares nos signos sem lhes atribuir sentidos estéticos, expressivos e produtivos
Mediação cultural	A obra de arte tem possibilidades ilimitadas de expressão e comunicação analisadas na leitura e de interpretação confinadas nos anseios e na necessidade da própria pessoa, na dos demais membros de um grupo, como também nas influenciadas pelos anseios históricos, sociais e culturais	Discutir o lócus das práticas artísticas, considerando o acesso a museus, teatros, escolas e ambientes urbanos, é essencial para questionar a natureza dos movimentos estéticos que são possíveis nesses espaços. Nesse contexto, professores e estudantes são chamados a assumir o papel de mediadores de arte
Patrimônio cultural	A experiência que se constrói na interação com uma ampla variedade de tradições permite reconhecer a intenção de um artista e a relevância de sua obra como inovação ao se revistar o passado	Ao desvendar nossa identidade, descobrimos o que está imantado em nós. Isso envolve valorizar e preservar patrimônios estéticos e culturais, acolher as tradições que enriquecem a arte das ruas e dos museus, e progredir para a arte efêmera registrada em várias mídias
Saberes estéticos e culturais	A experiência investigativa obtida pela percepção direta sem traduções de modo que seja possível analisar o processo de produção ao reconhecer os materiais utilizados atualmente e no passado, com base no conhecimento de uma ampla gama de tradições para discernir a intenção do artista e sua forma de moldar e concretizar a imaginação na criação da obra	Compreender o pensamento sobre Arte envolve o diálogo entre os sentimentos dos artistas e dos apreciadores, entre o conhecimento antigo e o atual sobre as obras de um período específico, e das teorias e percepções até a concepção de seus múltiplos significados que podem ser inferidos
Conexões Transdisciplinares	O valor da experiência está em sua capacidade de desconstruir e de reconstruir novas experiências. Isso quer dizer que a experiência não reside apenas nos ideais que ela desvenda, mas também na capacidade de revelar múltiplos ideais. Esse poder é mais autêntico e significativo do que o de qualquer ideal revelado isoladamente, pois ele abarca os ideais em seu desenvolvimento, desconstrói e os reconstrói. De fato, poderíamos dizer que o valor dos ideais está nas experiências que eles proporcionam	A desterritorialização na Arte busca estabelecer uma conexão entre a perspectiva singular que a arte proporciona e as visões de diferentes campos do saber, em relação à maneira como abordam seus conteúdos e conceitos, e também com aqueles que ultrapassam as fronteiras de seus territórios específicos

Fonte: Dewey, 2010; e Martins, Picosque e Guerra, 2010 (adaptado).

Logo, a experiência estética vivenciada entre um indivíduo e uma obra de arte está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento da imaginação, passando à exploração de

variadas experiências estéticas que destacam tanto a perspectiva do/da apreciador/a quanto a do/da artista frente a conflitos e a resistências.

### 2.3.2 O conhecimento na perspectiva orgânica

No que concerne ao conhecimento na perspectiva orgânica, observamos que o conhecimento contemporâneo é orgânico, dinâmico, transitório, incerto e propenso a manipulação. Ele é formado por interesses individuais e coletivos, além de ser influenciado pelo contexto ambiental.

Esse conhecimento é, ainda, construído nas múltiplas possibilidades de conexão entre saberes e práticas diversas que aprimora a habilidade social do/da aprendiz. Dentre os fatores que promovem a sua sistematização orgânica, está o gerenciamento de informações por meio de uma dinâmica de observação, revisão, armazenamento e compartilhamento. Ademais, a auto-organização é um meio de situar informações, saberes e práticas geridos e gerenciados a partir de interesses e necessidades individuais e coletivos das pessoas (Lévy, 1999; 2015; Morin, 2000; 2003; Lemos, 2020).

No âmbito da Arte, aprimorar a habilidade social é um meio de incentivar o diálogo de todos e o senso de exploração do/da aprendiz. O processo dialógico favorece a exploração e a ampliação da sua visão de mundo na interação com modelos de ensino tradicionais e contemporâneos. Esse campo de conhecimento, visto da perspectiva orgânica, contribui para que os objetos de conhecimento trabalhados em Arte transcendam as barreiras que separam a produção tradicional da artística ao questionar a supremacia dos conhecimentos teóricos e de área consagradas sobre os culturais.

No tópico anterior, percebemos que o conhecimento progressivo questionou a supremacia dos saberes historicamente consolidados em detrimento dos socioculturais, menos explorados (Dewey, 2010). Na perspectiva orgânica, porém, questiona-se a supremacia da construção hegemônica sobre os saberes e práticas culturais. Além disso, toma-se nota de a transparência dessa construção permitir a participação e a colaboração democrática e solidária de todos/todas e não de um seletivo grupo de acadêmicos/as.

Nessa linha de pensamento, Santos (2008) destaca que a interação dialógica com uma diversidade de conhecimentos, não significa apontar somente os hegemônicos, mas horizontalizar a relação deles com os saberes e práticas das comunidades, sabendo que não se busca a construção de um saber sofisticado, mas a de um saber transitório que é sobretudo, emancipatório. Tal afirmação se deve ao fato de o conhecimento ser facilmente adaptado aos

objetivos de quem o emprega, de modo que não se submetem aos imperativos globais da racionalidade, ao ansiar por novos saberes, de coexistir com distintas formas de saberes e experiências, sem a desqualificação de nenhum deles.

Por outro lado, Morin (2003) ressalta que a organicidade na construção do conhecimento se deve à busca constante de o indivíduo obter o atendimento de suas necessidades voltadas para o bem-estar de si e das demais pessoas. No contexto atual, destaca-se a necessidade de dialogar não com um contexto social, histórico ou cultural, mas com um ecossistema intercultural e multicultural que permita a singularização e a diversificação das informações pela contextualização e exploração de singularidades e diversidades existentes que acabam compondo uma realidade planetária.

Ao abordarmos as possibilidades de o conhecimento acolher as diversidades do saber e das práticas, forma-se uma espécie de autoconsciência sobre a horizontalidade dos saberes e dos tipos de conhecimento que engloba. Isso inclui saberes populares, científicos, valores éticos e estéticos; ademais, a horizontalização dos saberes ajuda para o enfrentamento de problemas universais, ou seja, comuns a todos os seres humanos.

Desse modo, a contextualização da sobrevivência da espécie não se situa apenas nos contextos históricos, sociais e culturais, mas nos contextos globais por meio dos quais se pode obter um entendimento amplo, profundo, crítico e consciente de necessidades e de ideais. Isso implica valorizar a singularidade das experiências vivenciadas por diferentes grupos em relação a preservação e sustentabilidade do ecossistema. Com isso, Morin (2003) propõe que a relação de singularidade e diversidade seja analisada no eixo da ecologia de saberes, das ciências da terra e da identidade cósmica (Quadro 2).

Quadro 2: Ecologia de saberes, ciências da terra e identidade cósmica

<b>Eixo</b>	<b>Descrição</b>	<b>Dimensão</b>
Ecologia de saberes	A ecologia dos saberes fomenta a construção de conhecimento interdisciplinar e horizontal, valorizando a auto-organização de saberes e práticas. A percepção horizontalizada de saberes e práticas motiva a interação dialógica da comunidade com conhecimentos hegemônicos e não-hegemônicos, passando a identificação de problemas estéticos, éticos e racionais que emergem da percepção da realidade e das experiências vividas pelas pessoas	Racional
Ciências da Terra	Na interação com as ciências da terra, busca-se meios de mitigar os problemas identificados. Por meio do desenvolvimento de mecanismos estratégicos são situadas as necessidades de um território específico. O estudo do território é crucial para ser entendido o que causa essa necessidade, e como a necessidade é causadora do problema levantado a partir do exame sobre os eventos que mobilizaram essa necessidade. Nesse passo se examina o contexto de rivalidades e conflitos sociais e políticos existentes, bem como as intenções e os objetivos, com destaque para os visíveis e os ocultos	Ética

(continuação)

Eixo	Descrição	Dimensão
Identidade Cós mica	A construção de uma identidade cós mica requer a projeção de desejos e objetivos de crescimento e desenvolvimento, tendo como intuito a reivindicação de um lugar de fala na tomada de decisões e na superação de desafios. Tudo isso, implica em essas decisões serem valorizadas pela visão singular e identitária que trazem. Tal identidade é influenciada por práticas, tradições, normas e crenças, e pela maneira como esse conhecimento é transmitido de geração em geração, por meio das estratégias de preservação da memória refletida na experiência familiar (oral e temporal) e nas estratégias empregadas para atualização e revitalização desses saberes e práticas	Estética

Fonte: Morin, 2003 (adaptado).

Considerando a importância desse processo para melhorar a conscientização sobre a condição humana, destaca-se como inovação a construção que se situa como efêmera, subjetiva e estética. A sensibilidade estética, que move relações intra e interpessoais, é tão importante quanto a necessidade de não se ensinar o conteúdo, ou melhor, de não de trabalhar o objeto de conhecimento, a partir do legado dos/das artistas, mas fomentar conexões múltiplas do objeto de conhecimento com temas relativos aos estereótipos, preconceitos, violência, rupturas e liberdade de expressão para se experienciar vivências estéticas na escola mais relacionadas ao ato de sobreviver e de viver de maneira digna.

A esse respeito, Morin (2003) afirma que ter consciência é algo próprio do ser humano, bem como o é o desenvolvimento de ferramentas, linguagem, mitos e imaginação. Logo, no plano da imaginação se dá a construção do conhecimento artístico sustentado na organicidade da experiência embasada em sentimentos, saberes e práticas e influências do contexto, percebidas de forma dinâmica e efêmera.

É mister ressaltar, também, que o movimento estético favorece a recapitulação mental da apreciação. Desse modo, o leitor é um participante ativo quando se identifica com certas partes dela ao se imaginar quando está frente a frente com interesses que também são seus; quando se percebe curioso sobre os significados que os outros atribuem ao que vê, os quais se desprendem dos atribuídos pelo/pela autor/a da obra (Santos; Hissa, 2011).

A revisitação mental também não é linear, por isso, é comum convocar algumas partes para refletir questões políticas e éticas relevantes. Nesse passo, a leitura que é inicialmente passiva se transforma em uma experiência participativa e até colaborativa, caso o/a observador/a contribua com novas informações na obra.

A reconfiguração do conhecimento sendo dinâmica favorece o desenvolvimento da cognição imaginativa para comunicação interativa a partir da interação com três eixos, presentes na obra de Santos e Hissa (2011) em que a ecologia de saberes evolui para a transdisciplinaridade, formando uma dupla ruptura epistemológica (Quadro 3).

Quadro 3: Conversações Criativas

Eixos de interatividade	Descrição	Dimensão cognitiva
Ecologia de saberes	A interação com uma ecologia de saberes impele o estudante a horizontalizar os conhecimentos históricos, saberes e práticas artísticas. Essa ação democrática entre os saberes permite desconstruir a relação hierárquica do estudante com conhecimentos hegemônicos e não hegemônicos. É importante destacar a conexão deles com diferentes contextos e realidades com as quais os estudantes se relacionam em diferentes territórios, categorias ou campos de atuação social em Arte. A conexão com a ecologia de saberes possibilita a análise e a contextualização das demandas individuais e coletivas do estudante. A aprendizagem se dá ao reconhecimento de conhecimentos e práticas do passado, os quais se articulam com o presente a partir dos interesses, curiosidades e possibilidades mobilizados ao longo do aprendizado	Racional
Transdisciplinaridade	As conversações criativas desenvolvem-se em um contexto transdisciplinar. Na relação entre os saberes e práticas com o contexto, o conhecimento construído se auto-organiza. Para organizar as informações, os estudantes devem catalogar e documentar esses conhecimentos e experiências. O professor deve, idealmente, auxiliar o aprendiz a transcender os limites disciplinares e alçar as conexões transdisciplinares. Durante essas conversas, o diálogo sem hierarquias promove uma sinergia entre todos, uma vez que os alunos se sentem capazes de acrescentar conhecimentos e práticas adquiridos com base nas particularidades e diversidades da comunidade de aprendizagem. No processo criativo de conversações, são mobilizados conhecimentos do senso comum, do imaginário, dos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e dos que estão em processo de construção, os quais se relacionam com práticas socioculturais atuais. Dessa forma, a auto-organização do conhecimento é atribuída às conexões transdisciplinares criadas pelo desenvolvimento criativo e interativo, que geram processos de tradução e (re)significação que estimulam novas interpretações do conhecimento construído, tornando-o inacabado. “A criatividade e a intuição, complementadas por experiências e conhecimentos adquiridos previamente, bem como pelo estudo de elementos contextualmente relacionados, possibilitam novas interpretações e compreensões” (p. 289).	Ética
Dupla ruptura epistemológica	A dupla ruptura epistemológica envolve o processo reflexivo e crítico de produção de conhecimento, mediado pelas necessidades e possibilidades encontradas pela comunidade de aprendizagem, mas também analisa o posicionamento das outras ao considerar o modo como estão lidando com seus problemas. Dessa forma, a reflexão crítica requer a análise de objetivos distintos, dificuldades enfrentadas e recomendações de quem as enfrentou. Nesse processo, há um compartilhamento não só de interesses e possibilidades, mas também a ampliação deles na apresentação das singularidades e diversidades que os cercam. Nessa etapa, é importante criar diálogos em espaços da cibercultura, os quais são caracterizados pela liberdade de expressão, na discussão e no compartilhamento de pontos de vista comuns e divergentes. Os encaminhamentos são elaborados a partir das características, propósitos e ideais semelhantes e das diferentes possibilidades apresentadas, gerando a inteligência coletiva dessas comunidades. É importante salientar que o espaço não se limita à ocupação geográfica, mas sim à criação de espaços virtuais de compartilhamento, que, devido à sua profundidade e amplitude, são delimitados pelas identidades construídas que demarcam territórios e pela atuação social desses grupos. A dupla ruptura epistemológica ocorre quando a conexão entre as áreas de expressão e comunicação possibilita a troca de experiências artísticas, as quais ajudam os estudantes a se conhecerem mutuamente.	Estética

Fonte: Santos e Hissa, 2011 (adaptado).

Esses conceitos promovem conversações criativas na interação com um ecossistema de conhecimentos contextualizados e situados em interesses, necessidades e possibilidades de desenvolvimento em comunidade.

Nesses moldes, a expressão e comunicação em arte parte de um processo de reorganização, (re)distribuição e interpretação da uma obra, o qual reflete a sua singularidade, mas também a expande com a possibilidade de apropriação e de tradução a reinterpretação dela. Tomando a exemplo uma obra musical, podemos verificar que há muitas maneiras de ouvir e de interpretar uma melodia, outras tantas possibilidades de parodiar versões dela para expressar interesses, refletir sobre um contexto específico da realidade ou lhe atribuir um novo significado.

O crucial é estimular essas conversações criativas que favorecem interações sonoras dinâmicas. Assim, algumas estratégias como, o aprimoramento do pensamento complexo e imaginativo, aliado a iniciativa e a autonomia podem facilitar o engajamento com o ambiente ao seu redor.

Segundo Dewey (2010), a obra deve ser analisada conscientemente a partir do que é estático, no entanto Santos e Hissa (2011) ampliam essa análise ao admitirem que o que está no inconsciente e, portanto, em movimento na imaginação, é o que reconstrói a vivência para ampliar o que está oculto na imaginação, bem como comunicá-la para além daquilo que está visível.

O movimento de síntese, que envolve a auto-organização de informações, constitui-se, também, um meio de comunicação não da própria obra, mas da reorganização de suas partes na criação de múltiplos significados. Isso é particularmente viável na música e no teatro, onde a leitura da peça admite a interpretação não linear de modo a não dar a compreensão do todo, devido à similaridade entre as partes.

Esses autores ainda ressaltaram a necessidade de se evitar a interpretação objetiva da obra geralmente feita com a descrição dos procedimentos e dos processos empregados pelo autor, mas motivar o/a estudante a reconhecer os aspectos subjetivos da criação que fomentam conversas interiores capazes de fazer emergir significados múltiplos, releituras e traduções.

Isso se deve a identificação do/da apreciador com aspectos da obra que fomentam um processo cognitivo geracional e atualizado da obra. Por esse viés, a interpretação possui significados múltiplos que, sendo auto-organizados, situam o/a apreciador/a sobre sua inserção no mundo e resultam em um exercício interpretativo do sujeito do saber, tal como ele se insere no mundo (Santos; Hissa, 2011).

A interpretação, partindo do imaginário, é subjetiva à medida que a apreciação ativa novas configurações mentais a respeito do que está escondido. Isso pode ser examinado quando se problematiza a violência na arte regimentada pela limitação do tempo, por exemplo, de uma escuta musical de três minutos para uma mídia de música ou videoclipe. Essa limitação do tempo de escuta alimenta a loucura de ver e de rever a obra e acaba levando o/a aprendiz a compulsão de violar a regra, armazenando informações, mídias e textos, bem como a de compartilhar a informação já compartilhada para julgar as verdades ou mentiras proferidas.

Quanto a esse movimento de esconder e aparecer da ficção no cinema e da audição musical, Santos e Hissa (2011) ressaltaram a ideia de que para que o/a espectador/a invista, participe, antecipe e projete algo, será necessário frustrá-lo/la. Não se pode deixar que veja tudo: será preciso esconder as coisas, brincar com ele/ela e com o seu desejo de ver.

Desse modo, os autores asseveram que olhar somente o visível nos leva à cegueira, bem como nos determos só no que está invisível faz com se movam estados mentais doentios em diversos graus. Os graus doentios são determinados como fracos se são motivados pela curiosidade de ver e de compreender por exemplo um espetáculo. Os graus doentios fortes são motivados pelo desejo de perversão (análise da psicologia sexual e teoria da psicanálise) como o desejo compulsivo de ser visto, surpreendido violando regras ou sendo castigado.

Santos e Hissa (2011) concluem, portanto, que as pulsões do inconsciente se realizam no imaginário. Inicialmente há identificação do/da apreciador com as personagens, as letras, os sons motivadores para sentir o que eles sentem, ser quem eles são e a dar o olhar do outro sobre a conduta inadequada de outrem; dizem, ainda, tratar-se no cinema de o/a espectador/a se colocar no lugar do ator/atriz para se sentir atuando no lugar dele/dela, só que na vida real. Nas conexões que se estabelecem entre o/a apreciador/a e a obra, há a expansão da realidade e a singularidade do que se imagina nessa interação.

Assim, são amadurecidas as relações democráticas construídas ao alcance de um propósito; é dessa forma que acontece com o conhecimento construído, ele é amadurecido democraticamente, deixa o invisível visível, mostrando o essencial e rompendo com o segredo que incentiva a opressão e a exploração.

Logo, o segredo é o poder de controlar as informações: “Eu posso ver na televisão a propaganda dos produtos da Sony, eu posso ver nas lojas os produtos da Sony, mas nunca vou poder ver o que acontece no conselho de administração da Sony. Tudo é visível exceto o essencial” (Santos; Hissa, 2011, p. 112).

É notório que o movimento estético mobiliza uma recapitulação mental que torna possível que a vivência seja mentalmente reconstruída para ser reexperimentada no

inconsciente; isso requer a ativação da imaginação para responder à interação entre o/a espectador/a e a obra. Na retroatividade, o/a observador/a sintetiza as informações, questionando sua autenticidade de modo que não se alinha com a definição de experiência estética de Dewey (2010), já que a obra do/da artista pós-moderno em campos como o cinema, a literatura e a música, segundo Santos e Hissa (2011), cria uma série de aspectos específicos e únicos para cada espectador/a.

Desse modo, indagamos: A motivação para vivência de um movimento estético na produção de conhecimento pode propiciar aos jovens do Ensino Médio melhores oportunidades de aprimorarem a criatividade, interatividade e autodeterminação? Certamente, demandaria de estratégias para se otimizar o pensamento e, porque não afirmar, de uma cognição criativa e interativa, movida pelo diálogo dessa comunidade de aprendizagem consigo, com artistas, contextos e práticas diversos em aulas de música.

## 2.4 A CRIATIVIDADE

A criatividade é a própria sensibilidade mobilizada por um processo cognitivo amparado na vivência de uma experiência ou de um movimento estético. Segundo Ostrower, 2014, os processos criativos são processos construtivos globais; envolvem a personalidade, o modo de a pessoa diferenciar-se dentro de si, de ordenar e de se relacionar com o outro. Reforça-se, com isso, a ideia de que criar é sentir, imaginando para agir, expressar-se e comunicar-se de modo a construir significados.

A vivência da estesia é impulsionada pelas interações do indivíduo com seus próprios valores estéticos, os de seu grupo e aqueles influenciados pelos contextos culturais que se transformam e se modificam por meio das interações socioculturais. Destacamos que isso se deve ao fato de serem relacionamentos construídos na convivência do/da aprendiz em espaços sensoriais, culturais e sociais que são importantes na condução de um processo criativo.

O desenvolvimento desses potenciais se inicia na relação do indivíduo com experiências prévias e intuitivas, como as provenientes de memórias, juízos, situações do acaso e de referenciais estéticos; passa pela experiência de simbolização passível de expressão para os significados atribuídos, os quais simbolizam não só objetos, mas também comunicam ideias e correlações. As possibilidades expressivas dão forma ao mundo de símbolos que constituem a linguagem da arte, assim, o/a artista pode formar uma realidade nova ou transformá-la em um ambiente tão real e natural quanto o do mundo físico (Ostrower, 2014).

Dessa forma, a motivação é crucial no processo de ordenação dos fenômenos que constituem a materialidade da ação criativa em outras, formando-as e transformando-as. Isso significa elaborar uma hipótese, seguida de perguntas que incentivem outras relações entre a imaginação, o contexto social e a linguagem. Portanto, é primordial que possamos analisar, a partir de agora, como as relações provocam a reflexão e a crítica, por meio de processos de ordenação e reconfiguração das relações estabelecidas com a dimensão social e cultural.

Primeiramente, o ser sensível deve ser tocado pela estesia acerca de imaginar e projetar como algo poderia ser, recorrendo às memórias, ao acaso e às influências recebidas do ambiente para aprimorar a sua criatividade; nesses termos, Ostrower (2014) destaca o imaginar (sensível) como condição do pensar criativo. A criatividade, embora seja uma qualidade inerente à pessoa, desenvolve-se nas relações sociais e culturais de forma que não se desenvolve de forma espontânea. Isso explica a razão de algumas pessoas ficarem paralisadas quando são solicitadas a pensar imaginativamente, tendo dificuldade de se expressar criativamente.

Sobre isso, a autora enfatiza que apesar de natural e inata, a criatividade é relacional, dependendo de apoio e de incentivo externo para haver um aprimoramento do pensamento cognitivo imaginativo cunhado por Pimentel (2016). O sentimento de estar anestesiado acomete muitos/as apreciadores/as; isso ocorre quando estão frente a frente com uma obra de Arte e são indiferentes a ela. Por outro lado, a sensibilidade que estesia o/a apreciador/a, o/a faz se identificar com ela, ou mesmo perceber a sua importância ao endossar uma percepção diferente da sua.

Há também o/a apreciador/a que vivencia o senso de estesia a partir do estranhamento da obra; dessa maneira, a nutrição estética é essencial para o desenvolvimento da estesia, seja para fomentar a criatividade ou para alimentar a criatividade de apreciadores/as desnutridos/as esteticamente.

No desenvolvimento da criatividade, parece fundamental intervir para potenciar a sensibilidade do/a apreciador/a, fazendo-o/a pensar e elaborar ideias sobre a obra, prosseguindo a investigação e a experimentação ao seu envolvimento com um processo criativo que incluem a apresentação e a simbolização de sua percepção consciente acerca dela. No processo, os atos expressivos são percebidos como ações cognitivas e imaginativas que fazem pensar memórias, sensações e associações (Pimentel, 2016).

Dessa maneira, a sensibilidade de uma pessoa estesiada a conduz ao desenvolvimento da criatividade que se relaciona com as suas emoções, fazendo-a dialogar com seus pares sobre ela. Além disso, as influências do ambiente motivam outros atos expressivos como o de trilhar, prosseguir, caminhar, parar e refletir a vitalidade da Arte (Martins; Picosque, 2012).

Já de acordo com Salles (2008), a estesia também estimula um impulso sensível, resultando em interações e influências mútuas que levam o/a aprendiz a desejar ver, rever, guardar e compartilhar para ele/ela próprio/a ser visto/a, ouvido/a e sentido/a por outras pessoas. Prosseguindo a interação com diferentes situações e contextos, ele/ela extrapola a sua ligação com a história, com a sociedade e com a cultura, estabelecendo uma comunicação interativa com a dimensão do irreal, da fantasia e do ficcional.

Na vivência da estesia, é construída uma rede de múltiplas conexões que dão forma ao pensar criativo e interativo; nesse processo, conforme Salles (2008), o/a estudante deve ser apoiado/a e incentivado/a a se grudar emocionalmente em partes dessa rede para tecer outras conexões passíveis de situar de modo transitório a sua própria sensibilidade. Nessa construção, faz-se uma tessitura de relações cuja natureza dinâmica e produtiva torna essas redes generativas no sentido de gerar, criar, produzir e/ou originar algo novo. Isso inclui considerar os processos criativos do/da apreciador/a, bem como os emanados de contextos e de situações transitórias nas quais a obra pode ser inserida.

Nesse nexos, o ato expressivo dá forma e sentido para o processo de criação, sendo, por isso, denominado de embrião criativo que atua como um gerador de ideias, sentimentos e sensações que conduzem o/a apreciador/a à pesquisa e à exploração. Na conexão, com um embrião ampliado, são delimitados o tempo-espço de criação em que há um processo de experimentação relativo ao aprofundamento do tema e da testagem de materiais e à avaliação da materialidade da ação.

Na reflexão sobre o percurso, são formuladas dúvidas geradoras processo que demanda análise dos resultados, tomada de decisão sobre a continuidade e descontinuidade. Essa etapa do processo pode levar o/a aprendiz a reformular o estudo e a sua rota ou cessar a questão ao se deparar com o surgimento de um novo embrião que reinicia o processo generativo.

Nota-se que o processo criativo envolve diversos elementos e interações; nesse sentido, Salles (2008) se debruça na maneira como diferentes influências, recursos, ideias e contextos se entrelaçam para formar a base sobre a qual a criação ocorre na comunicação interativa com o embrião criativo, depois o ampliado até as dúvidas geradoras. Assim, o relacionamento com uma rede de criação conversacional forma sinergias para a construção de diálogos e recriação ao serem compartilhadas impressões, sensações e modos de fazer que são avaliados e reavaliados no processo transitório e efêmero criativamente.

Por outro lado, a interatividade se faz a partir da percepção pessoal que se tem da obra e dos referenciais estéticos do/da apreciador/a e do/da artista. A esse respeito, Salles (2008) ressalta que a interatividade é, portanto, uma das propriedades da rede indispensável para se

motivar o desenvolvimento de um pensamento em criação, tendo em vista o processo de criação estar localizado no campo relacional.

A estesia surge no processo de cognição imaginativa, estimulando o questionamento, prosseguindo na compreensão das conexões estabelecidas com o conhecimento e gerando dúvidas que despertam novos olhares sobre situações singulares e realidades complexas.

Ao vislumbrar o despertar do interesse, da curiosidade e da vontade de explorar, essa autora sinaliza que a idealização de um embrião criativo favorece a discussão sobre o desenvolvimento, crescimento e participação dos envolvidos na evolução e preservação de bens estéticos e culturais. Nesse sentido, ela explica que

O grande projeto do artista, imerso em sua cultura e tradição, é vinculado a suas necessidades, paixões e desejos. Trata-se de um conjunto de comandos éticos e estéticos ligados há tempos e espaços, e com fortes marcas pessoais. O percurso criador, ao gerar uma compreensão maior do projeto, leva o artista a um conhecimento de si. Daí o percurso criador ser para ele, também, um processo de autoconhecimento e conseqüentemente, autocriação, no sentido de que ele não sai de um processo do mesmo modo que começou: a compreensão de suas buscas estéticas envolve autoconhecimento (Salles, 2008, p. 65).

Entendendo esse processo, é possível compreender que essa exploração torna o/a artista e o/a apreciador/a um/uma ativista humanitário/a, envolvido/a e comprometido/a com os direitos humanos, vida cidadã e a condição humana. Na conexão com o embrião ampliado, são reunidos informações e conteúdo que dialogam como tema e o problema proposto. Nesse sistema, são apresentadas as necessidades da comunidade, o que já é conhecido e o que os/as artistas e outras comunidades têm a dizer sobre o tema.

Sobre a criação do embrião ampliado, Salles (2008) evidencia, ainda, que ele não visa à percepção da arte como um produto finalizado, pelo contrário, permite (re)arranjos entre as informações e os conteúdos relacionados com uma ou mais obras de Arte. Nesse processo, faz-se uma curadoria de dados, de conteúdos, de músicas, de obras de arte e de materiais comumente empregados pelos/pelas artistas. Na pesquisa, são levantadas informações sobre o seu legado e sobre as mudanças atuais, passando ao levantamento dos recursos presentes naquele e nesse ambiente e, prosseguindo para a averiguação de sua efetividade em relação aos objetivos esperados, são tomadas as decisões de o manter, de o refazer ou de cessá-lo.

Nesses termos, o tempo e o espaço de criação convidam a conversar interna e externamente com uma rede de ideias, de impressões e de sensações com as quais o/a apreciador/a faz traduções e conexões semióticas que permeiam narrativas autorreferenciais, relações sociais e diálogos interdisciplinares.

A interatividade, numa rede de conexões, favorece a percepção de valor e atitude estética à medida que se constrói numa dimensão democrática, solidária e colaborativa na interatividade por meio da análise e descrição de como os/as criadores/as formam e utilizam essas redes; isso pode incluir a análise de rascunhos, de notas, de correspondências e de outros artefatos que evidenciem o processo de pensamento e desenvolvimento das obras.

Assim, ao interagir com diferentes pontos da rede ao mesmo tempo, o/a apreciador/a percebe que não há uma estrutura fixa de tempo e de espaço físico ou virtual, mas sim uma estrutura de espaço e de tempo mental que estimula o envolvimento do indivíduo por longo tempo com a proposta.

Quanto a isso, Salles (2008) enfatiza que a criatividade demanda que o indivíduo percorra caminhos labirínticos subterrâneos, de superfície, entrecruzados e vagos que podem fazer com que ele/ela se perca, inclusive. Considerando a indeterminação do espaço e a atemporalidade da criação, fica fácil perceber que a arte possui um estado inacabado, tal qual é o processo criativo.

Isso implica se adotar como estratégia para o desenvolvimento da criatividade interativa para aumentar a qualidade de participação, propiciar o envolvimento adaptativo e flexível na condução do processo. Segundo a autora, isso é possível com o acolhimento dos diferentes posicionamentos trazidos pelo/pela estudante a partir da coleta e do armazenamento de dados, de informações, de eventos e de memórias que por seu estado mutável e transitório torna-o proativo.

Os elementos de interação são os picos ou nós na rede, ligados entre si: um conjunto instável e definido em um espaço de três dimensões de interações. Morin (2002b, p. 72) descreve interações em outro contexto, como ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos envolvidos; supõem condições de encontro, agitação, turbulência e tornam-se, em certas condições, inter-relações, associações, combinações, comunicações etc., ou seja, dão origem a fenômenos de organização. Morin também fala de um jogo de interações cujas regras podem se parecer com as leis da natureza. Há algo nas propriedades associadas à interatividade em ambas as definições, que nos parece importante destacar para compreendermos as conexões de rede de criações: influência mútua, algo agindo sobre uma coisa e algo sendo afetado por outros elementos (Salles, 2008, p. 24).

Observamos que há uma interação complexa e dinâmica no contexto da criação artística que envolve a interação mútua do/da aprendiz com elementos, artistas, ideias, materiais e influências. Sugere que, no processo de criação artística, os/as artistas não são apenas influenciadores/as, mas são produtores/as de materiais situados e contextualizados pela interação com diversas culturas, com experiências anteriores, entre outros.

Dessa forma, compreender essas qualidades ligadas à interatividade é crucial para entender como as conexões em rede fomentam criações sensíveis. Isso significa que a criação artística não deve ser entendida como um processo isolado, mas sim como um processo que ocorre em um contexto complexo de interações sensíveis e inacabadas.

Ao interagir com o espaço e com o tempo de criação, o indivíduo se depara com as incertezas que surgem e, de acordo com Salles (2008), a conexão com a etapa de dúvidas geradoras favorece a apreciação e a fruição artística estética ao incentivar a reflexão sobre a continuidade ou sobre a vitalidade da obra de arte. Nesse momento, são levantadas questões éticas em que se faz uma espécie de pausa para refletir e decidir; isso significa rever se é necessário mudar o rumo do processo criativo e interativo ou se adequar a outro ponto da rede, caso o grupo acredite que aquele caminho está longe dos seus objetivos.

Depreendemos da literatura de Salles (2008) que as idas e vindas de um processo criativo e interativo torna o seu percurso alinear, passível de sofrer julgamento e autocorreção criadora sobre a verdade das comunidades. Outrossim, destacamos a natureza dinâmica e interativa do processo de criação ao demonstrar que o percurso é suscetível a avaliações e a autorreflexões que contribuem para a verdade das comunidades envolvidas.

Há no envolvimento do/a aprendiz com um processo criativo e interativo, a conexão dele com um diagrama conceitual (embrião criativo, ampliado, espaço e tempo de criação e dúvidas geradoras) que gera e amplia a inteligência coletiva. Esse é um ponto crucial destacado, pois se apresenta a inteligência coletiva e a criatividade aliadas à interatividade com a sensibilidade; assim, a oportunidade de criar é um meio eficaz para promover o/a estudante estesiado/a capaz de duvidar e indagar, bem como de ser curioso para explorar.

## 2.5 INTERATIVIDADE

A interatividade se constrói na prática de explorar, de experimentar e de pesquisar para atualizar informações, ser flexível e se adaptar às mudanças e, assim, garantir a sobrevivência humana. A interatividade é mobilizada nos indivíduos pela necessidade que sentem de atualizar informações, frutificando sua inteligência e a distribuindo por toda parte (Lévy, 1999; 2015).

Conforme Lévy (2015) e Lemos (2020), interagir é uma tendência humana natural que move o indivíduo a ser proativo para explorar o ambiente, se mover em torno de seus interesses. Isso o impele a explorar e experienciar o mundo a partir do que instiga a sua curiosidade e capacidade de autodeterminação.

Nesse sentido, examinamos nos tópicos a seguir como se dá a interação do indivíduo com o dispositivo da cibercultura, passando ao exame da inteligência coletiva, distribuída no ciberespaço, e ao uso pedagógico dele na educação.

### 2.5.1 O dispositivo da cibercultura

Quanto ao dispositivo da cibercultura, é sabido que no local onde a inteligência coletiva surge, esse dispositivo floresce; as oportunidades de interação, com auxílio desse meio de comunicação, estão relacionadas aos interesses e às necessidades individuais e coletivas que são comuns a todo indivíduo. A colaboração de todas as pessoas é indispensável para a criação de significados para situações e realidades, baseados na singularidade e na diversidade do conhecimento que se pode construir.

Os dispositivos de cibercultura, quando utilizados no contexto escolar, são denominados de objetos de aprendizagem e podem ser desenvolvidos pelos/as professores/as a partir da curadoria e da auto-organização das informações que podem ser articuladas com as competências e as habilidades de aprendizagem que se deseja desenvolver no sentido de mover, no processo de curadoria, a idealização de uma temática de investigação e de objetivos específicos, pois assim o conhecimento se conecta com diferentes facetas do saber de modo expansivo.

Na interação com o dispositivo, há tanto uma participação cooperativa quanto colaborativa dos/das usuários/as. Isso facilita a apreensão alinear do conhecimento, da comunicação flexível e da adaptativa que fomentará a construção de significados próprios que, uma vez explorados, vão promover novas e inovadoras possibilidades de criação de sentido. Isso feito, o/a professor/a distancia o/a estudante de dominar o conhecimento a partir do estudo de um fenômeno ou princípio isolado que, para ser compreendido, deverá ser passível de memorização e de conceituação generalizada.

No entanto, é importante salientar que são múltiplas as possibilidades de reorganização do conteúdo obtidas pelo acesso não-linear e que elas não desprezam o conhecimento historicamente construído, além de fazer conexões dele com o que está em processo de construção.

Na escola, o dispositivo motiva o diálogo interativo de todos com todos no trabalho em grupo *off-line* por meio da produção de um diário de bordo, de um painel, de um estudo dirigido, de um cartaz, de um jogo e/ou de um quadro de pregas (Leite *et al.*, 2014). Na interação *online*, o registro de informações em dispositivos tecnológicos, sejam eles analógicos ou digitais

podem ser acessados por meio do rádio, páginas interativas de edição como o Padlet, Canva para citar alguns; além disso, temos os games e os aplicativos de comunicação instantânea para fomentar a conversação de todos com todos.

Vale ressaltar que o dispositivo não modifica o comportamento social das pessoas; o comportamento não é ditado pelo ciberespaço, mas pela atitude proativa das pessoas de explorar, de coletar, de armazenar e de compartilhar seus interesses, suas indagações e suas indignações. Sendo assim, o comportamento das pessoas forja as experiências que acontecem em espaços reais/irreais, visíveis e invisíveis; desse modo, o dispositivo da cibercultura se isenta de definir um espaço geográfico para definir um espaço de pensamentos contextualizados na transitoriedade e situados em ações velozes e efêmeras (Lemos, 2020).

Considerando que novos contextos podem ser situados nas informações, nos conteúdos e nas mensagens que se atualizam quando são trocadas entre usuários/as de redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, blogs, fóruns *onlines*, festas de raves e de música eletrônica, etc., verifica-se que o dispositivo se torna sensível aos contextos em que são aplicados, ocorrendo mudanças comportamentais do/da usuário/a que evolui de leitor/a passivo/a para proativo/a ao acessar as redes de cibercultura.

Lemos (2020), por exemplo, traça uma trajetória em que apresenta a relação do indivíduo com dispositivos Transmídia e Crossmídia, mostrando o comportamento passivo do indivíduo como mero receptor de informações. Passando os contextos de interação mediado em ambientes multimídias, mostra que essa relação se transforma à medida que o usuário pode decidir onde inicia sua leitura do material, sem perder a compreensão da totalidade da obra, situação que o isenta de estabelecer uma sequência fixa de leitura.

Na dinâmica com objetos multimodais, o pesquisador demonstra como a hipermídia e o hipertexto, ampliam a compreensão do usuário que consegue agregar mais informações sobre o mesmo assunto (imagem, texto, áudio, audiovisual). Sendo assim, concluímos que o hipertexto se configura um importante dispositivo da cibercultura ao possibilitar a interatividade do leitor com a obra a partir das múltiplas conexões que o usuário pode estabelecer com a máquina.

Prosseguindo para a interface em nuvens Big Data, em aplicativos, nas mídias locativas e na Internet das Coisas, o autor explica que o/a leitor/a se tornou mais proativo/a no sentido de editar e de reorganizar a ordem dos conteúdos para inferir significados que extrapolam o sentido literal do texto. A interatividade move uma sinergia entre usuário/a e dispositivo cultural que move a pessoa proativa na vida social, no espaço da cibercultura em decorrência da sua vontade de atualização e de revigoração constante do conhecimento; assim, são aprimorados os modos

de ler e de interpretar a diversidade e a singularidade de conteúdos, informações e mensagens (Lemos, 2020).

Nesses termos,

Diante de uma obra multimídia em CD ROOM, ou diante das home pages da Internet, não nos colocamos mais como leitores de um livro, ou espectadores das formas clássicas de um espetáculo. Agora, devemos, para que haja acontecimento, ver e interagir, simultaneamente com a obra. Esse agir se dá através da interatividade digital (clique em ícones os mais diversos), como veremos mais adiante. Podemos, também, manipular cada uma das formas midiáticas à vontade, e de forma independente (som, imagens, textos). Tornamo-nos não mais leitores, no sentido restrito, mas atores, exploradores, navegadores, ou screeners como prefere M. Rosello. A ação não obedece necessariamente a percursos determinados a priori (a linearidade), mas pode ser feita por desvios, conexões, adições (links), como uma forma de passeio pelo espaço cibernético, como um flâneur digital, o ciber-flâneur (Lemos, 2020, p. 71).

Já Lévy (2015) frisa que a proatividade dos indivíduos, quando pensam em grupo, pode mobilizar múltiplas inteligências, constituindo uma espécie de ágora virtual. Nesse espaço, não é responsabilidade de ninguém estabelecer o papel, a posição ou a função do enunciado de outra pessoa. O enunciado democrático é movido por pessoas reais interessadas em causas e em formas de resolver problemas de forma flexível, autônoma e baseada em temas globais comuns a toda humanidade; assim, o diálogo na interface das tecnologias digitais permite acessar, simular e distribuir informações em tempo real na Cibercultura.

Embora o valor da interatividade no aprendizado seja reconhecido, existem aqueles/as que resistem à incorporação da Cibercultura no contexto escolar. As razões variam desde a falta de habilidade para manusear os dispositivos e enfrentar os problemas de acesso até a visão de que tais ferramentas não são igualmente acessíveis a todos.

Em resposta a essas inquietações, há um contra-argumento de que

Nenhum investimento especial seria necessário para o desenvolvimento de seus terminais. Seriam empregados os microcomputadores, multimídia disponíveis no mercado. Quanto às barreiras de uso, os instrumentos digitais contemporâneos são cada vez mais fáceis de manejar. Uma parcela cada vez maior da população utiliza computadores em seu trabalho e sabe manejar um ou dois softwares. As dificuldades de aprendizado parecem quase inexistentes para as novas gerações. De maneira geral, o que hoje parece ficção científica aos que tem mais de quarenta anos pode muito bem ser trivial daqui a trinta anos. Lembremos que se trata de aprender a utilizar os instrumentos digitais de comunicação, e não de construí-los ou programá-los (Lévy, 2015, p. 61).

Considerando que há mais benefícios para o uso do dispositivo da cibercultura na educação escolar do que prejuízos, enfatiza-se, ainda, a possibilidade de a tecnologia digital se tornar uma importante ferramenta de letramento artístico e se constituir em importante recurso

para ampliar o acesso do/a aprendiz aos bens culturais, além de ser um meio de serem enfrentadas as dificuldades de aprendizagem em Arte/música.

No que diz respeito ao aspecto negativo, é importante salientar que a relação do usuário com o dispositivo da cibercultura promove à convivência do usuário com um universo de informações que se tornam excessivas no ciberespaço. Essa convivência com um excesso de informações tem contribuído para aumentar a passividade de um/uma leitor/a que não consegue exercitar o diálogo com esses dispositivos para expressar suas próprias ideias e visões de mundo. Nota-se que, há o compartilhamento excessivo das ideias dos outros, o que afeta negativamente sua habilidade de comunicação, e sobretudo, interfere na maneira como se expressa, interpreta e compartilha ideias por meio desses dispositivos.

De acordo com Lemos (2020), é necessário fomentar a participação do indivíduo de modo a torná-lo mais proativo incentivando-o/a travar diferentes tipos de diálogo, seja na leitura de um livro, em softwares hipertextuais ou em mídias digitais, como áudio, vídeo e audiovisual, os quais, reúnem diferentes vozes ao mesmo tempo. Conforme o autor, a troca de informações em ambientes virtuais, como jogos, sites, fóruns e redes sociais gera uma sinergia entre a pessoa e o dispositivo, bem como entre ela e as outras pessoas; além disso, a inteligência artificial se destaca quando o/a usuário/a realiza uma ação e o computador responde.

Vislumbrando o diálogo também como um recurso para o exercício da equidade, podemos enquanto professores/as, idealizar novos modos de interação do/da estudante em espaços de aprendizagem virtuais repensando o uso dos dispositivos da cibercultura na forma de objetos digitais de aprendizagem mais dialógicos e colaborativos.

#### 2.5.1.1 O uso pedagógico do dispositivo da cibercultura

No contexto que envolve o uso pedagógico do dispositivo cultural; Bergmann e Sams (2018) enfatizam que dentre os objetos digitais, destaca-se o hipertexto pelo fato de possibilitar meios inovadores para a exploração do conhecimento por intermédio da interatividade autônoma ou guiada; nesse sentido, a interatividade também pode ser catalisada pelo diálogo que os objetos de aprendizagem digitais travam com o indivíduo via interação com vídeos, realidade aumentada, Chroma Key (Trópico, 2019). Os objetivos de uso e sua articulação com o conteúdo devem ser apresentados com clareza a partir de uma estrutura que favoreça a interação alinear e linear do/a aprendiz com o objeto de conhecimento.

Desse modo, será por meio da conversação motivada pelo acesso a um design intuitivo que serão instigados o interesse e a curiosidade do indivíduo que aprende para explorar sites e

aplicativos de design interativos, de jogos *online*. Neles, a conversação tende a ser mediada pela própria pessoa a ponto de o software responder ou permitir a edição de um modelo para que ele possa se ajustar às necessidades e às possibilidades do/da aprendiz.

A exemplo disso, ressaltamos que o envolvimento do/da aluno/a com uma tarefa no ambiente de comunicação bidirecional no Sistema Educacional Interativo ocorreu quando o/a aprendiz endossou as informações recebidas nas aulas como ideias suas (Trópico, 2019). Na vivência de um processo criativo, explorou as linguagens artísticas de maneira híbrida, bem como elaboraram respostas menos estáticas ou codificadas.

Isso se deve à oportunidade que tiveram de dialogar com os períodos históricos estudados, coletar informações a partir de elementos coletados da cultura local com destaque ao interesse juvenil e expressar-se por meio do uso de dispositivos da tecnologia digital. Dessa forma, utilizaram dispositivos na forma de *playback*, aplicativos de edição audiovisual e uso do celular para produção e interpretação de material audiovisual.

A esse respeito, Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 51-52) defendem que o exercício da equidade se relaciona ao desenvolvimento da habilidade social do/da estudante que, sendo proativo, torna-se autor/a e gerenciador/a de suas próprias ações.

A competência da interatividade, apesar de ser inata, necessita ser desenvolvida quando nos deparamos com uma participação compulsória desse público, especialmente quando ele é solicitado a ser colaborativo. No exame do contexto, os autores salientaram que a construção colaborativa do conhecimento se deve à criação de um espaço de aprendizagem híbrido. Porém, esclareceram que isso depende de uma ação docente dialógica e inclusiva voltada a melhorar a relação dos/das aprendizes com eles/elas mesmos/as, com os/as demais e com os/as professores.

Nesse nexos, esse espaço deve visar ao bem-estar e a satisfação dos/das estudantes, sendo um lugar para ações solidárias, democráticas, justas e transparentes entre todos que o ocupam. O uso de tecnologias no ambiente escolar também proporciona variadas formas de interação; elas auxiliam o/a estudante em seu processo educacional, profissional, pessoal e social se for modificada a qualidade dessa participação. Isso inclui, buscar meios para melhorar o seu envolvimento com a construção de conhecimento no sentido de atuar de modo cooperativo e colaborativo para se engajar socialmente com a realidade que o circunda.

Nesse nexos, alguns procedimentos e processos envolvidos na construção do conhecimento solicitam que o/a estudante interaja em uma rede de interações múltiplas para atuar tanto de maneira síncrona quanto assíncrona mediante à conversação; o fomento da conversação na sala de aula pode ocorrer tanto em ambientes de aprendizagem presenciais quanto virtuais. Quanto ao ensino híbrido, tem sua origem num conceito de educação adaptativa

em que não há um único método de aprendizado em que o processo educativo é contínuo, acontecendo de maneiras distintas e em espaços variados (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015).

Bergmann e Sams (2018) corroboram com essa ideia e acrescentam que a implementação da sala de aula invertida aumentou a colaboratividade do/da aprendiz na construção do conhecimento, bem como melhorou as relações sociais dele/dela no espaço de aprendizagem. Essa estratégia adotada consistiu em propiciar sentimentos de bem-estar e de satisfação no alunado, possibilitado pelo prévio compartilhamento dos objetos de conhecimento disponibilizados em plataformas de comunicação via aplicativos, softwares hipertextuais e hipermídias, exercitando práticas de ensino inclusivas, democráticas e colaborativas.

O material da aula, sendo previamente disponibilizado antes de seu acontecimento, permite aos/às estudantes dialogar de modo aberto e direto com os objetos de conhecimento trabalhados na aula. Nesse processo, quando há dúvidas, eles/elas anotam, podem pausar e/ou retroceder e revisitar o material conforme acharem necessário. Esse acesso não se estende apenas antes da aula, mas durante e até mesmo depois dela.

No momento da aula, o emprego de metodologias ativas, como o é a sala de aula invertida, promove uma multiplicidade de leituras significativas sobre o universo estudado, desse modo, o exercício da equidade pode se afigurar como uma espécie de cartografia que amplia e singulariza diferentes possibilidades de contextualização do saber. A exemplo, situações, apontamos o recurso audiovisual do vídeo como uma possibilidade de melhorar o aprendizado, pois o alunado o acessa a partir de suas necessidades, podendo pausar, rever quantas vezes quiser.

O recurso é, portanto, uma ferramenta que contribui para minimizar as dificuldades de aprendizagem, bem como pode atender à necessidade de um/uma estudante PCD ou superdotado/a; dessa forma, o saber passa a ser mapeamento, simulado e relacionado pelos/pelas próprios/as aprendizes quando lidam com suas incertezas, dificuldades e deficiências.

Quanto a isso, Lévy (1999, p. 74) salienta que a interação com diferentes territórios de domínio do conhecimento é um modo de se gerenciar e agenciar os saberes e as práticas relacionados a ele. No processo de gerenciamento e agenciamento, a elaboração de uma cartografia não significa produzir uma fotografia realista do conhecimento, mas relacioná-lo com os motivos e razões que o tornam fonte de bem-estar e satisfação pessoal e coletiva.

Nessa imersão cartográfica, o conhecimento é semiotizado para expressar e comunicar uma cartografia de sentidos diversos e singulares. Ao exame dos sentidos que podem ser atribuídos aos saberes e às práticas, são criadas recombinações que são relacionadas com as

possibilidades e necessidades de aprendizagem, passando-se da interpretação ampla e diversa para a complexidade do conhecimento produzido.

O autor sustenta, ainda, o argumento de que, por intermédio da Arte, o/a artista se comunica com o público, seja em uma obra, performance ou intervenção artística; nesse contexto, a mensagem pode ser expressa mediante várias formas artísticas, como fotografias e dispositivos tecnológicos que facilitam a comunicação por meio de interfaces tecnológicas, sejam analógicas ou digitais. A mensagem veiculada será então traduzida, compartilhada e disseminada consoante às percepções, às idealizações e às projeções futuras do indivíduo e isso abrange também a possibilidade de simular e de testar sua autenticidade.

Acerca da temática, Lemos (2020) destaca que a atualização e a inovação do conhecimento se devem à formação de um grupo comum e da definição de um terreno compartilhado em que acontece a comunicação interativa.

Isso exige a criação de uma comunidade de aprendizagem colaborativa que, na visão do autor, deve ser germinada no território da exploração para poder se expandir ao alcance de outras comunidades de aprendizagem com objetivos parecidos aos seus. Ao abordar o dispositivo cultural, não se quis esgotar o tema, mas trazer para a discussão as estratégias que estimulam a colaboração de todos para o exercício da equidade na construção do conhecimento.

Veremos a seguir o espaço da cibercultura que abriga conversações na interface do computador, tablet, *iPad* ou celular.

### 2.5.2 O espaço Cibercultural

O Cibercultura é um espaço de constante revitalização e revigoração da expressão e da comunicação entre pessoas reais em espaços cujas dimensões não podem ser medidas. Lévy (1999) e Lemos (2020) concordam com essa afirmação quando enfatizam a ubiquidade apresentada no espaço virtual que reflete como são as nossas vidas; assim afirma formas flexíveis e autônomas de existir, de agir e de refletir.

Nesses meandros, o ciberespaço expande a consciência global, com interações personalizadas e colaborativas, posto que

[...] é um espaço sem dimensões, um universo de informações navegável de forma instantânea e reversível. Ele é, dessa forma, um espaço mágico, caracterizado pela ubiquidade, pelo tempo real e pelo espaço não físico. Esses elementos são característicos da magia como manipulação do mundo (Lemos, 2020, p. 128).

Considerando a possibilidade desse espaço se enriquecer e ser remodelado pela interatividade de autores e leitores, Lévy (1999) frisou que ele se assemelha a um rizoma dinâmico que brota, se ramifica e se bifurca, representando um conhecimento plural em formação, incorporando a memória diversificada, a interpretada coletivamente e possibilitando navegações em direções múltiplas. Isso permite compará-lo com um imenso hipertexto, pois revela plenamente as características do ciberespaço.

Desse modo, o espaço pode ser real ou imaginário, bem como permite a reorganização de informações, mensagens e conteúdo de uma maneira que não se verifica no espaço físico; sendo assim, no mundo virtual, devido à organização ser dinâmica, ela também torna veloz a troca de informações, mensagens e conteúdo, bem como torna acontecimentos transitórios e efêmeros. Isso se deve aos sentidos atribuídos que são rapidamente modificados no trajeto pelos/pelas próprios/as usuários/as a partir da ampliação, distorção, reconfiguração e personalização deles, a partir de como experimenta a realidade (Lévy, 1999).

Justifica-se, portanto, que pelo excesso de informação e pela dificuldade de se dominar o conhecimento, há necessidade de gerenciamento e de agenciamento contínuos das informações e do acolhimento de maneiras distintas de pensar, de interagir e de colaborar nesse espaço.

Considerando, ainda, que não existe controle desse espaço por nenhuma entidade ou instituição, Lévy (2015) destaca a importância de se incentivar a participação e a colaboração de todo indivíduo na sua construção, pois apesar de ser um local que é ao mesmo tempo vasto, íntimo, organizado e caótico, também está acessível a todos/as. O ciberespaço não representa a reunião de um grupo, mas a convergência de pensamentos, de visões de mundo e de crenças marcadas pelos pontos que têm em comum, pelos interesses cultivados e pelas sensações particulares e simbólicas mútuas.

O espaço em que se dão as conversações pode ser comparado tanto com um grande cérebro quanto uma casa. Isso inclui a perspectiva de Lemos (2020) que define o cibercultural como um espaço imaginário e simbólico para se desenvolver práticas concretas e rituais imaginários; nesse ambiente virtual, portanto, mensagens e conteúdos podem ser transmitidos em formato de broadcasting (leitura passiva) e por *metadesigners* (*designers* criativos).

Ademais, nessa casa encontram-se as novas ferramentas digitais de comunicação como os *broadcasting* e os *metadesigners* que são

Objetos digitais de aprendizagem (animações, jogos, simuladores, vídeoaulas), plataformas (ambientes virtuais de aprendizagem, MOOCs e as plataformas adaptativas), ferramentas de gestão (correção de prova, gestão de sala de aula, gestão escolar), ambientes virtuais (laboratório virtual, museu

virtual, realidade aumentada e virtual), ferramentas de fabricação digital, ferramentas de autoria e produção audiovisual, plataformas de programação, ferramentas de comunicação (aplicativos para engajamento de familiares, redes sociais) e ferramentas de trabalho (apresentações, armazenamento e editores de texto, fotos, vídeos e áudio) (Teixeira; Ehlers; Souza, 2015, p. 14).

Nesse sentido, pode-se examinar desde o uso de um avatar ou de um totem para representar o/a usuário/a no ciberespaço a fim de promover a consciência coletiva e construída pelo diálogo aberto e contínuo entre todos/todas, de maneira descentralizada e em tempo real.

O ciberespaço, na perspectiva de promover uma rede comunicativa para múltiplos significados, tem como cerne o desenvolvimento da habilidade social do indivíduo, que seria melhor se fosse mediada pela conexão dele com partes da rede e com outras pessoas ao redor do mundo. Ao compartilhar informações ou a colaborar em projetos conjuntos, a participação engajada do indivíduo se dá não apenas quando explora, atualiza, multiplica ou compartilha conteúdos e informações variadas, mas pelo modo como as assimila, as relaciona e as adapta ao conhecimento de modo contextualizado e situado em necessidades e possibilidades de crescimento.

O ciberespaço move um processo interativo na construção de conhecimento, o qual mobiliza a proatividade do indivíduo ao que se refere a exploração, a experimentação e a pesquisa; nele, a conversa interna de alguém consigo mesmo, a conversa estabelecida com o outro e as provocações que os recursos tecnológicos fazem às pessoas (Lévy, 2010).

O espaço de aprendizagem, quando criado, deve objetivar o fortalecimento dos laços sociais entre pares por serem as pessoas que assimilam, multiplicam e fazem adaptações do conhecimento para comunicar pontos de vista, fazendo-se entender pelos demais. São elas, também, que afirmam o seu lugar de fala na ágora virtual que acolhe ainda outras comunidades que compartilham interesses e/ou necessidades similares; assim,

Palavras, frases, letras, sinais ou caretas interpretam, cada um à sua maneira, a rede das mensagens anteriores e tentam influir sobre o significado das mensagens futuras. O sentido emerge e se constrói no contexto, é sempre local, datado, transitório. A cada instante, um novo comentário, uma nova interpretação e um novo desenvolvimento podem modificar o sentido que havíamos dado a uma proposição (por exemplo) quando ela foi emitida... (Lévy, 2010, p. 13).

Contextualizar e situar o conhecimento são meios de gerenciar e de agenciar com liberdade para organizá-lo de forma autônoma, combinando e documentando o que o torna relevante e significativo para um grupo específico. Segundo Lévy (2015), isso contribui para serem extrapoladas as fronteiras que o isolam na dimensão histórica, social e cultural; além

disso, são localizados interesses comuns (pessoais e coletivos) cultivados em valores globais como a transparência política, a democracia, os direitos humanos e a preservação ambiental.

Os diálogos, no entanto, precisam ser abertos e claros, oportunizando a socialização de experiências, o que os tornam importantes para a construção e a partilha de múltiplos sentidos. No movimento de contextualização do conhecimento, há uma sociabilização de inteligências coletivas, marcada por modos e meios diversos de fazer e de pensar.

Desse modo, rompe-se com o entendimento de que a inteligência é desenvolvida por uns, mas por outros não. Quanto a isso, a contextualização do conhecimento favorece uma construção rica de sentidos que pode ser posta em constante estado de transformação e de atualização no que concerne transmiti-los e disseminá-los pela comunidade do saber (Lemos, 2020).

Na interação com a tecnologia passível de interatividade, é na interface usuário e objetos digitais e ferramentas no ciberespaço que se criam meios de conversar e de interpretar as experiências com o mundo; o que, de acordo com esse autor, tem a forma de um o hipertexto multimodal, uma página que permite adicionar imagens fotográficas sonoras, gestuais e expressivas que podem ser lidos a partir de qualquer parte e interpretados de diversas formas, tornando o/a leitor/a o/a protagonista do seu processo de aprendizagem.

Ainda com relação aos estudos de Lemos (2020), a disseminação de conteúdo ocorre por meio de broadcasting que envolve a interação do/da usuário/a com áudio, vídeo, anúncios, rádio ou TV, ou por meio de *metadesigners* que permitem uma intervenção livre e criativa em atividades como tocar um teclado musical ou desenhar no aplicativo *Paint*.

Acredita-se que a inteligência está em constante evolução e expansão quando não se espera que todos/as os/as usuários/as criem o mesmo modelo de apresentação ou obtenham os mesmos resultados para problemas propostos; assim, o espaço passa a ser ocupado pelos/pelas *metadesigners*, ou seja, por usuários/as que reutilizam recursos tecnológicos de áudio, vídeo e imagem para criar sua própria versão de um conteúdo.

Nessa linha de raciocínio, o usuário atua como um designer de ferramentas, parâmetros e operações em plataformas que permitem a realização de um design final; isso inclui, acessar uma vasta gama de recursos que facilitam a modificação, construção e personalização de mensagens, informações e conteúdo, mas requer sensibilidade para imaginar sua forma e apresentá-las com criatividade (Lemos, 2020).

Após o percurso criativo, a sociabilidade implica o usuário estabelecer uma sinergia focada na melhoria da eficiência e produtividade para atingir metas e objetivos; o que envolve debater e questionar a natureza do envolvimento das partes, a qualidade da participação nas

dinâmicas do grupo e refletir se os objetivos da colaboração estão direcionados para a obtenção de resultados. Nesses espaços podem ser elaborados painéis, *padlet*, rodas de conversa, mapas e trajetos.

#### 2.5.2.1 O uso pedagógico do ciberespaço

É intrigante que, no cenário interativo com as tecnologias digitais e analógicas e das metodologias ativas amplamente divulgadas, ainda sejam encontrados estudantes que participam da construção do conhecimento de maneira compulsória na escola e que interagem fora dela com uma gama de recursos digitais e de docentes que se valem deles para transmissão do conhecimento (Silva, 2014).

Quanto a isso, Moran (2019) destaca que o fascínio pela tecnologia é impulsionado pelo desejo de interação para o emprego de diversas combinações, trajetos, planos, propostas, técnicas e aplicativos para o/a aprendiz executar tarefas, criar projetos e iniciar empreendimento; ele ressalta, ainda, que a adoção de uma metodologia ativa oportuniza a aprendizagem igualitária ao que se refere a oportunidades iguais de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a metodologia ativa pode ser um meio de o/a professor/a mobilizar estratégias de aprendizado pautadas na prática de como fazer, projetar e empreender.

Quanto à fase de "fazer", incentiva-se a exploração e a experimentação do mundo na experiência imaginativa como modo de se fomentar a criatividade e o pensamento crítico em todos os ambientes (físico, eletrônico e digital). Na etapa de "projetar", procura-se no diálogo com o meio, uma busca de soluções e de direcionamentos para o desenvolvimento de atividades; e na fase de "empreender", motiva-se o/a estudante a ser o/a agente principal de suas ações, testando ideias, fazendo correções e executando ações significativas nos contextos cognitivo e social.

A esse respeito, Silva (2014) sugere que os objetos de conhecimento trabalhos em sala de aula não sejam assistidos pelo/pela aprendiz na interface com os recursos digitais de aprendizagem, mas ofereçam meios para fomentar o diálogo em grupos menores ao incentivo de recompor e até de modificar a mensagem, ou seja, intervindo sobre ela de diversas formas.

Nesses termos, é essencial a construção de diferentes situações de aprendizagem motivadoras de uma comunicação interativa em sala de aula; sua fundamentação demanda participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade que sugerem o fomento à participação-intervenção cujos conteúdos são ofertados visando a provocar o/a aprendiz a interferir e a construir coletivamente a comunicação e a aprendizagem;

passando a bidirecionalidade-hibridação que implica a produção conjunta dos interlocutores que codificam e decodificam, que colaboram e cocriam.

Na permutabilidade-potencialidade, são possibilitadas conexões com uma rede de informações que impelem o/a que aprende a permutar, a virtualizar, a simular, a associar e a significar com liberdade o conhecimento construído. Desse modo,

Esses fundamentos sustentam oportunidades valiosas para a educação baseada no exercício da cidadania, da cibercidadania na cidade e na cibercidade, da participação política do cidadão, do cibercidadão. Sustentam que comunicar é dialogar, é participar, dialogar e oferecer múltiplas disposições á autoria dos interlocutores (Silva, 2014, p. 256).

Com isso, entendemos que a motivação para o desenvolvimento do potencial interativo está na qualidade do diálogo que incentiva a comunicação interativa defendida por esse estudioso que advoga em favor de condições de acesso e de aprendizagem mais equitativas.

Esses pontos demonstram a necessidade de rever a docência e levantam uma discussão importante sobre a necessidade de serem utilizadas estratégias e práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento da comunicação interativa em sala de aula como meio de aprimoramento das habilidades sociais do/da aprendiz.

Reconhecer que o aprendizado é um processo contínuo, justifica a mobilização espaços de aprendizagem dialógicos e híbridos como possibilidades de melhorar a inclusão, as dificuldades de aprendizagem ou modificar o comportamento motivacional do/da aprendiz; dessa forma, este estudo examina as possibilidades de tornar a sala de aula um espaço de conversações criativas, mas também autodeterminadas, pois a motivação se insere na discussão que problematiza a igualdade e a equidade envolvidas no processo de aprendizagem e no desempenho acadêmicos inclusive dos/das estudantes de Arte.

## 2.6 A MOTIVAÇÃO AUTODETERMINADA

Autonomia, competência e relacionamento são sentimentos inatos que podem ser cultivados para promover a motivação autodeterminada do/da estudante; contudo, é essencial reconhecer que esses sentimentos não se desenvolvem por si só.

Quando um/uma estudante está motivado/a para realizar uma tarefa, ele/ela a inicia, desenvolve e conclui com entusiasmo, sentindo-se autônomo/a ao atingir seus desejos, suas metas e seus objetivos pessoais. É fundamental que gerencie sua própria energia mental, mas

também é importante que receba apoio e incentivo de pessoas próximas e do ambiente ao seu redor para se inserir no mundo.

A comunicação interativa move a sinergia dialógica entre indivíduos, facilitando, assim, a troca de informações, mas estes devem também contribuir para um ambiente saudável e para o cultivo de relações solidárias e respeitadas entre colegas e professores/as.

A esse respeito, Reeve (2015) admite que relações pautadas em percepção de volição e autonomia melhoram o bem-estar e a satisfação do indivíduo no processo cognitivo fazendo-o experimentar emoções positivas e duradouras enquanto aprendem. Assim, a Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci e Ryan (2000; 2008) examina que o bem-estar e a satisfação não estão fortemente associados a fatores externos (históricos, culturais e sociais), mas a percepção de satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de relacionamento do/da aprendiz.

No exame dessa questão, Deci e Ryan (2000; 2008), criadores da TAD, formularam sua teoria examinando como o comportamento é influenciado pela percepção de atendimento das necessidades psicológicas básicas. Ao considerar fatores internos e externos de interferência comportamental, passamos ao exame das razões subjacentes que podem autorregular o comportamento em diferentes estágios de autonomia, para evidenciar o que as motiva a se energizar mentalmente para agir.

Segundo os teóricos e proponentes da TAD, a percepção de que as necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento são atendidas prevalece sobre influências sociais e culturais, mostrando que as pessoas agem de maneira positiva e duradoura quando sentem que suas necessidades básicas são satisfeitas. Portanto, pode-se dizer que elas são suficientes para aumentar a sua própria autonomia e qualificar o comportamento na motivação intrínseca ou autodeterminada.

Muito embora, as motivações intrínsecas (autonomia existente) e autodeterminada (autonomia adquirida) pareçam iguais, elas não são. Reeve (2015) enfatiza que os teóricos tradicionais elaboraram o *continuum* de autonomia para mensurar em laboratório a regulação comportamental em motivação intrínseca (naturalmente autônomo), extrínseca (autonomia adquirida) e desmotivado (sem autonomia).

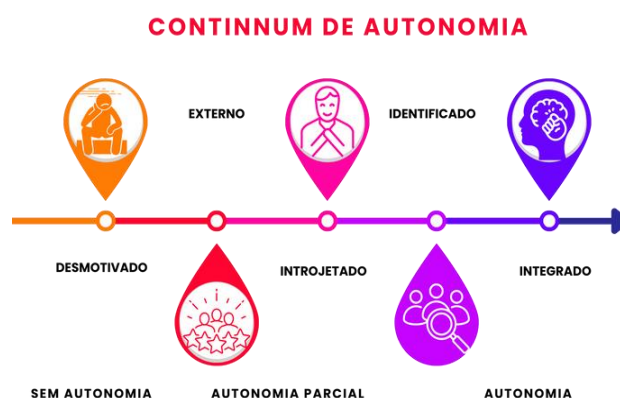
Na percepção dos teóricos da TAD era necessário reelaborar esse *continuum* de autonomia considerando a percepção de atendimento das necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento de uma pessoa que se percebe capaz de autorregular o seu próprio comportamento. Desse modo, defenderam a ideia de que todas as pessoas são motivadas e que a motivação modifica ou mantém um comportamento. Para examinar isso, parearam a

motivação intrínseca (autonomia assimilada na *self*) com a motivação autodeterminada (autonomia integrada na *self*).

O *continuum* de autonomia proposto pelos teóricos da TAD, examina a autonomia percebida tendo a distribuição da motivação extrínseca em quatro estágios variados de autorregulação do comportamento subjacente, visando medir o aumento progressivo da autonomia percebida com o atendimento das necessidades básicas.

Um contínuo de autonomia elevado mostrou que a motivação extrínseca tornaria autodeterminada para aprendizagem quando não é identificada na *self*, mas sim integrada à *self* pela sua relevância. Desse modo, a autorregulação do comportamento extrínseco pode se assemelhar ao da motivação intrínseca quando o indivíduo autodetermina suas ações, progredindo pelo *continuum* de autonomia ilustrado (Figura 2).

Figura 2: *Continuum* de autonomia da motivação extrínseca



Fonte: Ryan; Deci, 2020.

Quanto a isso, Deci e Ryan (2008) ainda observaram que os índices quantitativos usados por psicólogos tradicionais não capturavam a autorregulação comportamental que ocorre fora do laboratório. Eles também destacaram que as análises frequentemente negligenciavam as conquistas motivadas pelo reconhecimento do valor e da relevância de tarefas que poderiam ser consideradas desinteressantes pelo indivíduo, mas importantes para sua sobrevivência.

Logo, o relacionamento de uma pessoa com ambientes como escolas, academias e locais de trabalho passou a ser examinado a partir da percepção de autonomia e da volição para persistir em suas atividades nesses contextos. Em sua análise, a equiparação da motivação intrínseca com a autodeterminada se deu quando notaram o aumento da volição e da autonomia entre aqueles que sentiam suas necessidades básicas plenamente satisfeitas.

Os proponentes da Teoria da Autodeterminação (TAD) concluíram que a energia mental pode autorregular comportamentos em função de se perceberem atendidos plenamente em suas necessidades psicológicas básicas; desse modo, concluíram que as teorias motivacionais

modernas são sociocognitivas. A explicação reside na percepção de que as pessoas são naturalmente proativas; essa perspectiva facilitou a integração da TAD com outras áreas de estudo, como emoções, cognição social, necessidades e diferenças individuais, contribuindo para o avanço em diversos campos do conhecimento (Reeve, 2015).

Conforme Deci e Ryan (2000; 2008) e Ryan e Deci (2020), a Teoria da Autodeterminação (TAD) é relevante para o exame de eventos, processos e resultados. Seus princípios teóricos isentam o/a pesquisador/a de associar sua pesquisa a um/uma psicólogo/a e elimina a necessidade de um laboratório, pois o *continuum* de autonomia pode ser aplicado diretamente no ambiente em questão.

No que se refere a pesquisas desenvolvidas no contexto educacional, os teóricos destacaram que elaborar estratégias motivacionais (Quadro 4) é um meio de fomentar a motivação intrínseca dos/das alunos/as; isso inclui os que assimilam e integram o conteúdo na *self*, bem como os estão desmotivados ou moderadamente motivados.

Quadro 4: Estratégias motivacionais

<b>Autores/as, pesquisadores/as</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Resultados</b>
Deci e Ryan (2000) Tapia e Fita (2015)	Aumentar a compreensão conceitual	Incentivo a autonomia para o/a aprendiz elaborar suas próprias estratégias de resolução dos problemas  Feedbacks construtivos do/da professor/a para o/a aprendiz inovar na apresentação desses resultados	Melhorou a autoestima do/da aprendiz quando se percebeu protagonista do aprendizado e os índices de aprendizagem e aprendizagem de alta qualidade
Reeve (2015)	Melhorar a participação volitiva e proativa do aprendiz	Aproximar o conteúdo do contexto e das situações vivenciadas pelo/pela aprendiz para deixá-lo/la escolher como quer se envolver com o conteúdo; contudo, explicou que isso não implica o/a estudante definir o conteúdo curricular ou executar suas ações sem qualquer orientação	Contribuiu para o/a estudante iniciar, persistir e se esforçar para concluir uma tarefa, aumentando a percepção sobre o valor e a relevância do conteúdo para o seu crescimento e desenvolvimento intelectual
Boruchovitch e Bzuneck (2009)	Energizar emoções positivas	Acolher sentimentos negativos e reações de resistência significa compreender as dificuldades enfrentadas, buscando a colaboração do/da estudante para superar esses desafios, mas também insta o/a professor/a a continuar a tarefa com os/as demais colegas para que o/a aprendiz reconheça a importância do conteúdo; instaurar um diálogo democrático entre todos/as os/as participantes da sala de aula (alunos/as, familiares e docentes) em vez de se limitar a notas e a elogios	Reconhecer a importância do conteúdo para o seu crescimento pessoal e sua atuação na sociedade

(continuação)

Autores/as, pesquisadores/as	Objetivo	Estratégias	Resultados
Deci e Ryan (2000)  Cernev (2015)	Escolher atividades que respeitem o nível cognitivo dos/das estudantes	Escolher atividades ao nível ideal é um meio de manter ou modificar o estado motivacional autônomo e positivo. Assim deve-se evitar atividades ao nível elevado, porque aumentaram os níveis de ansiedade e tensão emocional, bem como as muito fáceis, pois foram consideradas tediosas e cansativas pelos/pelas estudantes	Aumento da criatividade e do processamento ativo da informação  Retenção de conteúdo a longo prazo pelos/pelas estudantes, reduzindo as taxas de reprovação, do abandono e da desistência escolar
Deci, Ryan e Williams (1996)	Empregar uma linguagem informativa	A adoção de uma linguagem informativa pelo/pela professor/a motivou os/as estudantes a aprimorarem seu desempenho acadêmico. Isso se deu pelo reconhecimento do acompanhamento docente nas atividades bem-sucedidas, com suporte na solução de problemas, com estímulo ao domínio do desempenho (a competência ou o ou conhecimento prévio) e com incentivo ao esforço quando acertavam	Os feedbacks informativos possibilitaram aos/às alunos/as aceitarem ideias divergentes das suas, assimilarem normas, criarem laços com o grupo e realizarem tarefas que inicialmente julgavam tediosas ou desnecessárias, ao entenderem sua relevância para suas vidas  A compreensão do valor, mérito e pertinência do conteúdo, assim como sua aplicabilidade na melhoria da vida dos/das alunos/as, levou-os/as a buscar autonomamente o autoaperfeiçoamento, o avanço e o engajamento social

Considerando a importância dessas estratégias para melhorar o desempenho dos/das estudantes, optou-se por examinar a motivação autodeterminada para aprender Arte música no Ensino Médio no amparo teórico da Macro Teoria da Autodeterminação que se ramifica em outras seis minis teorias que representam facetas do comportamento motivacional a serem examinados. A mini teoria da Integração Organísmica, examinando a motivação extrínseca e seus estágios de autorregulação comportamental, considera a percepção de autonomia ao atendimento das necessidades psicológicas básicas.

Dessa forma, apresentamos a fundamentação teórica na Macro Teoria da Autodeterminação, disponível no site dos criadores da TAD, conhecido como *Self Determination Theory*<sup>3</sup>. Essa teoria investiga como as pessoas se sentem motivadas e autodeterminadas de acordo com a satisfação de suas necessidades psicológicas (Deci; Ryan, 2000; 2008; Reeve, 2015; Ryan; Deci, 2020;). Contudo, é essencial recordar que o/a

<sup>3</sup> Disponível em: <http://selfdeterminationtheory.org>.

pesquisador/a não é obrigado a analisar todas as teorias simultaneamente, já que o estudo de uma mini teoria pode prever o estado e o estilo motivacional do/da aprendiz.

Assim sendo, a TAD serve como uma estrutura que auxilia no estudo de diferentes aspectos da motivação, focando na personalidade e no desenvolvimento humano. Os/as pesquisadores/as que fazem uso dela podem selecionar estudos específicos para compreender como as pessoas são motivadas, como aprendem e como interagem com a sociedade para explorar suas diferenças individuais. Ao adotar uma ou mais mini teorias, é possível entender como fatores sociais e culturais influenciam a volição e direcionam o indivíduo para a autoiniciação, bem como podem mostrar como o ambiente impacta sua percepção de bem-estar e afeta a qualidade do desempenho.

Segundo Reeve (2015), a TAD foi criada pelos psicólogos Edward Deci e Richard Ryan na década de 70, mas sua aplicação se intensificou nos anos seguintes. Ryan e Deci (2020) discutiram o estágio atual do desenvolvimento da TAD, enfatizando o uso de seus métodos e como a motivação autodeterminada pode aprimorar a cognição criativa, o desempenho autônomo do/da estudante e a colaboração.

## 2.6.1 Teoria da Autodeterminação – TAD e suas mini teorias

As seis minis teorias da TAD incluem as minis teorias da Avaliação Cognitiva, da Integração Organísmica, da Orientação de Causalidade, das Necessidades Psicológicas Básicas, das Metas e Conteúdos e da Motivação nos Relacionamentos.

### 2.6.1.1 Mini teoria da Avaliação Cognitiva

Na mini teoria de Avaliação Cognitiva, faz-se um exame aprofundado da motivação intrínseca acerca de situar o que origina a volição ao exame da origem dos fatores que influenciam essa energização. Esses fatores são internos, externos e impessoais e são examinados forma dinâmica e profunda na mini teoria da percepção causal. Deci e Ryan (2000) investigaram a maneira como os/as docentes desenvolveram habilidades, propondo um ambiente desafiador e instigante a fim de estimular a curiosidade do/da aluno/a.

A relevância de se incentivar a motivação intrínseca (Quadro 5) na sala de aula, afigura-se na promoção da persistência, criatividade, compreensão conceitual e sensação de bem-estar que causa aos/às alunos/as. Como dito, ao fazer atividades escolares, eles/elas são motivados/as intrinsecamente e, assim, apresentarão algumas qualidades de envolvimento pessoal com o

objeto de conhecimento trabalhado quando se sentirem atendidos/as em suas necessidades básicas.

Quadro 5: Motivação Intrínseca

Necessidades Básicas	Estratégia motivacional	Evidências
Autonomia	Estimular a vontade do estudante de participar, começar e concluir as tarefas propostas, aumentando também o envolvimento dele, no sentido de não se sentir uma marionete, permanecendo interessado pela tarefa até a sua resolução sem sofrer pressões	Aumenta a persistência
Competência	Propor tarefas de nível cognitivo adequado mobiliza o interesse do estudante em função da satisfação e do desafio que a tarefa proporciona	Melhora a criatividade
Competência	No desenvolvimento da tarefa o estudante é incentivado a colaborar com pensamentos e ideias novas sobre o conceito apresentado, prosseguindo sua organização de modo flexível, evitando memorizar, decorar e dar respostas prontas	Potencializa a compreensão conceitual
Relacionamento	Propiciar o reconhecimento dos objetivos da aprendizagem pelo estudante para o seu desenvolvimento seja emanado por estados emocionais favoráveis que afetam a sua autoestima e a autorregulação. Contudo, é importante salientar que o bem-estar também está relacionado a boa conexão do estudante com professores, amigos e parentes	Aumenta a sensação de bem-estar

Fonte: Reeve, 2015.

Assim, modificar o ambiente de convivência também é um meio de interferir para tornar a relação professor/estudante menos controladora. Sendo importante oportunizar diálogo e condições adequadas para o/a estudante desenvolver suas tarefas de boa vontade, sem pressões e com autonomia.

#### 2.6.1.2 Mini teoria da Integração Organísmica

O desenvolvimento da mini teoria organísmica parte da crença de que as pessoas são organismos vivos com capacidade de protagonizar suas atitudes sendo proativas. Os motivos subjacentes de um comportamento motivacional são influenciados pelas escolhas apoiadas em razões e motivos que podem ser distantes ou próximos de seus interesses pessoais (Ryan; Deci, 2020). Nesses termos,

A motivação extrínseca, ao contrário do que frequentemente se concebe no senso comum, não é uma motivação negativa: quanto maior o nível de internalização dos fatores externos (ou extrínsecos), como integrantes da vontade do indivíduo, maior a capacidade de autodeterminação (Araújo, 2015, p. 49).

Olhando por esse prisma, podemos concluir que fazemos coisas que não gostamos quando descobrimos que elas são importantes para atualizar conhecimentos, superar desafios e enfrentar as dificuldades. Para os teóricos Deci e Ryan (2000; 2008) e Ryan e Deci (2020), esses motivos, apesar de externos, podem ser considerados pertinentes e importantes à medida que movem a pessoa à autodeterminação. Dessa forma, torna-se importante trabalhar o modo como uma pessoa assimila e integra o conhecimento para continuar aprendendo.

Com isso, entendemos que a mini teoria organísmica examina a proatividade que move a pessoa a fazer o que faz e, como Ryan e Deci (2020) frisam, os motivos considerados externos não são assimilados na *self*, mas eles precisam ser integrados a ela por meio de ações de conscientização a respeito da importância de uma pessoa fazer o que faz. Em geral, a consciência sobre a importância de uma ação é adquirida nas interações sociais a partir da qualidade do relacionamento que ela estabelece consigo, com as demais e com a ambiente.

A flexibilidade cognitiva pode ser mobilizada perante as adversidades, situações desafiadoras, dificuldades da vida, a necessidade de adaptação frente às mudanças ambientais, bem como pode tornar a autorregulação comportamental autodeterminada; tendo considerado que os motivos externos não são assimilados da *self*, em razão de não haver uma identificação natural sobre a sua relevância, será necessário integrá-los à *self* a partir da consciência adquirida no relacionamento consigo, com as demais pessoas e com as influências ambientais para endossá-la como pertinente.

Nesse sentido, a mini teoria de Integração Organísmica examina de forma positiva a motivação extrínseca ao verificar os motivos subjacentes do comportamento, os quais direcionam o indivíduo a autorregular suas ações não em função da realidade sociocultural que o envolve, mas por sentirem-se acolhidos e pertencentes a uma comunidade. Então, dependendo dos motivos e das razões observadas, o comportamento tende a se auto-organizar, podendo transitar e ocupar simultaneamente diferentes estágios de integração; essa variação do estado comportamento varia conforme o indivíduo se percebe mais ou menos autônomo e proativo.

Dito isso, a percepção de autonomia se deve ao contato da pessoa com estágios de autorregulação externa, introjeção, identificação e integração dispostos num *continuum* de autonomia; da análise qualitativa, emergem motivos e razões de sua proatividade perante a autoconsciência de que desfruta de sentimentos de bem-estar e de satisfação (Ryan; Deci, 2020).

Conforme esses teóricos, a autorregulação é intencional de modo que ao se aproximar dos motivos e das razões autônomas, demonstra que a ação foi identificada ou integrada na *self*. Por outro lado, embora a autorregulação também seja intencional, a ação é parcialmente

autônoma por ser executada em estágio introjetado em razões e motivos que envolvem a troca de afeto e de reconhecimento de pessoas próximas.

Também é escassamente integrada quando alcança o estágio externo, demonstrando que a ação visou à popularidade, à fama e ao recebimento de recompensas, de elogios e de privilégios. A aproximação do estágio identificado e integrado demonstra a motivação autodeterminada enquanto a aproximação do estágio introjetado demonstra motivação parcialmente autônoma e o externo demonstra a motivação extrínseca<sup>4</sup>.

Ainda, conforme os teóricos Ryan e Deci (2020), quanto mais o comportamento se autorregular por motivação autônoma, mais o indivíduo irá persistir e endossar valores, crenças e objetivos que antes não o interessavam, contribuindo para internalizar novos conhecimentos. Com efeito, a Integração orgânica estuda como os suportes de autonomia e de relacionamento alimentam/nutrem a integração dos objetos de conhecimento trabalhados a partir do que o/a estudante aprende e do que é avaliado pelo/pela professor/a.

#### 2.6.1.3 Mini teoria de Orientação de Causalidade

A mini teoria de Orientação de Causalidade analisa a tendência e as diferenças individuais a partir de como convivem em ambientes controlados e autônomos e como direcionam suas ações para autorregular intencionalmente seus comportamentos.

As pessoas têm três tipos de comportamento: desmotivadas, controladas ou autônomas. Esses comportamentos podem ser controlados pelas influências recebidas do ambiente ou pela influência de pessoas próximas; ao examinar o controle que o ambiente exerce sobre as ações de uma pessoa precisamos conhecer a natureza de suas expectativas (Ryan; Deci, 2020).

Essas expectativas são motivadas por intenções internas ou externas à vontade do indivíduo; para conhecê-las, faz-se a análise sobre o controle que o ambiente exerce sobre as ações intencionais do indivíduo, apontando o que causou o atendimento das expectativas internas e externas. Quando temos vontade de ser independente ou dependente, podemos ter comportamentos influenciados por situações que nos controlam.

Dessa forma, o indivíduo pode perceber que suas capacidades de volição e de autonomia foram prejudicadas quando foi orientado a agir por razões externas; já quando a tendência comportamental é influenciada por ambientes autônomos, o indivíduo percebe o atendimento da sua necessidade de autonomia e se orienta por motivos internos (Figura 3).

---

<sup>4</sup> No quadro 2 (p. 50), foram apresentados os estágios de autorregulação seguido de seus atributos.

Figura 3: *Continuum* de volição e autonomia

Fonte: Ryan e Deci, 2020.

Considerando as expectativas do indivíduo de que o ambiente satisfaça suas necessidades psicológicas básicas, esses teóricos enfatizaram que as expectativas podem ser frustradas pelo ambiente controlador, o que pode desmotivar o indivíduo, fazendo com que se sinta muito ansioso e, por isso, recuse a agir; ao interagir com um ambiente de controle, o indivíduo tem a oportunidade de obter uma recompensa adicional, como uma boa nota ou uma recompensa financeira.

No ambiente controlador, também terá expectativas de autonomia frustradas se agir para proteger o ego e/ou para evitar punição ou aprovação de pessoas próximas; todavia, a motivação extrínseca nem sempre pode ser considerada ruim. Ryan e Deci (2020) dizem que a influência do ambiente pode ser importante para a autonomia do indivíduo se ele achar que a ação é importante e valiosa para o seu bem-estar e felicidade.

Além do mais, as expectativas de que ambiente autônomo satisfaz as necessidades básicas são determinadas pelas influências internas que demonstram que o ambiente atendeu às expectativas do indivíduo por motivos internos que o levaram a agir, motivados por identificação e importância pessoal dada a uma ação.

#### 2.6.1.4 Mini teoria das Necessidades Psicológicas Básicas

A quarta mini teoria diz respeito às necessidades psicológicas básicas. Por intermédio dela, Ryan e Deci (2020) afirmam ser possível analisar como o ambiente modifica o estado comportamental do indivíduo para obter satisfação e bem-estar e para melhorar a sua saúde mental.

Nesse sentido, o estado motivacional é considerado mutável porque o comportamento também o é. A análise da satisfação e da frustração das necessidades psicológicas básicas de

autonomia, competência e relacionamento oferece meios de mudar a frustração em satisfação e em bem-estar ao serem examinadas as influências dos suportes ambientais e de pessoas próximas no comportamento do indivíduo.

#### 2.6.1.5 Mini teoria de Metas e Conteúdos

No desenvolvimento da mini teoria de Metas e Conteúdos, os proponentes da TAD analisam as diferenças individuais e, posteriormente, qualificam as metas de desenvolvimento e crescimento. A análise comportamental permitiu identificar o significado atribuído pelo indivíduo às ações que realizou, que podem ser classificadas como objetivos e metas permanentes ou temporários (Reeve, 2015; Ryan; Deci, 2020).

Dessa forma, as realizações pessoais podem ser classificadas como motivação extrínseca quando há uma percepção parcial de atendimento às necessidades básicas, e desmotivação quando se tem a sensação de frustração dessas mesmas necessidades.

A motivação extrínseca é causada pelo fato de o indivíduo ter realizado uma ação para obter sucesso financeiro, escolar, aparente popularidade e fama, o que, dada sua natureza insaciável, resultará em mais descontentamento e insatisfação.

As realizações individuais como motivação intrínseca ou autodeterminada satisfazem as necessidades psicológicas básicas. Os resultados sugerem que o indivíduo atribuiu significado à execução da ação ao alcance de metas e de conteúdo de longo prazo, os quais se concentraram em contribuir com a comunidade e em obter crescimento e desenvolvimento pessoal, além de estabelecer relacionamentos saudáveis; logo, as metas de conteúdos relevantes são as aquelas que contribuem para a criação de um sentimento de bem-estar e satisfação permanente.

#### 2.6.1.6 Mini teoria da Motivação nos Relacionamentos

Na mini teoria da motivação nos relacionamentos, Deci e Ryan (2020) analisam a qualidade dos relacionamentos estabelecidos entre amigos, namorados e melhores amigos, bem como a relação do indivíduo com o grupo e vice-versa. De acordo com Ryan e Deci (2020), estabelecer muitos relacionamentos de alta qualidade, ser reconhecido pelo outro como membro importante, bem como querer fazer parte de um grupo são requisitos essenciais para satisfazer suas necessidades psicológicas básicas.

Dessa forma, firmar relacionamentos de alta qualidade demanda parceria, acolhimento e respeito à autonomia e à competência do outro; nesses termos, os psicólogos Ryan e Deci

(2020) elaboraram uma taxinomia que demonstra o alcance da Teoria da Autodeterminação no desenvolvimento humano e na personalidade (Tabela 1).

Tabela 1: Macroteoria da Autodeterminação

<b>Taxonomia da Autodeterminação</b>						
Motivação	Desmotivado	Extrínseca	Extrínseca	Extrínseca	Extrínseca	Intrínseca
Estágio de autorregulação	Impessoal	Internalização Externa	Internalização Introjetado	Internalização Identificado	Internalização Integrado	Assimilação Interno
Atributos	Falta de percepção de competência; Falta de capacidade de atribuir valor e relevância a realização da ação	A energização comportamental está voltada a: obtenção de recompensas externas; evitar a punição por não cumprir prazos e ordens	Energização do comportamento se volta a proteger o ego de cobranças; atender sua necessidade obter a aprovação de si mesmo e do outro (sendo o primeiro da turma; ou buscando se igualar aos outros)	Há uma boa concordância em realizar a ação em razão de sua pertinência e identificação com objetivos pessoais	Demonstra alto nível de concordância, a medida internaliza os objetivos em razão de sua consistência de modo que sintetiza, endossa e valoriza propósitos e ações distantes e externos ao seu interesse	Interesse, envolvimento, e satisfação inerente de realizar
Percepção de Orientação Causal	Impessoal	Externo	parcialmente externo	parcialmente interno	Interna	Interna

Fonte: Ryan; Deci, 2020, p. 2 (tradução, adaptado).

Na análise da motivação no contexto escolar, observa-se que a motivação para aprender demanda a execução de tarefas inicialmente desinteressantes para alguns/algumas aprendizes. Nessa situação, faz-se necessário fomentar a motivação autodeterminada que é similar à motivação intrínseca acerca de o/a estudante reconhecer o valor da sua participação.

No que diz respeito às evidências obtidas por meio da revisão de literatura, destacamos a contribuição da motivação para o desenvolvimento dos conceitos de criatividade, de interatividade e de autodeterminação, sinalizando que a integração dos conceitos apresentados melhoraria a qualidade e o exercício da equidade no processo de ensino e da aprendizagem da linguagem musical, bem como as condições de acesso e de ampliação dos bens culturais aos/às estudantes.

### 3 METODOLOGIA

Esta seção se fundamenta no método hipotético-dedutivo de investigação, seguindo-se a apresentação da estrutura de delineamento do estudo ao desenvolvimento da pesquisa e das técnicas utilizadas na coleta e análise dos dados coletados fundamentadas em Gil (2008).

#### 3.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Na etapa de delineamento do estudo, são apresentadas as estratégias para entrada no campo de pesquisa, bem como da sua condução em sala de aula. Nela, estão especificados os participantes, o local da intervenção (delimitação do campo de pesquisa), o procedimento ético e o termo de consentimento livre e esclarecido.

##### 3.1.1 Participantes

Quanto aos participantes, fizeram parte desta pesquisa 28 jovens que estão matriculados na 1ª série do Ensino Médio regular, selecionados deliberadamente, mas apenas 17 deles deram o seu consentimento.

##### 3.1.1.1 Critérios de inclusão do participante na pesquisa

No que se refere aos de inclusão desses participantes, temos:

- Estar regularmente matriculado na 1ª série do Ensino Médio.
- Demonstrar interesse em participar como informante da pesquisa.
- Apresentar consentimento por escrito se estudante maior de idade no formato de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
- Apresentar consentimento por escrito assinado pelo responsável legal do/da estudante se for menor de idade no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

##### 3.1.1.2 Critérios de exclusão do participante na pesquisa

Não poderão fazer parte desta pesquisa os/as estudantes enquadrados nos seguintes critérios:

- Ter aceitado e depois ter retirado seu consentimento como informante da pesquisa.
- Ser menor de idade e não apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por seus pais ou responsáveis legais.

- Ser maior de idade e não apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado.

### 3.1.2 Local da Intervenção – delimitação do campo de pesquisa

O *locus* de pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Rodrigues Pinagé" da Diretoria Regional 4 (DRE-Belém), pertencente à Secretaria de Estado de Educação (Seduc-PA), situada na Travessa do Chaco, nº 1055 no bairro da Pedreira, um bairro periférico de Belém do Pará e possui 655 estudantes matriculados nos níveis fundamental (anos iniciais e finais) e médio.

A escolha dessa escola foi baseada no conhecimento dos índices escolares preocupantes dos/das estudantes e os escassos recursos tecnológicos da escola situada em bairro periférico também motivaram a pesquisadora; além disso, destaca-se o fato de atuarmos como professora de Arte/música nesse estabelecimento.

No que diz respeito aos/às estudantes, a qualidade do desempenho ao progredirem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio foi analisado a partir da última participação deles em uma avaliação de larga escala, a qual ocorreu em 2021 (Fundação Lemann, 2021). Dessa avaliação os resultados do Ideb revelaram um nível de aprendizado geral inferior à média projetada para essa etapa escolar. Considerando-se que 76% dos/das estudantes matriculados/as no 9º ano do Ensino Fundamental tiveram pouco aprendizado, é necessário pensar em estratégias para recomposição, bem como de reforço escolar para melhorar esse quadro de aprendizagem.

Em relação à infraestrutura da escola, é importante salientar a boa conservação do espaço, uma vez que as salas de aula têm boa iluminação e ventilação, além de estarem equipadas com quadro branco, janelas e portas em boas condições. A maioria das salas está equipada com ventilador, mas algumas delas utilizam ar-condicionado. Além das salas de aula, a escola também dispõe de banheiros, refeitório, auditório, biblioteca, laboratório de ciências, quadra de esportes coberta, sala de direção, sala de coordenação pedagógica, sala dos professores e sala da secretaria.

A escola não tem sala de informática e não disponibiliza de computadores para os/as estudantes, mas instalou roteador *Wi-Fi* em algumas salas, possibilitando o acesso à internet. Os recursos tecnológicos disponíveis estão ultrapassados; o datashow não se conecta a um computador, portanto, é preciso obter os arquivos de áudio e vídeo em um CD, DVD ou *pendrive* para apresentá-los aos/às estudantes. Existe também uma caixa de som, mas ela está

com defeito. Nessa instituição de ensino, há instrumentos musicais, são 38 flautas doces, 1 violão e 1 conjunto de fanfarra que estavam sendo empregados nas aulas pela professora de música.

### 3.1.3 Procedimento ético

A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos pela resolução 466/12 (BRASIL, 2012) que regulamenta as pesquisas com seres humanos e está registrada sob o número CAA 78040123.8.0000.5172. Os riscos da participação foram baixos, podendo causar cansaço e desconforto devido ao número de perguntas e de itens a serem respondidos num único dia. O participante teve a oportunidade de desistir e de retirar o consentimento ao se sentir cansado ou incomodado com alguma pergunta.

Ao/à estudante, foi explicado que a sua recusa como informante não terá um impacto negativo na relação conosco, com a professora ou com a direção da instituição de ensino; a participação foi voluntária, anônima e sem custos para o participante. Assumimos o compromisso de esclarecer quaisquer dúvidas que surgissem em seu desenvolvimento.

### 3.1.4 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi elaborado com linguagem acessível para o público-alvo (Anexo A). Os aprendizes menores de idade solicitaram a permissão de seus responsáveis para responder ao questionário semiestruturado relativo ao estudo. O TCLE apresentou uma breve apresentação dos objetivos, procedimentos, desconfortos, riscos, benefícios esperados e a liberdade de descontinuar a participação em qualquer circunstância.

## 3.2 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A pesquisa começou com uma revisão de literatura, seguido de uma intervenção em campo, por intermédio da implementação da proposta pedagógica interventiva que terminou com uma pesquisa quase experimental na qual os participantes responderam a um mesmo questionário em momentos diferentes da pesquisa. A aplicação do questionário ocorreu uma única vez, em momentos distintos da pesquisa.

### 3.2.1 Revisão de literatura

A revisão da literatura teve como intuito responder ao primeiro objetivo que foi descrever as principais contribuições teóricas e práticas que dizem respeito à vivência do movimento estético, à criatividade, à interação e à motivação autodeterminada em Arte/música; ela também auxiliou na elaboração de uma proposta pedagógica de intervenção e na realização de uma pesquisa quase experimental.

No levantamento de informações, foram pesquisados artigos e textos em livros (físicos e digitais), periódicos, dissertações e teses tomando como base as seguintes palavras-chave: arte, música, educação básica, educação musical, criatividade, processos criativos, interatividade, cibercultura, conversações, ensino híbrido, tecnologia, ciberespaço, motivação, motivação autodeterminada e autorregulação da aprendizagem.

Foram considerados os seguintes critérios para a seleção dos textos: ampla divulgação e facilidade de acesso aos textos tanto na internet quanto em bibliotecas físicas; a data de publicação cujo recorte compreende os anos de 2005 a 2023; a confiabilidade das fontes e a eficácia da informação para subsidiar a produção bibliográfica no que concerne ao alcance dos objetivos traçados nesta pesquisa; as possíveis conexões entre a literatura levantada e o tema, o problema e os objetivos desta pesquisa; a conexão das publicações científicas com os conceitos de criatividade, de interatividade e de motivação autodeterminada; e o exame sobre a eficiência e a eficácia dos conceitos e práticas levantados na revisão de literatura para atingirmos os objetivos desta pesquisa.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bibliotecas físicas e virtuais, anais e periódicos científicos e teve como foco a importância, a necessidade e a relevância das teorias e das práticas referenciadas pelos/pelas pesquisadores/as da área, bem como os objetivos desta pesquisa. Após a leitura e a análise dos pontos mencionados, foram feitos os fichamentos das obras para iniciarmos a produção escrita das seções desta tese.

### 3.2.2 Proposta pedagógica de um processo criativo, interativo e autodeterminado em música

A proposta pedagógica, denominada Diálogos Criativos e Autodeterminados I, II e III, foi fundamentada em Salles (2008), Deci e Ryan (2000; 2008) e Lévy (1999; 2015). Por meio de cada Diálogo Criativo e Autodeterminado, o/a estudante foi incentivado a experimentar o movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado. O desdobramento em três intervenções para cada diálogo ocorreu em três semanas distintas, sendo ministradas




uma aula semanal com duração de 45 minutos. O planejamento teve amparo na BNCC (Brasil, 2018), especificamente nas competências gerais e específicas que se constituem os objetivos gerais e específicos relacionados aos campos de atuação social e às habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias.

A seguir, apresentamos as intervenções denominadas de Diálogos Criativos Autodeterminados I, II e III (Quadros 6, 7 e 8), permeados pelas etapas, denominadas de Ecos Criativos, provocando conversas, vibrações do saber e a dinâmica colaborativa até vibrações do pensar-imaginar – dúvidas geradoras. Cada intervenção foi realizada em três aulas, sendo realizada uma aula de 45 minutos por semana.

Quadro 6: Plano de desenvolvimento da intervenção diálogos criativos e autodeterminados I

<b>Intervenção: Diálogos Criativos e Autodeterminados I</b>	
Os/as estudantes foram convidados/as a embarcar em uma viagem pelo universo da arte e da tecnologia. No embarque, foram provocados/as com a seguinte indagação "Existe preconceito na arte?". Partindo desse questionamento, iniciamos a jornada motivacional para a condução de um processo criativo, interativo e autodeterminado chamado de Diálogos Criativos e Autodeterminados I.	
Duração: 3 aulas	
<b>Processos Criativos e Interativos</b>	<p>As etapas de cada processo criativo foram denominadas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecos Criativos-provocando conversas</li> <li>• Vibrações do saber e a dinâmica colaborativa</li> <li>• Vibrações do Pensar-Imaginar e as Dúvidas Geradoras</li> </ul> <p>No planejamento da intervenção, foram mobilizados estudos sobre os processos artísticos atrelados às competências, às habilidades e aos campos de atuação social da BNCC (Brasil, 2018).</p>
<b>Competências, campos de atuação social e habilidades de Linguagens e suas Tecnologias</b>	
<b>Competências Gerais 5, 3, 9 e 10</b>	<p>Na mobilização da competência geral 5, abordamos o uso ético e criativo das tecnologias digitais mediante uma atividade de sala de aula invertida, na qual o/a aluno/a acessou o vídeo intitulado "Som, Ruído e Silêncio" no celular via grupo de <i>WhatsApp</i> criado pela direção da escola. Na aula seguinte, discutimos a obra em questão para aprimorar a competência 3, referente à valorização da produção artística que envolve sons, sons e silêncio, além de lidar com preconceitos, rupturas e violências em diferentes períodos da história da música. Com base nessa orientação, refletimos a vivência prévia do/da aluno/a com seu repertório de escuta e, durante a conversação em sala de aula, questionamos a reação negativa das pessoas quando um/uma artista explora sua criatividade na produção musical.</p> <p>A partir dos pontos levantados na aula, os/as estudantes exploraram o modo como se relacionam com a música e perceberam os sons ao seu redor e os reproduziram no desenvolvimento da competência 9. As experiências prévias compartilhadas mostraram que eles/elas, como ouvintes de música e também intérpretes, acreditam que existem preconceitos culturais relativos às produções musicais que consomem. A esse respeito, relataram que seu referencial estético é muitas vezes criticado por amigos e familiares. Considerando os fatos, concluímos que a composição musical, quando explora elementos musicais como som, silêncio e ruído, afirma a função social da Arte no enfrentamento ao preconceito do ato criativo. Assim, a conversação se encaminhou para o exercício da cidadania e da colaboratividade no processo de produção musical. Isso mobilizou a competência 10 quando propomos aos/às estudantes a apreciação dos seus próprios referenciais estéticos, apresentamos outras obras para ampliar esses referenciais ao analisar o processo artístico dos/das artistas. Incentivamos a produção criativa e colaborativa dos/das participantes, dialogando em grupo sobre criatividade e colaboratividade na produção musical mobilizamos o desenvolvimento da competência geral 8 e 9</p>

(continuação)

<b>Intervenção: Diálogos Criativos e Autodeterminados I</b>	
<b>Objetivos de aprendizagem - Competência específica de área 6 e 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorizar a apreciação estética de produções artísticas e culturais, ajudando os/as estudantes a reconhecerem e valorizar a diversidade</li> <li>• Perceber os diferentes aspectos estéticos e sociais envolvidos na criação musical</li> </ul>
<b>Campo de atuação social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornalístico Midiático: Documentação e compartilhamento das produções</li> <li>• Artístico: Valorização da diversidade e originalidade nas produções</li> </ul>
<b>Habilidades</b>	(EM13LGG701) Explorar e utilizar tecnologias de forma ética e criativa em diferentes contextos de linguagem
	(EM13LGG602) Fruir e apreciar manifestações artísticas
	(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais, individuais e coletivos, em diferentes linguagens artísticas
Descrição da intervenção para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado em Arte/música	
<b>Ecos Criativos-inventando conversas</b>	<p>Nessas três semanas, fizemos a apresentação da pesquisa e a distribuição do TCLE, momento em que algumas dúvidas foram respondidas. Aplicamos a sala de aula invertida; para isso, foi disponibilizado no grupo de WhatsApp da turma o vídeo “Som, ruído e silêncio”, disponível em: <a href="http://gg.gg/som-ru-do-e-silencio">http://gg.gg/som-ru-do-e-silencio</a> e no <i>QR-code</i></p>  <p>A proposta seguinte consistiu em oferecer a obra de Mc Fiot numa espécie de escuta deleite. Prosseguiu a pergunta da aula “Existe preconceito na Arte?”. Passamos a discutir os elementos da música e como os compositores se utilizaram deles para composição criativa; no diálogo, deixamos claro os preconceitos vivenciados nessa trajetória até chegar à música da aula. A música do MC Fiot, intitulada “<i>Bum bum, tam tam</i>”, foi escutada e depois foi apresentado o recurso audiovisual conectado ao vídeo apresentado em sala e disponível no link <a href="https://padlet.com/silenedot/arte-e-preconceito-b39xnqaprmaydiu7">https://padlet.com/silenedot/arte-e-preconceito-b39xnqaprmaydiu7</a> e no <i>QR-code</i>.</p>  <p>Nesse momento, falamos do preconceito emitido nas redes sociais quando a música foi colocada no Exame Nacional do Ensino Médio</p>
<b>Vibrações do saber e a dinâmica colaborativa</b>	<p>O debate foi novamente fomentado, mas agora deveria ser discutido em grupos menores por eles/elas. A pergunta persistiu: Existe preconceito na Arte? Cada grupo recebeu uma folha branca para registrar sua percepção sobre a questão. O material produzido foi posteriormente entregue à professora. De posse dos relatos, criamos uma página no <i>Padlet</i> que é um mural de comunicação interativa que foi usado para o compartilhamento do relato produzido em grupo pelos/pelas estudantes. Em seguida, a página <i>Padlet</i> pôde ser acessada pela turma via link e senha de acesso 123 que fornecemos. O material produzido em sala que foi transcrito no <i>padlet</i> pela professora, buscou preservar a identidade dos respondentes de modo que foram identificados como equipe A, B, C, D e E. A página do <i>Padlet</i> <a href="https://padlet.com/silenedot/existe-preconceito-na-arte-justifique-sua-resposta-ktjuvezltime7kk">https://padlet.com/silenedot/existe-preconceito-na-arte-justifique-sua-resposta-ktjuvezltime7kk</a> com a senha 123 e no <i>QR-code</i></p> 
<b>Vibrações do pensar-imaginar (dúvidas geradoras)</b>	<p>Cada equipe visitou a sua coletânea e a dos colegas no <i>Padlet</i>. Lá verificaram que o preconceito na Arte existe em relação à escolha de gêneros e estilos musicais. Nos relatos, os/as estudantes apontaram que há necessidade de os ruídos novos, bem como a diversidade da Arte serem reconhecidos. Destacamos a importância de se fazer frente ao desrespeito pelo gosto musical da juventude. Ao conversar com a turma, provoqueei. Proponho pensarmos juntos em como poderíamos democratizar a relação das pessoas com a música. Em seguida eles/elas diriam qual seria o tempo adequado para apreciação e fruição de uma música</p>

Durante o desenvolvimento da intervenção Diálogos criativos e Interativos um, foi sugerida a vivência de um movimento estético de um processo artístico integrado relacionado

à produção temporal dos/das artistas. Iniciamos com o aprimoramento da apreciação musical de forma dinâmica, contribuindo para os/as estudantes articularem os referenciais estéticos dos/das artistas com seus próprios.


Ademais, conhecer o processo de criação dos/das artistas foi fundamental para o/a estudante perceber as ideias, as intenções e a função social da Arte. Isso foi despertado a partir do compartilhamento de diferentes visões de mundo e de percorrermos as diversas vozes e estilos musicais. Logo, a problematização de princípios estéticos, o reconhecimento de preconceito pelos/pelas consumidores/as de arte e a dificuldade que muitas pessoas têm de respeitar opiniões diferentes das suas, levou o grupo a exercitar a cidadania e a colaboração atingindo a dimensão ética do processo de criação.

No quadro 7, continuamos com o desenvolvimento da segunda intervenção.


Quadro 7: Plano de desenvolvimento da intervenção diálogos criativos e autodeterminados II

<b>Intervenção: Diálogos Criativos e Autodeterminados II</b>	
<p>Na intervenção Diálogos Criativos e Autodeterminados II, continuamos nossa jornada criativa, interativa e autodeterminada. Após vivenciar o movimento estético, passamos ao processo criativo, interativo e autodeterminado, problematizando a violência imposta pelo mercado quando delimita o tempo de produção de uma música e como deve ser registrada a composição musical. Dessa forma, iniciamos essa intervenção com a seguinte pergunta: “Quem disse que a música tem que durar três minutos?”. Desafiaremos os preconceitos ao tentar expandir os horizontes da criação musical, refletindo a diversidade de produções musicais e o respeito aos direitos autorais</p>	
Duração: 3 aulas	
<b>Processos Criativos e Interativos</b>	<p>As etapas de cada processo criativo foram denominadas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecos Criativos-provocando conversas</li> <li>• Vibrações do saber e a dinâmica colaborativa</li> <li>• Vibrações do Pensar-Imaginar e as Dúvidas Geradoras</li> </ul> <p>No planejamento da intervenção, mobilizamos os processos artísticos com competências, habilidades e campos de atuação social da BNCC (Brasil, 2018)</p>
<b>Competências, campos de atuação social e habilidades de Linguagens e suas Tecnologias</b>	
<b>Competências Gerais 3, 4, 5, 8 e 10</b>	<p>Com o desenvolvimento da Competência Geral 3, exploramos os diferentes tipos de registro musical e os tempos de execução delas, assim iniciamos um diálogo sobre as regras da indústria musical, passando por reflexões críticas sobre a liberdade artística empregada ao registro e os padrões impostos pela sociedade. A competência 10 foi novamente colocada em prática no exercício da cidadania, por meio da reflexão sobre como a apreciação da produção artística tem sido controlada pela mídia. A partir da percepção de diferentes registros musicais, incluindo partituras tradicionais e alternativas, desenvolvemos a competência 4 ao incentivar a apreciação de diferentes formas de expressão musical. Foi feita a exploração de ritmos, de melodias e de sons para criar composições inovadoras, usando o Real Piano e outros instrumentos tradicionais. Assim, foi possível discutir sobre o que é “aceitável” ou “comercial” na música. Transitando pela competência Geral 8, entendemos as estratégias usadas para motivar o trabalho em colaboração e com responsabilidade. Isso incluiu, propor a audição e a composição de músicas que escapavam à regra de três minutos de interpretação</p>

(continuação)

<b>Competências, campos de atuação social e habilidades de Linguagens e suas Tecnologias</b>	
<b>Objetivos de aprendizagem - Competência específica de área 2, 4, 6 e 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecerem e valorizar a diversidade estética em produções artísticas e culturais</li> <li>• Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas</li> <li>• Vivenciar formas de expressão identitárias pessoais e coletivas para o enfrentamento dos preconceitos de qualquer natureza</li> </ul>
<b>Intervenção: Diálogos Criativos e Autodeterminados II</b>	
<b>Campo de atuação social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Na vida pública: exploração textual e discursiva em proposições éticas para participar da vida pública</li> <li>• Artístico: Valorização da diversidade e originalidade nas produções</li> </ul>
<b>Habilidades</b>	(EM13LGG701) Criar música a partir de diferentes fontes e a registrar suas composições de maneiras inovadoras
	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens artísticas
	(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais, individuais e coletivos, em diferentes linguagens artísticas
	(EM13LGG401) Explorar criticamente os registros musicais e seus contextos de uso
Descrição da intervenção para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado em Arte/música	
<b>Ecos Criativos-inventando conversas</b>	<p>Apresentamos a seguinte questão: Quem disse que a música tem que durar três minutos? Ao debater sobre diversidade de produções musicais e direitos autorais, prosseguimos para o levantamento dos conhecimentos prévios sobre produção artística. Foi aberto espaço para a reflexão a respeito dos modos de composição e do uso dos materiais na produção de sentidos. Passando à apreciação da materialidade sobre a ação criadora (ideias e intenção), exercitamos a apreciação e a fruição de alguns registros musicais (partitura tradicional e alternativa e áudio). Reiteramos a pergunta feita e a conversação abordou os suportes da produção musical, ou seja, os registros musicais escritos e orais. Para materializar os elementos da música (som, ruído e silêncio), usamos o registro tradicional ou alternativo. O registro de autoria, perpassando as formas de grafar ou gravar uma música, também demanda o enfrentamento ao preconceito na exploração da criatividade. Propomos a apreciação do registro musical utilizado na obra <i>Anacronom</i> (Hans-Joachim Koellreutter) que, ao invés de usar os elementos do som, usou os elementos básicos das artes visuais (linha, ponto, traço e formas geométricas). Ao perguntar se eles/elas imaginam por que o artista fez isso, apresentamos uma imagem de uma partitura tradicional e perguntamos quem sabia ler o que estava escrito; alguns/algumas alunos/as disseram que sim, mas a maioria, não. Explicamos que a obra tradicional tem um pentagrama, uma clave e notas musicais, cuja interpretação deve seguir as regras do compositor. <i>Anacronom</i> tem linhas, pontos e formas geométricas que podem ser executadas por quem se aventurar a imaginar a ordem dos sons. Assim, convidamos os/as estudantes a apreciar a obra. Em seguida, refletimos sobre a necessidade de ter acesso aos bens culturais por ser um direito de todos. Propomos pensar qual é a maneira de democratizar a interação das pessoas com a música, a fim de discutir quem pode criar uma música. O processo está acessível no <i>Padlet</i> senha 123 em <a href="https://padlet.com/silenedot/quem-disse-que-uma-m-sica-tem-que-durar-3-minutos-ihsr2xwtj7z4qnv1">https://padlet.com/silenedot/quem-disse-que-uma-m-sica-tem-que-durar-3-minutos-ihsr2xwtj7z4qnv1</a> e no QR code</p> 

(continuação)

Descrição da intervenção para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado em Arte/música	
<b>Vibrações do saber e a dinâmica colaborativa</b>	No desenvolvimento do processo criativo, interativo e autodeterminado, solicitamos aos/às estudantes para realizar a composição musical a partir de sons, ruídos e silêncio e posterior registro da composição musical. Na produção, identificaram se o registro seria tradicional ou alternativo. A turma optou pelo registro alternativo e selecionou o violão como instrumento musical e o piano (aplicativo Real Piano). Os/as estudantes decidiram interpretar músicas que consideraram de fácil execução no aplicativo e no instrumento, mas o registro alternativo se inspirou na obra Anacronom. O acompanhamento melódico dependeu da escolha dos ritmos e da execução deles em instrumentos musicais tradicionais, alternativos, ou mesmo de outros sons apropriados em sites, ou pelo aplicativo de piano. Na partitura, descreveram a melodia como linha única marcada por números ordinários e de acordes de acompanhamento como formas geométricas em formas geométricas indicando o número de notas do acorde. A execução musical no violão foi gravada no celular e apresentada aos/às colegas juntamente com as do aplicativo Real Piano
<b>(Vibrações do pensar-imaginar (dúvidas geradoras)</b>	Os/as estudantes produziram o trabalho em grupo, executando-o em sala de aula e depois responderam individualmente como foi participar dessa proposta. Disponível em <a href="https://padlet.com/silenedot/o-processo-criativo-relato-dos-estudantes-w64m472494mh7p7w">https://padlet.com/silenedot/o-processo-criativo-relato-dos-estudantes-w64m472494mh7p7w</a> e no QR Code  Prosseguimos a discussão com relação à questão da satisfação e do bem-estar na produção de uma letra de música para abordar, de modo mais profundo, a colocação da Equipe E, sobre "a identificação e o destaque de nós mesmos" na atividade em grupo da intervenção Diálogos Criativos e Autodeterminados I"

Durante o desenvolvimento da intervenção Diálogos Criativos e Autodeterminados II, o/a protagonista compositor/a ainda não se sente seguro/a em elaborar suas ideias musicais, mas já compreende o direito que tem de ter acesso aos bens culturais como exercício de cidadania.

Nesses termos, a necessidade de democratização surgiu quando sensibilizamos os/as estudantes e eles/elas passaram a ter consciência de que qualquer pessoa pode compor e interpretar uma música, uma vez que a música não está apenas relacionada à forma ou ao estilo musical, mas também à criatividade. É importante salientar que, na segunda intervenção, houve uma maior participação do grupo em termos de entendimento mútuo e de autonomia para participar como protagonista. Passaremos agora para descrição da terceira intervenção (Quadro 8).


Quadro 8: Plano de desenvolvimento da intervenção diálogos criativos e autodeterminados III

<b>Intervenção: Diálogos Criativos e Autodeterminados III</b>
Na terceira intervenção, prosseguimos nossa jornada criativa com a pergunta: "Quem pode compor e interpretar uma música?". Nessa fase, o/a estudante foi desafiado/a ao reconhecimento de si perante os preconceitos enfrentados, bem como do reconhecimento da diversidade musical, pessoal e coletiva. Os procedimentos aplicados se relacionaram ao uso ético e criativo das tecnologias digitais para o exercício da cidadania por intermédio da arte. Para tanto, sugerimos a realização de uma expedição interior na busca de si, por meio da produção de uma paródia. Assim, eles/elas foram desafiados/as a refletir sobre "O que é ser você mesmo? – uma questão surgiu no <i>Padlet</i> quando trabalhamos com os Diálogos Criativos e Autodeterminados I

(continuação)

Duração: 3 aulas	
<b>Intervenção: Diálogos Criativos e Autodeterminados III</b>	
<b>Processos Criativos e Interativos</b>	<p>As etapas de cada processo criativo foram denominadas de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ecos Criativos-inventando conversas</li> <li>• Vibrações do saber e a dinâmica colaborativa</li> <li>• Vibrações do Pensar-Imaginar e as Dúvidas Geradoras</li> </ul> <p>No planejamento da intervenção, mobilizamos os processos artísticos com competências, habilidades e campos de atuação social da BNCC (Brasil, 2018)</p>
<b>Competências, campos de atuação social e habilidades de Linguagens e suas Tecnologias</b>	
<b>Competências Gerais 2, 3, 5, 8, 9 e 10</b>	As Competências Gerais 2 e 3 foram fundamentais para desenvolver a curiosidade intelectual e a apreciação das diversas manifestações artísticas presentes no repertório estético do/da estudante; as Competências Gerais 5 e 8 incentivaram o uso criativo das tecnologias digitais e o trabalho colaborativo; e as Competências Gerais 9 e 10 promoveram a empatia, o diálogo e o exercício da cidadania por meio da arte
<b>Objetivos de aprendizagem - Competência específica de área 6 e 7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer e valorizar a diversidade estética em produções artísticas e culturais</li> <li>• Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas</li> </ul>
<b>Campo de atuação social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jornalístico Midiático: Documentação e compartilhamento das produções</li> <li>• Artístico: Valorização da diversidade e originalidade nas produções</li> <li>• Vida pessoal: Compartilhamento de interesses, afinidades, antipatias, temores, objetivos e metas para construção de referências e experiências estéticas e do conhecimento sobre si</li> </ul>
<b>Habilidades</b>	<p>(EM13LGG701) Explorar TDICs de modo ético e criativo</p> <p>(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens e ferramentas digitais em produções coletivas, colaborativas e projetos autorais em ambientes digitais</p> <p>(EM13LGG603) Expressar-se e atuar em processos de criação autorais, individuais e coletivos, em diferentes linguagens artísticas</p>
Descrição da intervenção para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado em Arte/música	
<b>Ecos Criativos-inventando conversas</b>	<p>Nas semanas 7 e 8, o desafio foi: O que é ser você mesmo? O tema foi discutido com a materialização de um sentimento (ser você mesmo/a); a partir da reflexão sobre senso de pertencimento, autocuidado e autoconhecimento, solicitamos a análise dos referenciais estéticos dos/das estudantes e a seleção de repertório para a construção de uma paródia. Ao explorar esse gênero, discutimos os sentimentos que as releituras despertaram, em seguida, sugerimos a escolha de uma música, passando o registro das informações de autoria (artista, banda, gênero) e a seleção de um trecho da estrofe ou refrão, passando a identificação de estilo (popular, erudito). Na relação com a música, refletimos sobre como a música nos identifica e como as pessoas nos identificam a partir de seus referenciais estéticos. Terminada a produção, o material foi entregue para a professora fotografar</p>

(continuação)

Descrição da intervenção para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado em Arte/música	
<b>Vibrações do saber e a dinâmica colaborativa</b>	<p>Na proposição de uma paródia, estimulamos os/as estudantes a conversar com seus medos, inseguranças, alegrias, objetivos, sonhos, dificuldades, ideais, etc. Na seleção do <i>sample</i> desse repertório, solicitamos a selecionar de sonoridades para a composição de uma produção coletiva a partir da música escolhida. Para auxiliá-los/las, falamos de refrão, estrofe, introdução, melodia e ritmo. Destacados esses aspectos, os convidamos a elaborar uma composição colaborativa com frases e fragmentos sonoros compartilhados. A ideia de compartilhar seu repertório com os demais colegas não foi aceita de imediato, muitos deles pediram que a paródia não fosse mostrada para ninguém. Falamos, então que os espaços de exposição pautados em representar a realidade estão pautados em exaltar a imaginação por meio de recortes como os presentes num grande mosaico: o ser você mesmo seria um recorte de múltiplas identidades juvenis que, com seus registros e sons, poderiam compor uma instalação sonora. Para motivar a turma, apresentamos a instalação “<u>SiKa Magnum</u>” de Daniel Canogar, disponível no site do <i>YouTube</i>. Após a apreciação da obra, os/as estudantes aceitaram explorar os espaços de criação musical voltada à promoção de seu bem-estar</p>
<b>Vibrações do pensar-imaginar (dúvidas geradoras)</b>	<p>A composição foi feita no computador da professora, pois a escola não dispõe desse material. Nessa etapa, foram selecionados uns <i>samples</i> para o nosso “Mosaico em paródias de si” cujos gêneros musicais da coletânea são: rap (n=4), pop (n=6), K-pop (n=6), Maga/music (n=1) e brega-pop (n=1). Elas foram elaboradas pelos/pelas 17 estudantes e falam sobre o que é ser jovem sendo ele mesmo. As narrativas mostram que se percebem desvalorizado/a por pessoas próximas (ex.: “Aquele que ninguém dava nada”); elas falam da esperança de aprender para alcançar o sucesso escolar, prometendo dedicação e esforço (ex.: “Me promete que vai acreditar em si mesmo e alcançar cada desejo, cada sucesso”); e evidenciam relacionamentos de amizade (ex.: “Ensino Médio eterno recordar”), contrastando com baixo envolvimento e participação no processo de aprendizagem e com a necessidade de se autoafirmar como melhor pessoa da turma. É evidente, também, o sentimento de inferioridade e a sensação de não ser admirado pelo grupo (ex.: “Nossa turma não teve nenhuma chance”, “Eu vou, vou para bem longe da escola, vou” e “O despertador tocou e eu não quis ceder”). A perda de familiares pela COVID-19 revela foram marcados/as pela incerteza do futuro e pelo distanciamento social em que falam das dificuldades de se estabelecer novas amizades (ex.: trechos “Meu avô faleceu, eu carregarei o lugar onde cresci”; “Outro alguém nasceu, me chamem agora de G.M.S”; e “Desprezado por todo esse monte de pessoas”). Vale destacar a identidade social fundamentada em princípios éticos atentos à disparidade social (ex.: “Eles dizem, eles mandam tanto caos e aflição, mude a situação”), bem como a luta pela causa animal (ex.: “Os animais serão amados”). O resultado com a composição está disponível em: <a href="https://padlet.com/silenedot/par-dia-dos-estudantes-de-ensino-m-dio-fkai2b9aihc3cxq1">https://padlet.com/silenedot/par-dia-dos-estudantes-de-ensino-m-dio-fkai2b9aihc3cxq1</a> e no <i>QR code</i>.</p> 

Ao longo dessas intervenções, os/as estudantes compreenderam a arte como um processo inacabado e que está em constante transformação. As possibilidades criativas, interativas e autodeterminadas vivenciadas nas intervenções conseguiram despertar o interesse para participar e se envolver com as propostas apresentadas de modo a ativar a imaginação criativa, a interativa e a autodeterminada.

### 3.2.3 A pesquisa quase-experimental

A examinadora organizou a pesquisa quase-experimental em duas etapas: antes e depois de sua entrada em campo. A pesquisa teve a duração de um bimestre escolar, sendo possível

neste tempo examinar e refletir sobre a prática docente nos eixos da motivação para integração dos conceitos de criatividade, interatividade e autodeterminação.

Na primeira e na última semana da pesquisa, apresentou-se para o/a estudante um formulário contendo a contracapa e três questionários, denominados A, B e C. Por meio desse instrumento de coleta dos dados, a examinadora pôde avaliar o efeito da intervenção fazendo a análise dos fatores e motivos que influenciaram o comportamento motivacional do grupo de modo a interferir na aprendizagem e no desempenho escolar deles. O instrumento de coleta de dados aplicado seguiu os preceitos de Gil (2008) permitindo a projeção, análise e apresentação dos resultados da pesquisa experimental.

#### 3.2.4 Instrumentos de coleta de dados

Antes de construir os questionários, elaboramos um protocolo de avaliação da pesquisa quase-experimental, no qual consta perguntas, itens e gabaritos. Esse material foi subsidiado pela revisão de literatura da seção 1. Após a idealização do protocolo de avaliação, propomos um formulário com três questionários distintos, sendo os questionários A e B com formato de uma escala Likert e o terceiro com respostas objetivas e pessoais sobre as características pessoais dos/das estudantes e de seus/suas responsáveis.

O questionário A avaliou a vivência e a participação e envolvimento criativo e interativo; a segunda, teve o questionário B que mediu a motivação para participação, envolvimento e engajamento autodeterminado do/da estudante para aprender música; e na última página consta o questionário C, por meio do qual foram avaliadas algumas características pessoais e socioeducativas dos/das participantes e dos/das seus/suas responsáveis. O questionário A tem 7 itens, o B tem 11 itens de natureza objetiva e o C tem 6 perguntas subjetivas (Anexo A).

Todos/todas receberam os questionários A, B e C uma única vez, em dois momentos distintos: antes e depois da intervenção. As perguntas apresentadas no protocolo de avaliação relativa aos questionários A e B foram omitidas do/da estudante e os itens foram distribuídos aleatoriamente para não o incentivar a marcar um único item do questionário.

Muito embora a investigação vislumbre a motivação para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado em Arte/música, foi interessante averiguar as possibilidades de participação, de envolvimento e de engajamento total, parcial ou insuficiente a partir da organização das seguintes nomenclaturas: integração entre criativo e interativo com a vivência do movimento estético em processo de criatividade, interatividade

em Arte/música; criatividade por experiência estética sem interatividade na vivência do movimento estético em processo de criatividade; e insuficiente vivência de movimento/experiência estética da criatividade e da interatividade em Arte/música.

Sendo assim, tanto o instrumento de coleta de dados quanto o protocolo de avaliação da pesquisa foram elaborados com base nos referenciais teóricos da motivação autodeterminada (Deci; Ryan, 2000; 2008; Ryan; Deci, 2020); da criatividade (Dewey, 2010; Ostrower, 2013; 2014); e da criatividade e da interatividade (Salles, 2008; Santos; Hissa, 2011); e da interatividade (Levy, 1999; 2005).

No quadro 9, apresentamos o protocolo de pesquisa quase-experimental relativo ao desenvolvimento da criatividade e da interatividade.

Quadro 9: Envolvimento e participação criativa e interativa - Questionário A

Perguntas	Itens	Gabarito
1. Como é o envolvimento dos/das estudantes na vivência de um movimento estético do processo criativo, interativo em Arte/música?	<p>1. Provavelmente, vou criar em Arte/música, explorando minhas preferências artísticas em conjunto com as dos/das artistas para fazer uma apresentação ou sarau usando áudio/vídeo digital em dispositivos eletrônicos (b)</p> <p>3. Provavelmente, vou pesquisar e conversar com a turma sobre diferentes maneiras de criar e de compor melodias ou trilhas sonoras para produzir um videoclipe ou uma animação e compartilhar no acervo digital da turma (a)</p> <p>5. Provavelmente, vou desenvolver propostas artísticas se o/a professor/a explicar detalhadamente a resolução dos problemas, mostrando as respostas possíveis e indicando como elas devem ser redigidas no papel (c)</p> <p>6. Provavelmente, vou (re)criar <i>jingles</i>, poemas sonoros, melodias ou paródias, experimentando a composição musical em aplicativos e ambientes virtuais, buscando expressar e comunicar a minha própria maneira de ver e de estar no mundo (a)</p>	<p>O envolvimento dos/das estudantes com o processo criativo foi determinado pelo:</p> <p>(a) envolvimento com criatividade e interatividade (b) envolvimento com criatividade (c) envolvimento sem criatividade</p>
2. Como é a participação dos/das estudantes na vivência de um movimento estético do processo criativo, interativo em Arte/música?	<p>2. Participo das aulas de Arte/música quando me interessa e tenho curiosidade de saber mais sobre o tema abordado a partir das minhas experiências prévias e das novas experiências trazidas pelo/pela professor/a</p> <p>4. Participo mais das aulas de Arte/música quando os temas, as informações e os conteúdos estão relacionados à avaliação, são cobrados nas provas ou são pontuados na avaliação parcial</p> <p>7. Participo mais das aulas de Arte/música, pesquisando sobre música em bibliotecas físicas e virtuais para compartilhar e conversar com a turma nas redes sociais e/ou no acervo digital da sala</p>	<p>A participação na vivência do movimento/experiência estética foi determinada pela:</p> <p>a) participação criativa b) participação criativa e interativa c) Não participou</p>

O primeiro questionário foi elaborado a partir da análise de literatura da seção 1. No que diz respeito ao envolvimento estudantil com as propostas artísticas, os itens 1 e 6 representam o envolvimento e a participação criativa e interativa. Cabe salientar que o item 1 está relacionado ao envolvimento com a pesquisa teórica sobre a composição musical e o item 6, ao envolvimento com a prática da composição musical.

O item 5 demonstra o envolvimento compulsório do/da estudante com a tarefa, enquanto o item 1 representa o envolvimento criativo na interação consigo, com os/as colegas e com as obras de arte. No que diz respeito à sua participação, o item 2 se refere à criatividade, seguindo adiante com o item 4 que está relacionado à participação compulsória até o item 7 que se diz respeito à exploração da criatividade e da interatividade.

O questionário B de autorregulação autodeterminada está presente em outra pesquisa nossa (Trópico, 2017) e foi traduzido, adaptado e contextualizado do questionário de Black e Deci (2000) para atender ao público do Ensino Médio que aprende música na escola. O questionário é composto por uma escala *Likert* de 7 pontos e trata dos motivos pelos quais os/as alunos/as do Ensino Médio participaram, envolveram-se e engajaram-se socialmente com o aprendizado de música na escola.

Aplicamos o instrumento de coleta de dados uma única vez sem dar ciência aos/às participantes das necessidades psicológicas básicas de autonomia, de competência e de relacionamento. O questionário teve 84% de confiabilidade, apresentando o alfa de *Cronbach* dos fatores com 0,67 para motivação controlada e 0,70 para motivação autônoma. Dessa forma, ele foi aplicado aos/às participantes desta pesquisa sob as mesmas condições.

No protocolo de avaliação da pesquisa, apresentamos a autodeterminação examinada pelo grau de autorregulação observado para participação, envolvimento e engajamento estudantil com o componente curricular (Quadro 10).

Quadro 10: Motivação autodeterminada - Questionário B

Questões	Itens	Gabarito
1. Por que irei participar ativamente no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música?	<p>2. Provavelmente, seguirei as instruções do professor/a para estudar Arte/Música, porque o professor parece ter conhecimento sobre a melhor forma de aprender a disciplina (a)</p> <p>3. Provavelmente, seguirei as instruções do professor/a para estudar Arte/música, porque será mais fácil seguir suas instruções do que estudar por conta própria (b)</p> <p>7. Provavelmente, seguirei as instruções do professor para estudar Arte/música, porque se não fizer as atividades como ele sugere ganharei uma nota ruim (d)</p> <p>9. Provavelmente, seguirei as instruções do professor para estudar Arte/música, porque ficarei preocupado se não tiver um bom desempenho na disciplina (c)</p>	<p>A participação ativa em aulas de Arte/música foi mobilizada por:</p> <p>a) Motivação autônoma em estágio de autorregulação comportamental integrada</p> <p>b) Motivação controlada em estágio de autorregulação comportamental introjetada</p> <p>c) Motivação Controlada em estágio de autorregulação comportamental introjetada</p> <p>d) Motivação Controlada em estágio de autorregulação comportamental externa</p>

Questões	Itens	Gabarito
2. Por que, provavelmente, seguirei as instruções de ensino do meu professor/a para estudar música?	<p>4. Participo ativamente nas aulas de Arte/música porque considero a compreensão musical importante para meu crescimento intelectual (a)</p> <p>6. Participo ativamente nas aulas de Arte/música porque se não participar meus colegas pensarão mal a meu respeito (c)</p> <p>10. Participo ativamente nas aulas de Arte/música porque me sentirei orgulhoso de me sair bem nesta disciplina (d)</p> <p>12. Participo ativamente nas aulas de Arte/música porque acredito ser uma maneira eficaz de melhorar minha compreensão sobre o assunto (b)</p>	<p>O envolvimento em aulas de Arte/música foi mobilizado por:</p> <p>a) Motivação autônoma em estágio de autorregulação comportamental integrada</p> <p>b) Motivação autônoma em estágio de autorregulação comportamental identificada</p> <p>c) Motivação Controlada em estágio de autorregulação comportamental introjetada</p> <p>d) Motivação Controlada em estágio de autorregulação comportamental externa</p>
3. Por qual razão eu desenvolverei atividades de música e prosseguirei meus estudos fora da escola para expandir meu conhecimento musical?	<p>1. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos em Arte/música, é porque quero que minha família e colegas vejam o quanto sou inteligente (d)</p> <p>5. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos em Arte/música, é porque considero ser um desafio compreender os conteúdos musicais (b)</p> <p>8. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos em Arte/música, é porque quero obter uma boa nota, o que influenciará positivamente em meu histórico escolar (c)</p> <p>11. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos em Arte/música, é porque considero interessante aprender sobre música (a)</p>	<p>O engajamento futuro com a música fora da escola foi mobilizado por:</p> <p>a) Motivação autônoma em estágio de autorregulação comportamental identificada</p> <p>b) Motivação autônoma em estágio de autorregulação comportamental integrada</p> <p>c) Motivação Controlada em estágio de autorregulação comportamental introjetada</p> <p>d) Motivação Controlada em estágio de autorregulação comportamental externa</p>

Fonte: Black e Deci, 2000.

O questionário B está fundamentado na Teoria da Autodeterminação (Ryan; Deci, 2020). Os itens 2, 4, 5, 11 e 12 formam a noção de motivação autônoma, enquanto os itens 1, 3, 6, 7, 8, 9 e 10, a noção de motivação controlada.

Os questionários B e C foram obtidos de outra pesquisa nossa (Trópico, 2017) e a validação dos itens foi realizada recorrendo à condução de um painel nosso a um grupo de juízes do Grupo de Pesquisa da UFPA, denominado, *Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem*.

Foram selecionados 9 juízes com experiência em Educação Básica e música para auxiliar na adaptação e na contextualização dos itens elaborados. Isso ajudou a compreensão da realidade socioeducativa que envolveu estudantes do Novo Ensino Médio no aprendizado da linguagem música, na escola. No quadro 11, estão as perguntas que dizem respeito às características pessoais e socioeducativas dos/das estudantes

Quadro 11: Características pessoais e socioeducativas dos participantes

Questões	Itens	Gabarito
1. Qual é a sua idade?	Tenho _____ anos	Características pessoais
2. Como você define sua identidade de gênero?	( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Outros _____ ( ) Prefiro não responder	Características pessoais
3. Qual das opções abaixo melhor descreve sua raça?	( ) Branca ( ) Negra ( ) Indígena ( ) Asiática ( ) Mestiça ( ) Pardo ( ) Outros ( ) Prefiro não responder	Características socioeducativas
4. Qual a formação escolar dos membros de sua família (pai, mãe, ou responsável legal)	( ) Ensino Fundamental incompleto ( ) Ensino Fundamental completo ( ) Ensino Médio Completo ( ) Ensino Médio Incompleto ( ) Ensino Superior Incompleto ( ) Ensino Superior Completo ( ) Pós-graduação Incompleta ( ) Pós-graduação Completa ( ) Não sei responder	Características socioeducativas
5. Você estuda música fora da escola? Se sim, onde?	Resposta pessoal	Características pessoais
6. Você ou algum familiar toca algum instrumento musical ou canta? Se sim, quais instrumentos?	Resposta pessoal	Características pessoais

Os mesmos juízes do Grupo de Pesquisa da UFPA sobre *Transtornos do Desenvolvimento e Dificuldades de Aprendizagem da UFPA/CAPES* validaram também o terceiro questionário.

### 3.2.5 Análise dos dados e os resultados esperados

Os dados coletados do encaminhamento de um processo criativo, interativo e autodeterminado, as observações registradas no diário de bordo da professora e as coletadas na pesquisa quase-experimental foram cruzadas com as proposições dos/das autores/as que referenciam a pesquisa, conforme apresentado na seção 1.

Na análise dos dados, utilizamos o método estatístico *Jamovi* (obtido em um software de computador denominado de “The jamovi Project”, baixado via site<sup>5</sup> para a análise descritiva e fatorial, sendo os resultados apresentados por meio de gráficos, de tabelas e do relatório dissertativo da pesquisa.

Na próxima seção, serão apresentados os principais resultados desta pesquisa.

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em: 23/06/2024.

## 4 RESULTADOS

Nesta seção, é apresentado o resultado relativo ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica criativa, interativa e autodeterminada e da pesquisa quase-experimental realizada com 17 estudantes da 1ª série do Ensino Médio. Na exposição, constam os subsídios teóricos e práticos, passando os relatos do participante e o da professora a análise quantitativa dos dados.

Assim, optamos por descrever a proposta do estudo quantitativo, não paramétrico e transversal pelo qual se conheceu o comportamento criativo, interativo e autodeterminado dos/das estudantes antes e o depois do acontecimento desta pesquisa. A estrutura de apresentação dos resultados compreende o referencial teórico e o processo criativo, interativo e autodeterminado protagonizado pelos/pelas estudantes e os dados obtidos dos questionários.

### 4.1 RESULTADOS DA REVISÃO DE LITERATURA

Na primeira fase desta tese, fizemos a revisão de literatura para o alcance do objetivo no que tange à descrição das principais contribuições teóricas e práticas relacionadas à vivência do movimento estético, à criatividade, à interatividade e à motivação autodeterminada em Arte/música. Apresentamos a contribuição da criatividade e da interatividade para melhorar as condições de acesso e de ampliação dos bens culturais aos/às estudantes. A autodeterminação motivada pela autorregulação comportamental melhorou o senso de bem-estar devido à percepção de atendimento das suas necessidades psicológicas básicas.

Depreendemos da literatura que o relacionamento dos/das estudantes com conceitos de criatividade, interatividade e autodeterminação integrados melhorou o aprendizado da linguagem musical ao aumentar a participação, o envolvimento e o engajamento estudantil com as propostas artísticas.

No Quadro 12, apresentamos as evidências dessas melhorias observadas.

Quadro 12: Resultado da revisão da literatura

Motivação p/ vivência estética	Autores/as	Participação	Envolvimento	Engajamento
Criatividade	Dewey (2010) Ostrower (2013; 2014) Pimentel (2016)	É considerada a vivência da experiência estética integrada	O desenvolvimento da cognição imaginativa sensível e consciente se dá pela interação do indivíduo com bens culturais diversos, com seus próprios referenciais estéticos e com outros relativos a influências e suportes do contexto	O engajamento move a reflexão e a crítica dos bens culturais e estéticos, construídos pela interação com o meio. Ressaltamos a compreensão da função social da Arte em diversos contextos e práticas de interação do indivíduo com a produção e circulação artística
Criatividade e Interatividade	Morin (2003) Santos e Hissa (2011)	É considerado a participação ao estímulo de conversações criativas relacionadas ao modo como o/a apreciador/a frui a obra ao realizar um processo de refazer mentalmente a produção artística	O desenvolvimento do pensamento complexo (racional, ético e estético) é motivado pelo desejo de ver, de rever, de compartilhar conteúdos, informações e mensagens, consideradas relevantes e pertinentes	É caracterizado pela colaboratividade percebida no modo como o indivíduo se apropria, traduz e reinterpreta a obra. O movimento estético e ético realizado interna e externamente fortalece o vínculo social da comunidade, o bem-estar e o ideal de sustentabilidade
Interatividade	Lévy (1999; 2015) Lemos (2020)	É caracterizada pela conversação presencial ou pela interação tecnológica entre todos, sem hierarquia	É marcado pela proatividade e protagonismo. O desenvolvimento de uma ecologia de saberes, pode despertar interesse, curiosidade e o senso de exploração, motivando a inteligência coletiva do grupo. Isso inclui, auxilia-lo/la a selecionar dados, conteúdos e mensagens, passando o diálogo de todos/todas sobre as possibilidades de se aprender a fazer, a projetar e a empreender a partir de estratégias suas e conhecimentos prévios	É caracterizado pela sociabilização de necessidades e de possibilidades. Há uma projeção de desejos e metas do grupo, passando a interação dele em um ambiente híbrido a identificação de suas necessidades e possibilidades a partir do que sabe que outras comunidades encaminham

(continuação)

<b>Motivação p/ vivência de um processo criativo, interativo e autodeterminado</b>	<b>Autores/as</b>	<b>Participação</b>	<b>Envolvimento</b>	<b>Engajamento</b>
Autodeterminação	Deci e Ryan (2000; 2008) e Ryan e Deci (2020)	Considera a boa vontade de realização e autoconsciência sobre a relevância do que aprende e a relação disso com o atendimento do sentimento de autonomia no sentido de não se sentir controlado/a, pressionado/a e/ou manipulado/a pelas demais pessoas	Depende da percepção de competência para imaginar e simular situações, traçando estratégias e resoluções próprias. Também é preciso ter flexibilidade para aceitar as opiniões, soluções e estratégias de desenvolvimento dos/das demais participantes do grupo, a relevância do conteúdo para o seu crescimento pessoal	É caracterizado percepção de pertencimento para querer fazer parte do grupo, bem como se sentir respeitado/a pelos/pelas demais
Criatividade	Ostrower (2001; 2013) Pimentel (2016)	Interação sensível e consciente com a Arte	Requer a percepção sensível e consciente, em arte, passando a reflexão sobre os seus próprios referenciais estéticos, os referenciais dos/das artistas e outros percebidos nos contextos e nas práticas artísticas de diferentes épocas	Requer o aprimoramento da reflexão crítica sobre os contextos e as práticas construídos histórica, social e culturalmente
Criatividade e interatividade	Salles (2008)	Se dá pela interatividade do/da apreciador/a ou do/da fruidor/a com uma rede de conexões criativas e pontos de conexão com as quais refaz mentalmente a experiência	Há uma interatividade com uma rede de conexões, pontos que marcam territórios e dimensões que perpassam a dúvida, a exploração, a experimentação e a composição	Demanda o diálogo criativo permeado pela reflexão, avaliação e a crítica do processo de criação e não exclusivamente da produção artística

Na integração dos conceitos supracitados, é demonstrado como o aprimoramento da sensibilidade e da consciência reflexiva e crítica sobre a realidade da produção musical pode melhorar a interação criativa e interativa, bem como a autodeterminação para participação nas aulas de música para o Ensino Médio.

#### 4.1.1 **A participação criativa interativa e autodeterminada**

Considerando-se a integração possível entre criatividade e a interatividade para participar das aulas, ressaltamos que a exploração da dimensão criativa implica o aprimoramento da percepção sensível e consciente sobre a obra de arte, passando-se à reflexão com criticidade sobre a obra examinada.

A junção entre criatividade e interatividade para motivar a participação é um meio de se fomentar a interação do/da aprendiz com uma rede de significados que são construídos e ressignificados pelo movimento dialógico que o/a estudante trava mentalmente por meio da leitura silenciosa e compartilhada. Isso inclui validar o diálogo construído em torno de visões e de crenças pessoais e coletivas e de acolher com respeito a percepção do outro.

Ressalta-se também a flexibilidade cognitiva para compreender a ideia e a intenção do/da artista, os costumes e crenças vividos na época de produção da obra e na atualidade. Assim mobiliza-se uma participação pautada na receptividade e na abertura do/da estudante ao diálogo de todos com todos. Em relação à autodeterminação para participação, frisamos que a autonomia do pensamento e a flexibilidade para endossar o/a do colega, faz com que o/a estudante não se sinta pressionado/a a realizar as tarefas por não se sentir controlado/a e/ou manipulado/a por ninguém.

#### 4.1.2 **O envolvimento criativo, interativo e autodeterminado**

No que se refere a criatividade para o envolvimento com a proposta artística, especialmente no desenvolvimento expressivo ressalta-se que o envolvimento do/da estudante melhora quando acessa bens culturais diversos, sejam eles, seus próprios referenciais estéticos, sejam os dos/das artistas. Ademais, destaca-se como oportunidade de envolvimento participativo a promoção de interação do/da aprendiz com as produções artísticas de outros períodos históricos, sociais e culturais que abrigam diferentes contextos e práticas.

O desenvolvimento integrado da criatividade e da interatividade fomenta o desejo de o/a estudante dialogar para estar entre muitos, bem como de estar em contato com as muitas facetas da produção artística. A exemplo disso, podemos citar o envolvimento do/da estudante com categorias, territórios ou campos que situam a materialidade, a notação e o registro musical, a linguagem artística, a mediação cultural, a percepção de patrimônio e de sistema de linguagem e a relação com a tecnologia.

Destaca-se o envolvimento criativo, interativo e autodeterminado motivado pelo desejo de o/a aprendiz estar entre muitos, vendo, revendo, compartilhando conteúdos, informações e mensagens, consideradas relevantes e pertinentes para promoção de necessidades, diversidades e singularidades históricas, culturais e sociais que podem, inclusive, expandir-se para outras realidades. Na promoção da autodeterminação para o envolvimento com proposta pedagógica, estima-se que o/a estudante consiga imaginar e simular situações e traçar estratégias e resoluções próprias.

Vislumbra-se que tenha flexibilidade cognitiva para aceitar as opiniões, as soluções e as estratégias de desenvolvimento dos/das demais participantes do grupo, atribuindo relevância aos objetos de conhecimento a partir de como consegue construir uma aprendizagem significativa.

#### **4.1.3 O engajamento criativo, interativo e autodeterminado**

Conforme se depreende da literatura, o engajamento integrado depende do aprimoramento da criatividade fomentado da reflexão e da criticidade histórica, social e cultural; isso inclui considerar os contextos e as práticas de produção e de circulação da Arte e seus modos de construção.

Desse modo, incentiva-se a criatividade e a interatividade integradas ao se propor ações de pesquisa e de exploração artística de territórios, de categorias e de campos de atuação social de maneira que sejam consideradas as disputas, as rupturas e a violência para se discutir o preconceito, a liberdade de expressão e a função social que a obra admite assumir na sociedade.

Nesse sentido, por intermédio do aprimoramento da percepção artística serão levantadas dúvidas e serão provocadas as conversações, a exploração e a experimentação via processo de composição musical. A autodeterminação para o engajamento é, nesses termos, forjada pelo trabalho em grupo e pelo estímulo de relações de amizade que reforçam os laços solidários, transparentes e democráticos entre pares, aumentando o senso de pertencimento do/da estudante, no sentido de querer participar de atividades em grupo e de se sentir um membro respeitado pelos demais membros do grupo.

A motivação para a vivência da experiência estética embasada em Dewey (2010) e a motivação para a vivência do movimento estético amparado em Morin (2000; 2003), Santos e Hissa (2011) se constituíram subsídios teóricos importantes tanto para elaboração da proposta pedagógica quanto para construção do instrumento de coleta de dados e posterior análise deles.

## 4.2 RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Quanto ao resultado do questionário semiestruturado, primeiramente, a equipe estatística extraiu os itens pesquisados para codificá-los no *Excel* e formar a máscara de análise, prosseguindo à redação dos dados no *software Jamovi*. No desenvolvimento, foram geradas as variáveis individuais testadas pelo *kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* de modo a indicar a proporção de variância do estudo, esperando-se um resultado próximo à unidade.

O teste rodou todos os itens agrupados em fatores comuns, obtidos na rotação Oblimon e Promax no questionário A e B, respectivamente, cujo objetivo foi encontrar correlações e índices entre os construtos de cada questionário. Os resultados obtidos foram apresentados separadamente para uma melhor descrição das variáveis encontradas em cada fase da pesquisa.

No questionário A, buscamos associações positivas entre o comportamento motivacional e o desenvolvimento da criatividade, bem como entre a criatividade e a interatividade. No questionário B, examinamos a motivação para autorregulação autodeterminada dos/das estudantes em estágio externo, introjetado, identificado e integrado.

Os dados colhidos dos questionários foram analisados quantitativamente e representados por tabelas e gráficos, posteriormente cruzados com o aporte teórico apresentado na seção 1. A partir da análise quantitativa dos dados obtidos com a aplicação do instrumento de pesquisa, mensuramos o desenvolvimento da criatividade, bem como o estágio de autorregulação comportamental autodeterminada para aprender música no Novo Ensino Médio no amparo das literaturas por meio das quais os teóricos que conceituam a criatividade, interatividade e autodeterminação.

Com o desenvolvimento do estudo, pudemos responder também a pergunta da pesquisa que é: Como a motivação para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado em Arte/música interfere no aprendizado e no desempenho escolar de estudantes do Novo Ensino Médio?

### 4.2.1 Características pessoais

A pesquisa entre os/as alunos/as visou a entender melhor a composição demográfica da nossa comunidade estudantil. Os seus resultados nos trouxeram visões valiosas sobre quem somos e como podemos continuar a crescer juntos. A coleta desses dados demandou a solicitação do alunado para responder 6 perguntas, disponíveis na última página do questionário C. A composição demográfica revelou, além das características pessoais dos/das estudantes e

de seus/suas responsáveis, alguns relatos sobre a habilidade musical que o/a estudante desenvolve fora da escola, bem como as obtidas na convivência familiar.

Sobre isso, observamos a idade média, a autodeclaração racial e a idade dos participantes. Quanto à idade média dos/das participantes, temos os seguintes dados (Tabela 2).

Tabela 2: Idade dos/das participantes

Idade	Contagens	% do total
15 anos	8	47%
16 anos	5	29%
17 anos	3	18%
18 anos	1	6%

Fonte: Jamovi<sup>6</sup>.

Observamos que a maioria dos/das participantes se encontra na faixa dos 15 e 16 anos, representando 76% da mostra desta pesquisa. Por meio desses resultados, depreendemos que a maioria deles está na idade adequada, definida por lei para essa etapa de ensino, mas há um grupo que apresenta dois anos de distorção idade/série; além disso, destacamos a forte presença de adolescentes no Ensino Médio.

Também, buscamos conhecer como os/as estudantes se autodeclararam racialmente e os resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: Autodeclaração racial

Autodeclaração Racial Geral	Contagens	% do total
Branços	7	41%
Negros	3	18%
Pardos	4	24%
Indígenas	1	6%
Prefiro não responder	2	12%

Interpretamos dos dados que a maioria dos/das estudantes possui uma identidade racial baseada na raça branca (41%), no entanto, a diversidade racial é significativa na autodeclaração de negros, pardos e indígenas que representam 48% deles/delas.

<sup>6</sup> Nota1: As análises das tabelas 2 foram feitas no método *Jamovi* (software *Jamovi*).

Nota2: O método de extração da análise estatística fatorial 'Máxima verossimilhança' foi usado em combinação com uma rotação 'Oblimin'.

Considerando, as/os estudantes que preferiram não se autodeclarar racialmente (2% deles/delas), entendemos que a ausência de resposta ao item sugere interpretar que esse grupo não se sentiu confortável, talvez por não se sentirem seguros para compartilhar e expressar a sua identidade racial na escola.

A situação de insegurança nos relacionamentos entre colegas e professores pode ser interpretada como um ponto de atenção para o/a docente e toda a escola refletir a criação de relações sociais mais solidárias, democráticas e propícias ao acolhimento dessa expressão.

Quanto à identidade de gênero, temos os seguintes resultados (Tabela 4).

Tabela 4: Identidade de Gênero

Gênero	Contagens	% do total
Feminino	8	47%
Masculino	5	29%
Outros	3	18%
Prefiro não responder	1	6%

A composição de gênero dos/das 17 estudantes que participaram da pesquisa demonstra a superioridade do gênero feminino sobre o masculino, indicando a presença e a participação do público feminino em nossa comunidade escolar. Os estudantes que pertencem ao gênero masculino também compõem uma parte significativa da população estudantil.

Os/as participantes identificados pelo gênero outros não se sentiram confortáveis e seguros para relatar na pesquisa essa identidade; e desse público que representa 18% dos respondentes, percebemos que se identificam fora do binário tradicional de gênero o que demonstra a diversidade de identidades de gênero presentes em nossa escola.

Quanto ao/à estudante que preferiu não responder, optando por não revelar sua identidade de gênero (o equivalente a 6%), é importante destacar a necessidade de a escola intervir para mudar esse cenário. Assim, recomenda-se que estratégias pedagógicas sejam aplicadas para melhorar as relações sociais da turma acerca da criação de vínculos de confiança e de segurança para que se sintam confortáveis para compartilhar suas identidades quanto ao gênero, posto que o ambiente de aprendizagem carece de ações educativas para se tornar mais inclusivo e acolhedor para todas as identidades de gênero.

Considerando, compreender o aprendizado em música fora da escola, examinamos a existência dessa habilidade, a qual se apresenta na Tabela 5.

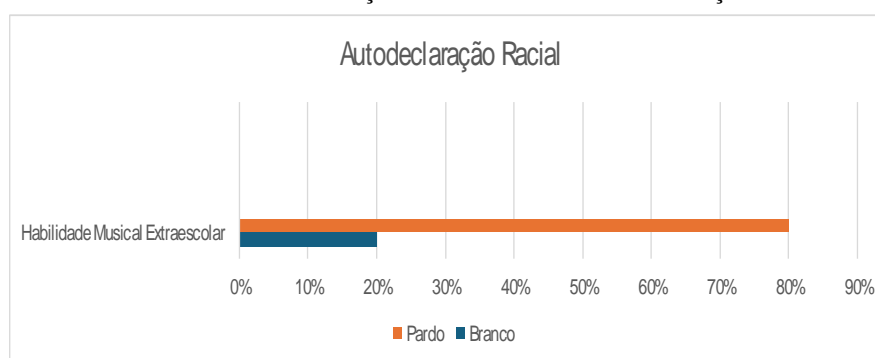
Tabela 5: Habilidade musical fora da escolar

Habilidade musical	Contagens	% do total
Possui habilidade musical fora da escola	4	24%
Não possui habilidade musical fora da escola	13	76%

Descobrimos que um número reduzido de estudantes tem acesso ao ensino de música fora da escola, constatando que a responsabilidade desse ensino para 76% deles/delas é do componente de Arte/música. Assim, percebemos a importância do ensino de música nas escolas e sua relevância para mobilizar o acesso do estudante aos bens culturais.

Considerando compreender a identidade racial dos/das jovens que aprendem música fora da escola, averiguamos a existência de habilidade musical fora da escola em relação à autodeclaração racial desse grupo estudantil de 24% (Gráfico 1).

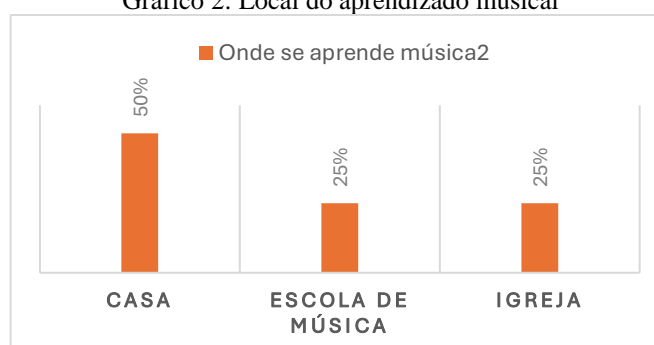
Gráfico 1: Associação entre habilidade musical e raça



Considerando os/as 17 estudantes pesquisados/as, destacamos que 4 deles/delas possuem habilidades musicais, pois tiveram a oportunidade de aprender música fora da escola. Desses/as, 3 se autodeclararam pardos/as (80%) e 1 se autodeclarou branco/a (20%). Essa disparidade, demonstra que o interesse por atividades culturais atravessa as diversas identidades juvenis, bem como desconstrói a ideia de que o aprendizado musical é uma herança europeia.

Ademais, nos debruçamos sobre os locais onde esses/essas estudantes aprendem música de modo informal, os resultados constam no Gráfico 2.

Gráfico 2: Local do aprendizado musical



Os resultados do *locus* de aprendizado musical sugerem que a prática musical ocorre na convivência familiar com a música sugerindo a influência dos pais para os/as estudantes aprenderem música em casa, na igreja e na escola de música.

Para saber os instrumentos musicais com os quais eles/elas tiveram contato no aprendizado de música informal, examinamos a experiência prévia dos/das estudantes com a voz ou instrumento musical (Tabela 6).

Tabela 6: Habilidade instrumental dos/das estudantes

Instrumentos musicais	Contagem	% do Total
Violão	2	40%
Guitarra e Piano	1	20%
Canto	1	20%

Os resultados do estudo demonstram a preferência dos/das estudantes pelo Violão, assim como a preferência pela guitarra, pelo piano e pelo canto vocal. Os referidos instrumentos musicais são bastante acessíveis e versáteis, estando presentes em composições musicais populares, especialmente no rock, K-pop, pop, brega e blues – gêneros musicais frequentemente associados à juventude e à cultura popular.

Assim, interessou-nos investigar a influência dos pais na conclusão do Ensino Médio, acerca de conhecer a escolaridade dos pais/responsáveis, bem como a afirmação de que esses familiares possuem alguma habilidade musical (Tabela 7).

Tabela 7: Habilidade musical e escolarização dos pais/responsáveis

Escolaridade dos pais	Habilidade musical		
	Não	Sim	Total
Ensino Médio Completo	2	5	7
Prefiro não responder	2	0	2
Ensino Médio Incompleto	1	0	1
Ensino Fundamental Completo	4	0	4
Ensino Fundamental Incompleto	3	0	3

Os resultados obtidos sugerem interpretar que os pais/responsáveis com Ensino Médio completo influenciaram seus filhos a aprender música por desenvolverem eles próprios essa habilidade na convivência familiar. Por outro lado, notamos que entre os pais/responsáveis que afirmaram ter concluído o Ensino Fundamental não foi observado o desenvolvimento de habilidades musicais na convivência familiar.

Em relação aos instrumentos que são acessíveis aos/às estudantes na convivência familiar com a música, também fizemos a verificação dos tipos de instrumentos musicais com os quais eles/elas convivem na relação com familiares (Tabela 8).

Tabela 8: Habilidade com instrumento musical de família

Habilidade Instrumental - Familiar	Contagens	% do Total
Violão	4	31%
Piano	2	15%
Bateria	2	15%
Flauta	1	8%
Cavaquinho	1	8%
Guitarra	1	8%
Teclado	2	15%

Conforme podemos observar, as famílias pesquisadas preferem o violão, opção que pode estar ligada à popularidade do instrumento e à facilidade de aprendê-lo sem a necessidade de frequentar as escolas de ensino informal de música. Dentre os pais/responsáveis que desenvolvem habilidades musicais e concluíram o Ensino Médio completo, depreendemos que parecem entender a importância do ensino de música para a formação do jovem e que, por isso, incentivaram os/as seus/suas filhos/as a aprendê-la.

Notamos, ainda, que os pais/responsáveis com Ensino Médio (n=5) acham mais importante ensinar música aos/às seus/suas filhos/as do que os pais/responsáveis que terminaram o Ensino Fundamental (n=4), provavelmente por não se sentirem capacitados a apoiar e a oportunizar o contato dos/das filhos/as com a música.

#### 4.3 RESULTADOS DA INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE E INTERATIVIDADE

O segundo questionário, denominado B, contém 12 itens relacionados às perguntas apresentadas no quadro 2 (p. 50), o que permitiu a verificação da autorregulação autodeterminada. O conceito de autodeterminação se fundamentou na teoria da autodeterminação de Deci e Ryan (2000) e Ryan e Deci (2020).

É importante destacar que adaptamos (Trópico, 2017) o método de coleta de informações da pesquisa de Black e Deci (2000) para investigar a motivação para a autorregulação autodeterminada de 64 estudantes secundários de música em Belém do Pará.

Os resultados revelaram autorregulação introjetada para a participação e envolvimento nas tarefas, bem como a autorregulação identificada para continuar aprendendo música fora da escola, isso nos permitiu prever a motivação extrínseca.

#### 4.3.1 Criatividade e Interatividade – antes e depois da pesquisa

Os itens do questionário A e B passaram por análise estatística fatorial. No instrumento de coleta de dados, foram examinados 7 itens discriminados da seguinte forma: os itens 1 e 2 estão relacionados à vivência estética do processo criativo, amparados em Dewey (2010) e Ostrower (2013; 2014); e os itens 3, 6 e 7 são relativos à motivação para a vivência do movimento estético de um processo criativo e interativo, amparado em Salles (2008), Santos e Hissa (2011) e Lévy (1999; 2015).

Os resultados da análise fatorial a partir dos sete itens agregados, demonstraram que foi considerada adequada a variabilidade de 69% dos dados da escala obtidos antes da intervenção com a aplicação do A.

Prosseguiu-se a seleção do número de fatores com o emprego do critério de *kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* cujos testes de esfericidade de *Bartlett* apresentaram para o modelo (40.05 gl = 21, p 0.006) e KMO (0,67). Isso possibilitou a interpretação adequada da matriz de correlação dos itens em quatro fatores, buscando-se melhor interpretação do fator pela rotação *Promax* que forneceu o contraste máximo entre as variáveis do fator estabelecido (Tabela 9).

Tabela 9: Criatividade e interatividade - antes da pesquisa

Itens	Fator		
	1	2	3
1. Provavelmente, vou criar em Arte/música, explorando minhas preferências artísticas em conjunto com as dos/das artistas para fazer uma apresentação ou sarau usando áudio/vídeo digital em dispositivos eletrônicos EC	0.182	0.434	-0.065
3. Provavelmente, vou pesquisar e conversar com a turma sobre diferentes maneiras de criar e compor melodias ou trilhas sonoras para produzir um videoclipe ou animação e compartilhar no acervo digital da turma ECI	<b>1.002</b>	-0.055	0.-0.131
5. Provavelmente vou desenvolver propostas artísticas se o/a professor/a explicar detalhadamente a resolução dos problemas, mostrando as respostas possíveis e indicando como elas devem ser redigidas no papel SE	-0.229	<b>1.188</b>	-0.181
6. Provavelmente, vou (re)criar jingles, poemas sonoros, melodias ou paródias, experimentando a composição musical em aplicativos e ambientes virtuais, buscando expressar e comunicar a minha própria maneira de ver e de estar no mundo ECI2	<b>1.055</b>	-0.149	-0.066
2. Participo das aulas de Arte/música quando me interessa e tenho curiosidade de saber mais sobre tema abordado a partir das minhas	-0.125	-0.247	<b>1.104</b>

Itens	Fator		
	1	2	3
experiências prévias e das novas experiências trazidas pelo/pela professor/a PC			
4. Participo mais das aulas de Arte/música quando os temas, as informações e os conteúdos estão relacionados à avaliação, são cobrados nas provas ou são pontuados na avaliação parcial NP	0.080	0.330	0.379
7. Participo mais das aulas de Arte/música pesquisando sobre música em bibliotecas físicas e virtuais para compartilhar e conversar com a turma nas redes sociais e/ou no acervo digital da sala PCI	0.447	0.165	0.203
Autovalores	2.15	1.50	1.24
Variância	30.8	21.4	17.7
Variância explicada	30.8	52.2	69.9
Fidedignidade composta	0.90	0.75	0.78
Alpha de Cronbach da escala	0.79		

Observamos que o Fator 1 agrupou os itens 3, 6, e 7 representando o construto da criatividade e interatividade escassa para o envolvimento com o processo artístico; o Fator 2 agrupou os itens 1, 2 e 5, representando o construto de participação criativa com a proposta artística. No Fator 3, foram agrupados os itens 2 e 4, representando a participação criativa para se envolver com a proposta artística, demonstrando a necessidade de o/a estudante compartilhar suas experiências prévias e de o/a professor/a trazer novas experiências para turma.

Foram reportados os índices de Fidedignidade Composta dos fatores 1, 2 e 3, os quais apresentaram cargas fatoriais adequadas, com cargas elevadas em seus respectivos fatores. Não foi encontrado padrão de cargas cruzadas (i.e., itens com cargas fatoriais acima de 0,30 em mais de um fator); a fidedignidade composta dos fatores também foi adequada (acima de 0,70) para todos os fatores.

Relativamente ao Questionário A, aplicado para os/as 17 estudantes após a nossa intervenção, foi realizada uma análise fatorial para os 7 itens que agregados explicaram 65% da variabilidade total dos dados da escala. Na seleção do número de fatores, foi utilizado o critério de *kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) que representou a proporção de variância entre as variáveis testadas e apresentou fatores ou traços latentes próximos de 1 e considerados adequados.

Prosseguindo aos testes de esfericidade de *Bartlett*, apresenta-se o resultado mínimo para o adequado  $< 0.50$ ; nele, os resultados apresentaram para o modelo (28.40,  $gl = 21$ ,  $p 0.13$ )

e (KMO 53) o valor mínimo aceitável. Isso, possibilitou a interpretação adequada da matriz de correlação dos itens em três fatores, buscando-se uma melhor interpretação do fator se fez a rotação *Oblimin*, fornecendo o contraste máximo entre as variáveis dos fatores estabelecidos (Tabela 10).

Tabela 10: Criatividade e interatividade - depois da intervenção

Itens	Fator		
	1	2	3
1. Provavelmente, vou criar em Arte/música, explorando minhas preferências artísticas em conjunto com as dos/das artistas para fazer uma apresentação ou sarau usando áudio/vídeo digital em dispositivos eletrônicos EC	0.036	0.011	<b>0.995</b>
3. Provavelmente, vou pesquisar e conversar com a turma sobre diferentes maneiras de criar e compor melodias ou trilhas sonoras para produzir um videoclipe, ou animação e compartilhar no acervo digital da turma ECI	0.034	<b>0.992</b>	0.027
5. Provavelmente, vou desenvolver propostas artísticas se o/a professor/a explicar detalhadamente a resolução dos problemas, mostrando as respostas possíveis e indicando como elas devem ser redigidas no papel NE	<b>-0.682</b>	0.139	-0.068
6. Provavelmente, vou (re)criar jingles, poemas sonoros, melodias ou paródias, experimentando a composição musical em aplicativos e ambientes virtuais, buscando expressar e comunicar a minha própria maneira de ver e de estar no mundo ECI2	<b>0.820</b>	0.254	-0.121
2. Participo das aulas de Arte/música quando me interessa e tenho curiosidade de saber mais sobre tema abordado a partir das minhas experiências prévias e das novas experiências trazidas pelo/pela professor/a PC	<b>0.779</b>	0.044	0.186
4. Participo mais das aulas de Arte/música quando os temas, informações e conteúdos estão relacionados à avaliação, são cobrados nas provas ou são pontuados na avaliação parcial NP	0.445	0.232	-0.394
7. Participo mais das aulas de Arte/música pesquisando sobre música em bibliotecas físicas e virtuais para compartilhar e conversar com a turma nas redes sociais e/ou no acervo digital da sala PCI	0.429	-0.338	0.096
Autovalores	2.12	1,23	1.21
Autovalores	2.022	0.5817	0.3822
Variância explicada	19.90	17.3	16.3
Variância Acumulada da escala	30.2	47.8	65.1
Alfa de Cronbach da escala	0.17		
Fidedignidade composta	0.78	0.66	0.69

É possível observar que o Fator 1 agrupou os itens 2, 4 e 7, representando a participação criativa motivada pela vivência da experiência estética após a nossa intervenção. O Fator 2, que agrupou o item 3, e o Fator 3 que agrupo o item 1, representam o envolvimento criativo motivado pela vivência da experiência estética, no entanto, notamos que o envolvimento criativo e interativo também foi significativo.

Foram reportados os índices de Fidedignidade Composta dos fatores 1, 2 e 3, os quais apresentaram uma carga fatorial adequada; sendo assim, não foi encontrado padrão de cargas cruzadas (i.e., itens com cargas fatoriais acima de 0,30 em mais de um fator). A fidedignidade composta do Fator 1 foi adequada (acima de 0,70) relativo à participação e ao envolvimento motivado pelo desenvolvimento da criatividade.

A fim de compreender a percepção do/da aluno/a em relação ao desenvolvimento da criatividade, da interatividade e da autodeterminação no envolvimento com a proposta pedagógica discutida na seção 2, analisamos a qualidade da participação e do envolvimento do/da aluno/a nas intervenções Diálogos Criativos I, II e III. Dessa forma, comparamos os resultados mais evidentes observados pelos/pelas estudantes em relação ao que pensavam antes e depois da intervenção (Quadro 13).

Quadro 13: Pensamento antes e depois da pesquisa

<b>Antes da pesquisa</b>		<b>Depois da pesquisa</b>	
Participação Criativa	1.04	Participação Criativa	0.996
Envolvimento compulsório com a proposta	1.18	Envolvimento Criativo	0.995
		Envolvimento Criativo e Interativo	0,992

Durante a pesquisa, foi examinada a capacidade criativa e interativa para a participação e o envolvimento dos/das estudantes com a proposta pedagógica “Diálogos Criativos e Autodeterminados I, II e III”, apresentados na seção 2. Os resultados, demonstraram que eles/elas se interessavam em participar da aula de Arte/música antes da intervenção.

A participação nas aulas era condicionada ao tema lhe ser interessante, despertar a sua curiosidade e agregar as suas experiências aos objetos de conhecimento apresentados durante as aulas; após a intervenção, a participação permaneceu a mesma.

Antes de a pesquisa começar, os/as alunos/as acreditavam que precisavam receber explicações detalhadas e informações precisas sobre como poderiam obter resultados dos exercícios para se envolver criativamente com as propostas artísticas. Na percepção dos/das estudantes, o/a professor/a deveria lhe ensinar a escrevê-las, inclusive.

Após a intervenção, verificamos uma significativa mudança no comportamento do/da estudante, que passa a depender da autonomia fornecida pelo/pela professor/a para protagonizar o seu próprio percurso de aprendizagem. Logo, o/a estudante, ao ser incentivado pelo/pela docente, passa a se sentir mais seguro para compor musicalmente, bem como para compartilhar suas preferências estéticas, tornando-se colaborativo/a e aberto/a para compartilhar a sua

produção musical com os colegas em mídias digitais e analógicas acessíveis em dispositivos eletrônicos.

#### 4.3.2 Autorregulação Autodeterminada - Antes e depois da pesquisa

Considerando a importância de averiguar a autodeterminação do/da estudante para participar, envolver-se e continuar aprendendo música na escola, examinamos a motivação autodeterminada dele/dela para aprender música durante a intervenção Diálogos Criativos e Autodeterminados I, II e III (Seção 2).

A análise fatorial foi realizada tomando-se como base o Questionário do tipo B respondido pelos/pelas 17 estudantes que compõem a amostra pesquisada. O referido instrumento de coleta de dados possui 12 itens que mensuram a autorregulação do comportamento para motivação intrínseca e motivação extrínseca e autodeterminada. Os estágios de autorregulação autodeterminada estão distribuídos em cinco estágios: integrado, identificado, introjetado, externo e impessoal. A análise dos resultados se embasa na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000; 2008) e Ryan e Deci (2020).

Quanto ao Questionário B, ressaltamos que ele foi aplicado antes de iniciarmos a intervenção Diálogos Criativos e Autodeterminados I, II e III. Os dados coletados via questionário passaram por uma análise fatorial para os 12 itens que, agregados, explicaram 75% da variabilidade total dos dados da escala.

Na seleção do número de fatores, utilizamos o critério de *kaiser-Meyer-Olkin (KMO)* prosseguindo aos testes de esfericidade de *Bartlett* que apresentaram para o modelo ( $95.1 \text{ gl} = 55$ ,  $p < 0,001$ ) e *KMO* (0,65) após a adequação da escala. Isso possibilitou a interpretação adequada da matriz de correlação dos itens em três fatores; buscando uma melhor interpretação dos fatores, fizemos a rotação *Oblimin*, que forneceu o contraste máximo entre as variáveis de cada fator estabelecido como se observa na (Tabela 11).

Tabela 11: Motivação autodeterminada- antes da pesquisa

Itens	Fatores			
	1	2	3	4
4. Participo ativamente nas aulas de Arte/música porque considero a compreensão musical importante para meu crescimento intelectual	-0.007	-0.304	<b>0.602</b>	-0.264
6. Participo ativamente nas aulas de Arte/música porque, se não participar, meus/minhas colegas pensarão mal a meu respeito	0.037	<b>0.893</b>	-0.016	-0.036
10. Participo ativamente nas aulas de Arte/música porque me sentirei orgulhoso/a de me sair bem nessa disciplina	0.092	0.017	<b>0.550</b>	0.411

Itens	Fatores			
	1	2	3	4
12. Participo ativamente nas aulas de Arte/música porque acredito ser uma maneira eficaz de melhorar a minha compreensão sobre o assunto	0.421	<b>-0.553</b>	0.371	0.095
2. Provavelmente, seguirei as instruções do/a professor/a para estudar a Arte/música porque o professor parece ter conhecimento sobre a melhor forma de aprender a disciplina	0.315	<b>-0.549</b>	0.182	0.159
3. Provavelmente, seguirei as instruções do/a professor/a para estudar a disciplina de Arte/música porque será mais fácil seguir suas instruções do que estudar por conta própria	<b>0.693</b>	0.123	-0.099	0.244
7. Provavelmente, seguirei as instruções do/da professor/a para estudar a disciplina Arte/música porque se não fizer as atividades como ele sugere ganharei uma nota ruim	<b>0.989</b>	0.030	0.116	-0.122
9. Provavelmente, seguirei as instruções do/da professor/a para estudar Arte/música porque ficarei preocupado/a se eu não tiver um bom rendimento nessa disciplina	<b>0.639</b>	-0.173	-0.432	0.281
1. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/música é porque quero que minha família e colegas vejam o quanto sou inteligente	0.399	<b>0.659</b>	0.257	0.160
8. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/música é porque quero obter uma boa nota nessa disciplina o que influenciará positivamente em meu histórico escolar	-0.061	-0.003	0.054	<b>1.005</b>
11. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/música é porque considero interessante aprender sobre música na disciplina	0.011	0.039	<b>0.897</b>	0.112
Alfa de Cronbach da escala	0.80			
Autovalores	2.52	<b>2.02</b>	2.08	1.68
Variância	22.9	<b>18.4</b>	18.9	15.2
Variância explicada	22.9	<b>41.3</b>	60.2	75.4
Fidedignidade composta	0.76	<b>0.74</b>	0.72	0.71

Com esses dados, observamos que o Fator 1 agrupou os itens 3, 7 e 9, representando o construto Motivação Controlada com autorregulação externa para envolvimento com a proposta artística; prosseguindo; o Fator 2, que agrupou os itens 1, 2, 6, e 12, representou a Motivação Controlada com autorregulação participação introjetada com a proposta artística; no Fator 3, agrupou o item 11, representou a Motivação Autônoma com autorregulação para engajamento identificado com a proposta artística; já no Fator 4, está o item 8, representando o construto da motivação Controlada para se engajar em estágio externo. Para ajustar o modelo e tornar o instrumento de coleta de dados plausível, foi extraído da análise o item 5 do questionário.

Nesse sentido, foram reportados os índices de Fidedignidade Composta; os itens apresentaram cargas fatoriais adequadas, com cargas elevadas em seus respectivos fatores. Não foi encontrado padrão de cargas cruzadas (i.e., itens com cargas fatoriais acima de 0,30 em mais de um fator). A fidedignidade composta dos fatores também foi adequada (acima de 0,70) para todos os fatores.

Os resultados obtidos antes da nossa intervenção, permitiram-nos prever a Motivação Extrínseca ou Autodeterminada; ressaltamos que os resultados obtidos na aplicação do questionário B corrobora com nosso estudo anterior (Trópico, 2017).

#### 4.3.3 Autorregulação Autodeterminada – depois da pesquisa

A análise fatorial foi realizada tomando-se como base o Questionário do tipo B respondido pelos/pelas 17 estudantes que compõem a amostra pesquisada. O referido instrumento de coleta de dados possui 12 itens de autorregulação do comportamento para motivação intrínseca e motivação extrínseca e autodeterminada, distribuída em quatro estágios de autorregulação: intrínseco, autodeterminado, introjetado e externo, embasados na Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 2000; 2008; Ryan; Deci, 2020).

Quanto ao Questionário B, ressaltamos que foi aplicado depois da nossa intervenção, prosseguindo a realização de uma análise fatorial para os 12 itens que agregados explicaram 79% da variabilidade total dos dados da escala.

Na seleção do número de fatores, utilizamos o critério de *kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) prosseguindo aos testes de esfericidade de *Bartlett* que apresentaram para o modelo (99,8 gl = 55,  $p < 0,001$ ) e KMO (0,63), após a adequação da escala com a retirada do item 2. Isso nos possibilitou a interpretação adequada da matriz de correlação dos itens em cinco fatores. Buscando-se uma melhor interpretação deles, fizemos a rotação *Varimax*, que forneceu o contraste máximo entre as variáveis de cada fator estabelecido (Tabela 12).

Tabela 12: Motivação Autodeterminada - pós-intervenção

Itens	Fatores				
	1	2	3	4	5
4. Participo ativamente nas aulas de Arte/música, porque considero a compreensão musical importante para meu crescimento intelectual	0.519	0.120	-0.065	-0.148	<b>0.636</b>
6. Participo ativamente nas aulas de Arte/música, porque se não participar meus colegas pensarão mal a meu respeito	0.076	0,178	<b>0.524</b>	-0.067	0.143
10. Participo ativamente nas aulas de Arte/música, porque me sentirei orgulhoso/a de me sair bem nessa disciplina	<b>0.503</b>	0.240	-0.184	0.397	0.015
12. Participo ativamente nas aulas de Arte/música, porque acredito ser uma maneira eficaz de melhorar a minha compreensão sobre o assunto	<b>1.011</b>	-0.019	0.067	0.011	-0.057
3. Provavelmente, seguirei as instruções do/da professor/a para estudar Arte/música, porque será mais fácil seguir suas instruções do que estudar por conta própria	0.194	0.253	<b>-0.109</b>	0.244	0.524
7. Provavelmente, seguirei as instruções do/a professor/a para estudar Arte/música, porque se não fizer as atividades como ele/ela sugere, ganharei uma nota ruim	0.115	<b>0.530</b>	0.209	0.389	-0.232
9. Provavelmente, seguirei as instruções do/da professor/a para estudar Arte/música, porque ficarei preocupado/a se eu não tiver um bom rendimento nela	-0.077	<b>1.004</b>	0.046	0.020	0.059
1. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos em Arte/música, é porque quero que minha família e colegas vejam o quanto sou inteligente	0.066	0.042	<b>0.965</b>	-0.013	-0.041
5. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos em Arte/música, é porque considero ser um desafio compreender os conteúdos musicais	-0.215	-0.226	0.272	0.477	<b>0.512</b>
8. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos em Arte/música, é porque obter uma boa nota nela influenciará positivamente em meu histórico escolar	0.118	0.166	0.029	<b>0.801</b>	0.001
11. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos em Arte/ música, é porque considero interessante aprender sobre música	<b>0.746</b>	-0.106	0.126	0.125	0.247
Alfa de Cronbach da escala	0.85				
Autovalores	2.54	1.80	1.47	1.57	1.29
Variância	23.1	16.4	13.3	14.3	11.7
Variância explicada	23.1	39.5	52.9	67.2	78.9
Fidedignidade composta	0.80	0.77	0.74	0.59	0.57

Observa-se que o Fator 1 agrupou os itens 10, 11 e 12, representando o construto *Motivação Autônoma*, prosseguindo a autorregulação para participação com a proposta artística em estágio identificado; o Fator 2 agrupou os itens 7 e 9, representando o construto *Motivação Controlada* para envolvimento por autorregulação introjetada; o Fator 3 é composto pelo item 1, e aponta para o construto da *Motivação Controlada* com engajamento em estágio externo; o Fator 4 agrupou o item 8 aponta para o construto da *Motivação Controlada* com engajamento em estágio externo; já o Fator 5 apresentou o item 3 e 5, representando o construto da *Motivação Autônoma* com envolvimento e engajamento em estágio identificado.

Foram reportados os índices de Fidedignidade Composta bem como estimativas de replicabilidade dos escores fatoriais (H-index; Ferrando & Lorenzo-Seva, 2018). Os itens apresentaram cargas fatoriais adequadas, com cargas fatoriais elevadas em seus respectivos fatores, no entanto, não foi encontrado padrão de cargas cruzadas (i.e., itens com cargas fatoriais acima de 0,30 em mais de um fator).

A fidedignidade composta dos fatores também foi adequada (acima de 0,70) para quase todos os fatores, exceto para autorregulação da motivação autodeterminada para se engajar com as propostas artísticas.

Os resultados obtidos após a nossa intervenção, permitiram predizer a motivação autodeterminada para participar das aulas, a motivação extrínseca introjetada para se envolver e a motivação controlada externa para se engajar socialmente com as propostas artísticas da linguagem musical. No quadro 14, apresentamos a motivação autorregulada para aprender Arte/música antes e após a intervenção.

Quadro 14: Motivação autodeterminada antes e depois da intervenção

<b>Autodeterminação antes da intervenção</b>	<b>Motivação</b>	<b>Estágio de autorregulação</b>	<b>Autodeterminação antes da intervenção</b>	<b>Motivação</b>	<b>Estágio de Autorregulação</b>
<i>Participação 0.893</i>	Controlada	Introjetada	<i>Participação 1.011</i>	Autônoma	Identificada
<i>Envolvimento 1.005</i>	Controlado	Externo	<i>Envolvimento 1.004</i>	Controlado	Introjetada
<i>Engajamento 0.965</i>	Controlada	Externo	<i>Engajamento 1.005</i>	Controlada	Introjetado

Fonte: Ryan e Deci, 2020.

Considerando a motivação dos/das 17 estudantes participantes desta pesquisa, analisamos a motivação para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado em dois momentos distintos: antes de se dar início a essa pesquisa e depois de sua realização. Para isso, averiguamos como é a motivação autodeterminada do/da estudante para participar, envolver-se e engajar-se com a música.

No que concerne à participação ativa do/da estudante no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música por meio de Diálogos Criativos e Autodeterminados I, II e III, analisamos a motivação autodeterminada que o/a estudante apresentou antes de ser iniciada essa pesquisa.

Os resultados demonstraram a participação compulsória, sugerindo a intenção de os/as jovens agirem assim para se protegerem do julgamento dos/das colegas e para que não pensassem mal deles/delas. Assim, à luz da Teoria da Autodeterminação (TAD) que identificamos que a motivação estudantil estava sendo controlada por fatores externos, sendo, portanto, de qualidade extrínseca com autorregulação em estágio introjetado para participação e externo para envolvimento e engajamento.

Desse modo, considerando a participação ativa dos/das estudantes no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música por meio da intervenção Diálogos Criativos e Autodeterminados I, II e III, após a pesquisa, ressaltamos que a intervenção modificou o comportamento deles/delas, apresentando-se autônoma para participação e parcialmente autônoma para o envolvimento e engajamento, ou seja, em multiníveis.

A participação relatada apresentou a compreensão do grupo estudantil sobre a relevância e a identificação pessoal desse público com o objeto de conhecimento das aulas, demonstrando que os/as estudantes aprimoraram a compreensão sobre música, tornando sua participação autônoma, identificada por fatores internos.

No que se refere à qualidade do envolvimento do/da estudante na proposta pedagógica Diálogos Criativos e Autodeterminados I, II e III, foi investigado o envolvimento do/da aprendiz antes e depois do acontecimento da intervenção. Os resultados de antes da intervenção demonstraram que o/a estudante se envolvia com a Arte de maneira compulsória, acreditando que se não fizesse as atividades iria ganhar uma nota ruim. Logo, o envolvimento estava condicionado ao ganho de uma recompensa, ou seja, uma boa nota nesse componente curricular.

Depois da intervenção, a maioria dos/das estudantes mudou seu comportamento, pois a preocupação deles/delas era ter um bom rendimento escolar. Nesse sentido, observamos que muito embora a motivação tenha se mantido controlada, o estágio de autorregulação externo se modificou caminhando para o estágio introjetado. Isso significou que o envolvimento com a proposta foi autodeterminado pela preocupação deles/delas com relação ao seu ego e para obter da aprovação de pessoas próximas.

A respeito do engajamento com a nossa proposta pedagógica, identificamos a motivação controlada de natureza extrínseca antes e a introjetada depois do início da pesquisa. Frisamos a crença de que a relevância social do ensino da música, antes da intervenção e, segundo os/as

estudantes, era obter uma boa nota no componente curricular Arte/música de modo a influenciar positivamente em seu histórico escolar.

Isso, revelou que os objetivos e as metas do/da estudante são passageiros e visam à obtenção de fama e de prêmios. A motivação controlada e, portanto, extrínseca para aprender música não se manteve após a intervenção, pois ocorreu uma discreta mudança nas metas e nos objetivos de aprendizagem.

A partir dos relatos, após a intervenção, as metas e os objetivos visaram a mostrar para a família e para os/as colegas o quanto esse/essa estudante é inteligente, logo, identificamos que o/a estudante avançou em pelo menos um estágio no *continuum* de autonomia após a intervenção nesses dois meses.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizada a pesquisa, entendemos que o problema levantado foi resolvido com êxito e os objetivos propostos foram alcançados de modo a permitir a elaboração da proposta pedagógica Diálogos Criativos e Autodeterminados I, II e III e a condução de uma pesquisa quase-experimental com 17 estudantes de Arte/música da 1ª série do Ensino Médio. Por fim, discutimos as limitações do estudo e realizamos algumas recomendações para futuras pesquisas na Educação Básica.

A metodologia utilizada consta de revisão de literatura, intervenção em campo, passando a pesquisa quase experimental, a qual apresentou diagnose, dimensões e correlações estratégicas para o desenvolvimento de conversações criativas (criatividade e interatividade) e autodeterminadas em Arte/música.

A análise quantitativa dos dados perpassou a associação de participação, envolvimento e engajamento com a motivação para o movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado e sua interferência no aprendizado musical e desempenho escolar de 17 estudantes de Arte/música, da 1ª série do Ensino Médio. Dessa forma, solicitamos aos/às estudantes que relatassem a autonomia percebida antes e depois de participar da proposta pedagógica, composta por três intervenções denominadas Diálogos criativos e Autodeterminados I, II e III e resposta a um questionário semiestruturado.

No desenvolvimento da pesquisa, foi feita a revisão de literatura, passando a elaboração da metodologia empregada nessa pesquisa que incluiu a elaboração da proposta pedagógica Diálogos Criativos e Autodeterminados I, II e III para intervenção em campo, bem como a construção e a adaptação dos questionários semiestruturados para condução de uma pesquisa quase experimental.

Considerando o problema desta pesquisa, sinalizamos que recaiu sobre a motivação compulsória de 64 estudantes paraenses para participar das aulas, realizada por nós em outra pesquisa (Trópico, 2017); a partir dos resultados obtidos na pesquisa atual, foi confirmado que a motivação dos/das 17 estudantes examinados/as na pesquisa atual continuava controlada por fatores externos, sendo importante intervir para modificá-la.

Ao identificar a participação compulsória dos/das 64 estudantes, foi sugerido que ela poderia estar interferindo negativamente para motivar o envolvimento e o engajamento social do estudante com a música (Trópico, 2017); na pesquisa atual, encaminhada com os/as 17 estudantes, verificamos que antes da intervenção a motivação para participação em música se apresentava controlada em estágio de autorregulação introjetada para participação e externa

para envolvimento e engajamento com a música. Isso revelou que a relação do estudante com a aprendizagem é compulsória e tem interferido para a motivação do/a aprendiz permanecer controlada.

Ademais, esta pesquisa, cuja motivação se mostrou inicialmente controlada por fatores introjetados e externos, corrobora com o resultado apresentado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), obtido por meio da plataforma Q-Edu (Fundação Lemann, 2021) quando esses/essas estudantes, supostamente, estavam no 9º ano do Ensino Fundamental, o qual apresentou um nível cognitivo básico de aprendizagem, o qual é delicado e preocupante.

O primeiro objetivo da pesquisa, de descrever as principais implicações teóricas e práticas relacionadas tanto à vivência do movimento estético, à criatividade, à interatividade e à motivação autodeterminada em Arte/música, foi alcançado com a revisão de literatura apresentada na seção 1. Feita a revisão, avançamos para a elaboração de uma proposta metodológica, seguindo para a construção e adaptação dos questionários semiestruturados a serem empregados na coleta de dados para pesquisa quase experimental, discutida na seção 2.

Na condução do estudo de revisão da literatura, apresentamos a relevância das implicações teóricas, apontando o/a aprendiz na construção do conhecimento progressivo e orgânico. Ao adentrarmos nas implicações práticas, destacaram-se as contribuições dos/das pesquisadores/as da Arte e da Educação Musical para o aprimoramento da sociocognição dialógica criativa e autodeterminada do/da estudante.

Ao situar o contexto da pesquisa na Educação Básica, pertencente à terceira etapa, denominada de Ensino Médio, buscamos coerência com os documentos oficiais ao acesso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996), Plano Nacional de Educação (PNE), (Brasil, 2014) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) que sugeriram a necessidade de alinhamento da prática pedagógica com o direito de aprendizagens essenciais e o exercício da equidade para o atendimento das possibilidades e das necessidades de aprendizagem do/da estudante.

Nesse cenário, compreendemos que o ambiente de aprendizagem precisa ser modificado, pois não deve se resumir a aquisição de conhecimento, mas a compreensão dos conhecimentos historicamente construídos e aos que estão em processo de construção alinhados ao ensino e aprendizagem de competências e habilidades da BNCC (Brasil, 2018); desse modo, considera-se como parte da construção do conhecimento artístico, as informações e os diferentes saberes e práticas que, sendo efêmeras, transitórias e sensíveis aos seus contextos de uso, precisariam de uma curadoria educativa, como a proposta por Martins; Picosque (2012) para se tornarem significativos ao contexto e à realidade juvenil.

Outro ponto que merece destaque está relacionado à avaliação para compreensão voltada ao apoio para o domínio do conhecimento (apoio ao emprego de conhecimentos pré-existentes e incentivo ao esforço do alunado na realização de propostas artísticas), que aflora o senso de competência discutido por Ryan e Deci (2020); conforme esses teóricos, o processo de ensino e aprendizagem deve mover a avaliação de compreensão, a qual difere da de desempenho aplicada em avaliações de larga escala, cujo objetivo é a superação dos colegas.

Assim, entendemos que a avaliação da compreensão articula o domínio do conhecimento com competências e habilidades desenvolvidas em uma determinada fase do Ensino Médio, a qual permite mostrar evidências de o aprendizado ter acontecido (Brasil, 2018). Desse modo, o ensino e a aprendizagem para o domínio do conhecimento, articulando-se via competências e habilidades, podem ser um meio de ser assegurado o direito de aprender o essencial em condições de igualdade, mas não só disso.

No alcance dos documentos oficiais como o PNLD (Brasil, 2014), que discute as políticas públicas afirmativas ao acolhimento e o respeito às pluralidades, às diversidades e às singularidades sociais e culturais, aponta a necessidade de se pensar a equidade a partir de possibilidades e de necessidades de democratizar a relação do/da estudante com bens culturais. Tal afirmação se espraia para o campo da Arte nas pesquisas de Mateiro e Ilary (2012), de Moreira e Candau (2014) e de Swanwick (2014), em que apontam a necessidade de se tentar melhorar o acesso dos/das estudantes aos bens culturais.

Frisamos, portanto, que atuar de modo a ser coerente com os documentos oficiais não significa ensinar o/a estudante a marcar a questão certa ou responder o cartão-resposta em avaliações de larga escala, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), pelo contrário, significa garantir que a prática pedagógica esteja coerente com os documentos oficiais da Educação Básica no sentido de mobilizar, articular e integrar competências e habilidades da BNCC (Brasil, 2018), com conhecimento em Arte a partir do emprego de metodologias ativas de aprendizagem.

O direito a uma aprendizagem de qualidade está, portanto, alicerçado no exercício da equidade que, como percebemos, não é uma novidade trazida somente pela LDB (Brasil, 1996), PNLD (Brasil, 2014) e a BNCC (Brasil, 2018), mas se afigura nas recomendações de alguns educadores musicais, como Penna (2008), Fonterrada (2008; 2015) e Swanwick (2014). Dessa forma, há uma necessidade de integrar a dimensão teórica e prática ao incentivo de o/a estudante construir seu conhecimento, estando atento/a e sendo coerente com suas possibilidades e necessidades de aprendê-lo enquanto vivencia a sua juventude.

Os resultados interpretados de Schafer (1991; 2001; 2009), de Penna (2008), de Fonterrada (2008; 2015), de Souza (2009), de Swanwick (2014) e de Moreira e Candau (2014), apontaram a necessidade de refletir se as aprendizagens essenciais são de fato equitativas. A partir disso, os/a autores/a sugerem o exercício da criatividade e da interatividade para melhorar as dificuldades de aprendizagem em Arte/música.

Nesse sentido, apontaram a construção de um ambiente de ensino e aprendizagem mais dialógicos para a participação, dinâmico e colaborativo, essencial para melhorar a atuação do/a aprendiz na construção do conhecimento em Arte/música. Segundo eles/elas, um espaço de aprendizagem aberto favorece para as dúvidas levarem o/a estudante à exploração e à experimentação, bem como à pesquisa. Tudo isso, é promissor na condução de processos de aprendizagem permeados pela reflexão crítica pautada em ações mais democráticas, solidárias e transparentes.

Outro ponto a ser destacado na revisão de literatura diz respeito à construção do conhecimento progressivo e orgânico; essa construção, sendo progressiva, pode ser mediada pela vivência de uma experiência estética adquirida na relação que estabelece consigo, com o outro e com a cultura, promovendo a produção do conhecimento imaginativo defendido por Dewey (2010).

Na opção pela construção do conhecimento orgânico, admite-se que o movimento estético demanda a imersão do/da apreciador/a na obra de arte. Passando pela sua reformulação mental e pela materialização da obra na própria vida do/da apreciador/a, que se sente parte da obra, por isso a traduz, reescrevendo sua própria história. A apreciação silenciosa e compartilhada da obra de arte, nesses termos, é defendida na literatura de Edgar Morin (2000; 2003), Santos e Hissa (2011). Ao analisar essas proposições teóricas, optamos pela construção do conhecimento orgânico.

Em se tratando de operacionalizar o processo de conhecimento progressivo e orgânico tal como é defendido na BNCC (Brasil, 2018), cremos serem reais as possibilidades de desenvolvimento da criatividade, da interatividade e da autodeterminação integradas. Sendo assim, consideramos que a imersão do/da estudante na dimensão orgânica com o aprimoramento da percepção musical do/da aprendiz pelo desenvolvimento de competências e de habilidades da área de Linguagens e suas Tecnologias seria um meio de interferir na qualidade do aprendizado e do desempenho escolar desse público (Brasil, 2018).

Os resultados para o desenvolvimento da criatividade e da interatividade integrada também foram discutidos na obra de Salles (2008); a criatividade, mais especificamente a partir de Ostrower (2013; 2014) e a interatividade na literatura de Lévy (2015). Os resultados da

análise comparativa apresentaram a possibilidade de integração dos conceitos supracitados com a mensuração da motivação associada com o aumento da qualidade da aprendizagem quando o/a aprendiz se sentiu mais autônomo para participação, envolvimento e engajamento em Arte/música.

Partindo da identificação desses parâmetros, construímos o protocolo de avaliação da intervenção denominado de Diálogos Criativos e Autodeterminados I, II e III presente na seção 2. No seu desenvolvimento, identificamos a motivação para a vivência do movimento estético e para a participação criativa fundamentada na vivência de uma experiência estética, prosseguindo-se a participação criativa e interativa, fundamentada na vivência do movimento estético, a motivação para autodeterminação do/da aprendiz de música para participar, se envolver e se engajar com a música no Ensino Médio, como consta na seção 3.

A presença da motivação para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado foi considerada no protocolo de avaliação para permitir a interpretação de que: para motivar a participação criativa, seria determinante incentivar o/a aprendiz a não separar a habilidade artística das emoções vivenciadas com a arte; para motivar a participação criativa e interativa dependeria de ser fomentado o diálogo entre colegas e a professora, como meio de provocar a conversação entre todos/todas, sem hierarquia, via modo presencial ou virtual; e para motivar a participação autodeterminada, significaria incentivar e apoiar a autonomia do/da estudante para participar de boa vontade, protagonizar suas ações com volição e satisfação de modo a não se sentir controlado/a, pressionado/a e/ou manipulado/a pelas demais pessoas.

Sobre o seu envolvimento com um processo criativo, interativo e autodeterminado, depreendemos que: O desenvolvimento de propostas artísticas criativas se voltaria à mostra da expressividade artística pré-existente e adquirida; isto é, demandando a interação do/da aprendiz com seus próprios referenciais estéticos e o dos/das colegas, bem como de oportunidades ofertadas para conhecer as experiências estéticas dos/das artistas, seus referenciais estéticos e a relação da composição musical estudada com as de outros contextos e práticas temporais.

O desenvolvimento de propostas artísticas criativas e interativas demandariam o aprimoramento dos diálogos criativos materializados por ações colaborativas. Destaca-se o desenvolvimento da proatividade e do protagonismo no desenvolvimento de uma ecologia de saberes, passando pela exploração e a pesquisa de conteúdo ao estudo da relação deles com pontos de interesse apresentados pelo/pela estudante; a partir da curiosidade despertada, seriam desenvolvidos modos de selecionar, organizar e interpretar dados, conteúdos e mensagens.

Além disso, ressaltamos o diálogo de todos/as os/as estudantes sobre as possibilidades de se aprender a fazer, a projetar e a empreender, ao incentivo de se desenvolver uma inteligência coletiva para o grupo.

E, por fim, o desenvolvimento de propostas artísticas autodeterminadas voltadas ao aprimoramento do envolvimento do/da aprendiz demandaria obter a percepção de autonomia e de competência; isso inclui o/a estudante a associar o desenvolvimento da imaginação com situações de aprendizagem, permeadas pela resolução de problemas com a elaboração de estratégias e resoluções próprias do/da aprendiz. Além disso, destacamos a flexibilidade cognitiva com que ele/ela passa a aceitar a opinião, a solução e a estratégia identificada pelos/pelas demais participantes do grupo.

Ao considerar o engajamento com um processo criativo, interativo e autodeterminado, foi possível compreender como seria desenvolvido em aulas de Arte/música; assim, em primeiro lugar, consideramos a literatura para identificar as razões pelas quais os/as estudantes desejam continuar aprendendo música. Nesse sentido, o engajamento foi analisado na dimensão da autodeterminação, que dependeria de o/a aluno/a perceber que atendeu a maioria de suas necessidades psicológicas básica de autonomia, competência e de relacionamento, o que inclui reconhecer que o motivo dele querer continuar desenvolvendo seus conhecimentos musicais é sentir que faz parte do grupo e se sentir respeitado pelos outros; e da interatividade que é como o/a aprendiz sociabiliza suas necessidades na interação reflexiva e crítica que tem com o grupo e de como projeta suas metas e objetivos, idealizando necessidades pessoais e coletivas.

Em suma, a descrição das principais implicações teóricas e práticas relacionadas à vivência do movimento estético, à criatividade, à interatividade e à motivação autodeterminada em Arte/música foram relevantes e suficientes para a elaboração de uma proposta pedagógica de intervenção e para o encaminhamento de uma pesquisa quase-experimental.

O segundo objetivo específico foi analisar a motivação para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado a partir do encaminhamento de uma proposta pedagógica de intervenção em Arte/música e por intermédio de uma pesquisa quase experimental.

Assim sendo, realizamos uma pesquisa experimental com perguntas semiestruturadas para os participantes do estudo antes e depois da intervenção; então, desenvolvemos uma abordagem pedagógica de intervenção conhecida como Diálogos criativos e autodeterminados I, II e III, na qual acompanhamos e avaliamos a vivência estética de um processo criativo, interativo e autodeterminado em Arte/música. Utilizamos, também, o protocolo de avaliação elaborado a partir da revisão de literatura apresentada na seção 1, para o alcance desse objetivo.

No referido instrumento, apresentamos questões norteadoras consideradas propícias à vivência de uma experiência/movimento estético e ao desenvolvimento de um processo criativo, interativo e autodeterminado. Em posse desses resultados, pudemos analisar a qualidade de aprendizagem e do desempenho escolar mensurando a percepção de autonomia para participação, interatividade e autodeterminação em Arte/música.

Ademais, construímos e adaptamos questões norteadoras para a análise da motivação e para a vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado, as quais foram: Como é o envolvimento dos/das estudantes na vivência de um movimento estético do processo criativo, interativo em Arte/música? Como é a participação dos/das estudantes na vivência de um movimento estético do processo criativo, interativo em Arte/música? Por que eu irei participar ativamente no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música? Por que eu provavelmente seguirei as instruções de ensino do meu professor para estudar música? e Por qual razão eu desenvolverei atividades de música e prosseguirei meus estudos fora da escola para expandir meu conhecimento musical?

No desenvolvimento da intervenção, encontramos amparo na ideia de curadoria educativa de Martins e Picosque (2012) e de Lévy (2015); assim, conseguimos desenvolver a narrativa de diálogos criativos e autodeterminados voltados à composição musical para analisar como a sua própria prática pedagógica vem sendo escrita, a partir de quais fontes, de quais perspectivas, por quais autores/as, com qual intencionalidade e, por meio de qual conexão com quais tempos históricos. Ademais, identificamos que Salles (2008) corrobora com essa ideia ao suscitar a imersão do/da apreciador/a em um processo generativo que promove o/a artista e o público como protagonistas de diálogos criativos e autodeterminados em música.

No processo, ainda, idealizamos defender um grande projeto voltado à democratização e à transparência para composição livre e criativa; isso inclui, considerar a discussão de problemas de ordem global sobre conceitos, registros e práticas musicais generalizadas os quais precisam ser adaptados à realidade e às necessidades sociocognitivas dos/das estudantes de Ensino Médio.

Amparada em Schafer (1991; 2001, 2009) e em Fonterrada (2004), cujos trabalhos ressaltaram a importância de envolver o/a aprendiz na criação de uma paisagem sonora ideal, intentamos aprimorar a percepção dos/das estudantes sobre a paisagem sonora ser responsabilidade de todos, não somente dos músicos profissionais. Sendo assim, é dever de todos/todas empreender e projetar a sonoridade ideal, refletir sobre problemas relacionados à qualidade de vida em sociedade para, então, pensar em caminhos que possam ser percorridos para a manutenção dos sons que habitam o planeta e o ecossistema.

A partir desses ideais, empreendemos uma curadoria educativa fundamentada na seleção de sons, ruídos e silêncios e posterior documentação deles nas práticas musicais temporais acerca de discutir com os/as estudantes se há preconceito com a criatividade na dimensão da produção, da improvisação e da composição musical.

No sentido de motivar o suporte à autonomia relativa à promoção de bem-estar e a satisfação para aprender, empregamos estratégias motivacionais alicerçadas na devolutiva informativa (feedbacks informativos), eximindo-nos de dar resposta sobre a condução do processo artístico. Isso, incluiu motivar o/a estudante a obter domínio sobre seu desempenho a partir das suas experiências prévias com a música, prosseguindo o apoio docente ao aprendizado, com o fornecimento de informações que o ajudem a melhorar ou destacar áreas de competência prévias importantes para ele/ela protagonizar seu processo artístico (Ryan e Deci, 2020).

Para mobilizar isso, as intervenções se desdobraram em três perguntas distintas, formuladas no amparo da revisão de literatura. O objetivo de cada etapa foi provocar diálogos sem hierarquia entre os/as estudantes e a professora, promover o desenvolvimento dinâmico e colaborativo do/da aprendiz e, por fim, mobilizá-lo para reflexão crítica a partir das dúvidas geradas pela sua imersão em um processo criativo, interativo e autodeterminado (Deci e Ryan 2000; 2008; Salles, 2008; Lévy, 2015).

Dessa forma, a questão relativa à primeira intervenção em Diálogos Criativos e Autodeterminados I foi “Existe preconceito na música?”; em Diálogos Criativos e Autodeterminados II, perguntamos “Quem disse que a música tem que durar três minutos?”; por fim, na intervenção Diálogos Criativos e Autodeterminados III, a pergunta norteadora foi “Quem pode compor e interpretar uma música?”.

Em relação aos resultados da intervenção Diálogos Criativos e Autodeterminados, na primeira intervenção, os/as estudantes valorizaram as diversas produções artísticas e culturais ao interagir com sons, ruídos e o uso do silêncio na composição musical que atravessou diferentes contextos e práticas criativas temporais; eles/elas verificaram haver preconceito e julgamento dos/das colegas e de seus/suas familiares a respeito de suas preferências musicais. A partir disso, refletiram a necessidade de melhorar a conscientização das pessoas sobre os novos ruídos incorporados à composição musical, com destaque para a diversidade de estilos e gêneros musicais em processo de produção.

Os resultados da intervenção II demonstram que o/a estudante reconheceu e valorizou a diversidade estética; assim, foi ao interagir com produções artísticas e culturais que foi conhecendo a ideia e a intenção dos/das artistas, de democratizar a relação do público com a

arte e ainda mobilizar músicos e não músicos para a improvisação e o registro musical; a compreensão do trabalho deles/delas, na mobilização de práticas de linguagem mais democráticas e transparentes, motivou os/as estudantes a registrar e a improvisar musicalmente com instrumentos convencionais e outros do universo digital. Atribui-se a motivação ao desenvolvimento de conversações criativas nas aulas de Arte/música que a floraram o trabalho em grupo para composição por meio do jogo no instrumento teclado, disponível no aplicativo Real Piano para celular. Na opinião dos/das estudantes, a experimentação foi interessante e legal para aprender música, destacando-se a praticidade, o apoio da tecnologia a autonomia e a satisfação pessoal do/da aprendiz com o processo de aprendizagem.

Durante o desenvolvimento da intervenção III, propomos o desafio de o/a estudante se reconhecer diante da diversidade musical que está sujeita a preconceitos relativos à qualidade ética e estética do seu próprio referencial estético. Os resultados demonstraram que, no desenvolvimento do processo artístico, o/a aprendiz mobilizou práticas de linguagem presentes no universo digital e analisou as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas do seu repertório de escuta musical.

Na produção de uma paródia e seleção de alguns trechos da melodia para “samplear”, os/as estudantes discutiram sobre o uso ético do *sample* e os direitos autorais; como consequência disso, eles/elas demonstraram resistência em compartilhar seu repertório de escuta com a turma para se proteger dos julgamentos. A situação foi contornada após nossa intervenção propondo uma participação anônima, fazendo com que compartilhassem o seu repertório de boa vontade na composição colaborativa do que consideraram ser eles/elas mesmos/mesmas.

A paródia revelou que a juventude se afina com alguns gêneros musicais, como o Pop, o K-Pop, os mais presentes, seguido pelo funk, o gospel e o Tecnobrega. O conteúdo das letras parodiadas revelou as dificuldades enfrentadas com a pandemia da COVID-19, demonstrando o sentimento da perda de entes queridos, da mudança de escola e o abandono das velhas amizades. Na composição, os/as estudantes consideraram a vida fora da escola mais interessante, pois na escola é difícil desfrutar da juventude; eles/elas estão na escola para mostrar às pessoas que querem ser alguém e que querem alcançar seus objetivos e objetivos pessoais, mas não é só isso, demonstraram estar preocupados com as injustiças sociais e com a causa animal.

Ao conduzir uma pesquisa quase experimental examinamos a qualidade da participação, envolvimento e engajamento do alunado antes da intervenção averiguamos como era a motivação para a vivência estética de um processo criativo e interativo para o alunado

(Questionário A); depois, examinamos a motivação autodeterminada dos participantes da pesquisa para aprender música no Ensino Médio (Questionário B). Por fim, os dados do questionário A e B foram cruzados a literatura fornecida nessa pesquisa e analisados quantitativamente para mostrar a motivação percebida para participação criativa e interativa antes da intervenção.

Em se tratando do exame sobre a motivação para participação criativa e interativa referente ao questionário A, verificamos que o alunado foi motivado para exercitar a sua criatividade, pois a maioria dos/das participantes relataram que a participação depende de ele/ela se interessar e ter curiosidade de saber mais sobre tema abordado a partir das suas experiências prévias e das novas experiências trazidas pelo/pela professor/a. Após a intervenção acontecer, a motivação sugere a vivência estética criativa permanecendo a mesma de antes da intervenção acontecer. Os resultados demonstram a vivência da experiência estética de um processo criativo, o qual é defendido por Dewey (2010) e Ostrower (2014).

Em relação ao envolvimento criativo e interativo com o campo de Arte/música, nota-se que a motivação para o alunado desenvolver um processo artístico antes da intervenção acontecer dependeu do recebimento de ajuda do/da professor/a para explicar detalhadamente o que fazer, sugerindo estratégias, ensinando como encontrar e redigir as respostas papel. Isso demonstra a necessidade do/da estudante memorizar e teorizar sobre música, indicando a necessidade de se intervir para nutrir a criatividade e a interatividade do alunado em aulas de Arte/música. Ademais, mudar esse quadro implica em tentar promover relações mais democráticas, dialógicas e menos estereotipadas com o aprendizado de música, tal como sugeriram Pena, (2008), Candau e Moreira (2014) e Mateiro e Ilary (2012).

Depois da intervenção, o envolvimento que antes da intervenção ocorrer era escasso em criatividade se modificou significativamente ao progredir para criativo e criativo interativo. Os resultados mostram que os/as estudantes se sentiram mais autônomos para protagonizar o processo artístico e que puderam explorar suas preferências artísticas em conjunto com as dos/das artistas, experimentando suas próprias estratégias para criar e compor melodias ou trilhas sonoras que depois compartilharam com os demais.

Ressalta-se que no desenvolvimento do processo artístico os/as estudantes vivenciaram a motivação para o movimento estético de um processo criativo e interativo defendido por Santos e Hissa (2011) e Salles, (2008), especialmente quando interagiram com uma ecologia de saberes que horizontalizou conhecimentos históricos, saberes e práticas artísticas contextualizadas, as quais atenderam as demandas individuais e coletivas projetadas pelo grupo estudantil; ademais, destaca-se da literatura dos autores que o ato de organizar, catalogar e

documentar o objeto de conhecimento a partir dos conhecimentos, saberes e práticas existentes tornou evidente as particularidades e diversidades que brotam do senso comum, potenciaram a interação do alunado com o imaginário, com outros conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e com os relacionados com práticas socioculturais atuais.

Em síntese, analisamos que a motivação para a vivência do movimento estético foi determinada pela imersão do alunado na dimensão orgânica do conhecimento; a percepção de autonomia interferiu positivamente no aprendizado, tornando o/a aprendiz protagonista ao atuar vendo, revendo, armazenando e compartilhando seu processo musical em espaço de aprendizagem físico e virtual.

Em se tratando do exame sobre a motivação autodeterminada referente ao questionário B, verificamos a luz da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000; 2008) e Ryan e Deci (2020), a motivação do/da estudante para participação, ao envolvimento e ao engajamento com o aprendizado ao empregar o questionário da nossa pesquisa anterior (Trópico, 2017).

Em se tratando da autonomia para participação, averiguamos as razões de o alunado participar ativamente no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música antes e depois da intervenção. Os resultados obtidos antes da intervenção acontecer demonstraram que a participação ativa nas aulas de Arte/música estaria condicionada ao fato de seus/suas colegas pensarem mal a seu respeito. Deci e Ryan (2020) destacaram que a participação voltada a agradar pessoas próximas tem em vista proteger o ego de cobranças e satisfazer a necessidade de se igualar aos outros. Sugeriram intervir para auxiliar o aprendiz a perceber a relevância de sua participação nas aulas e agir de boa vontade e com autonomia para não se sentir uma marionete.

Depois da intervenção ser executada averiguamos que as razões de o alunado participar ativamente no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música se modificaram, pois relataram que ela se deu por acreditarem ser uma maneira eficaz de melhorarem a sua compreensão sobre o assunto. Os resultados mostraram que a autonomia para participação aumentou após a intervenção porque o/a aprendiz de música integrou a relevância do objeto de conhecimento a self.

Deci e Ryan (2000; 2008) enfatizaram que a integração do conhecimento na self decorre de ações docentes de conscientização sobre a pessoa fazer o que faz, bem como da compreensão da importância do conhecimento para a vida do/da aprendiz. Isso, impele o/a educadora musical refletir para melhorar a qualidade do relacionamento que ele/ela estabelece consigo, com as demais e com a ambiente.

Prosseguimos o exame da motivação para o envolvimento do alunado obtidos antes e depois da intervenção acontecer, investigando as razões de seguirem as instruções de ensino do/da seu/sua professor/a para estudar música.

Os resultados mostraram que, antes de a intervenção ocorrer, a maioria dos participantes dessa pesquisa afirmou seguir as instruções do/da professor/a para estudar a disciplina Arte/música porque, se não fizessem as atividades como ele/a sugere, ganhariam uma nota ruim. Depois de a intervenção ocorrer, os resultados revelaram que a maioria dos participantes dessa pesquisa seguiriam as instruções de ensino do/da seu/sua professor/a para estudar música porque ficariam preocupados/as se não tiverem um bom rendimento nela.

Analisando o comportamento motivacional de antes e de depois da intervenção no amparo da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000; 2008) depreendemos que o relato obtido dos/das estudantes antes da intervenção acontecer revelou que eles/elas se perceberam pouco volitivos e autônomos para seguir as instruções do/da professor/a para estudar a disciplina Arte/música por vivenciar escassamente sentimento de competência na condução do processo artístico. Após a execução da intervenção o relato dos/das estudantes mostrou que se perceberam mais satisfeitos e autônomos, para seguir as instruções do/da professor/a para estudar a disciplina Arte/música por vivenciar sentimentos de competência na intervenção.

Considera-se no amparo da TAD, que apoiar o senso de competência do aprendiz implica em se propor propostas artísticas adequadas ao seu nível cognitivo, pois isso aumenta o interesse e a satisfação em função do desafio cognitivo e do senso de colaboração que elas despertam, seja pelo compartilhamento de pensamentos e ideias novas sobre o objeto de conhecimento, seja exercitando sua criatividade, interatividade e autodeterminação (Deci; Ryan 2000).

A possibilidade de se flexibilizar a organização do conhecimento também é apontada pelos teóricos da TAD como uma forma de evitar a prática de memorizar, decorar e dar respostas prontas. Deci, Ryan e Williams (1996) ressaltaram que a mutação da motivação extrínseca para intrínseca e da qualidade controlada para autônoma se deve ao auxílio docente na solução de problemas, o qual não se limita a se incentivar o/a aprendiz a obter domínio sobre o seu desempenho, mas para a busca em suas experiências e competências prévias ideias e soluções que o apoiam a elaborar as suas próprias estratégias na construção de um processo artístico.

Em se tratando de averiguar a motivação autodeterminada para o engajamento do/da aprendiz com o campo de Arte/música antes e depois da intervenção, investigamos a razão pela

qual o/a aprendiz vai desenvolver atividades de música e prosseguirá seus estudos fora da escola para expandir seu conhecimento musical.

Os resultados obtidos antes de a intervenção acontecer demonstraram que a razão pela qual o/a aprendiz vai desenvolver atividades de música e prosseguirá seus estudos fora da escola para expandir seu conhecimento musical é porque querem obter uma boa nota nessa disciplina o que influenciará positivamente em seu histórico escolar. Com a execução da intervenção o relato dos/das estudantes se modificou mostrando que o/a aprendiz vai desenvolver atividades de música e prosseguirá seus estudos fora da escola para expandir seu conhecimento musical, porque querem que a sua família e colegas vejam o quanto são inteligentes.

Prosseguindo com a análise do comportamento motivacional de antes e de depois da intervenção no amparo da Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (2000; 2008) e Ryan e Deci (2020), interpretamos que antes de a intervenção ocorrer o/a aprendiz de música buscava por metas de desenvolvimento e de crescimento temporários. Isso sugere interpretar que se percebiam pouco atendidos em suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento e não cogitavam a possibilidade de alcançar metas de longo prazo com a música.

Após a pesquisa acontecer, os estudantes relataram obter a percepção de atendimento parcial das necessidades psicológicas básicas, ao atribuírem significado ao aprendizado de música na escola e cogitar se engajar com a música. Ressalta-se ainda que, após a intervenção, passaram a se importar com seu desenvolvimento pessoal visando agradar pessoas próximas deles/delas, as quais desenvolvem habilidades musicais na convivência familiar. Essa atitude demonstra que, após a intervenção, se percebem parcialmente autônomos e satisfeitos em suas necessidades psicológicas básicas.

Desse modo, depreende-se que a motivação, que antes era extrínseca, progride para autodeterminada em estágio introjetado, sugerindo que a autonomia parcial apresentada está em processo de desenvolvimento. Além disso, percebemos que o/a aprendiz evoluiu do estágio de autorregulação externa para o introjetado em um curto período. A respeito disso, concluímos ser necessário continuar intervindo para modificar a motivação do indivíduo, ao incentivá-lo/la a atribuir significado ao que aprendeu na escola e usar esse conhecimento para atingir seus objetivos de longo prazo.

Sobre as metas de longo prazo, Ryan e Deci (2020) enfatizaram ser importante incentivar a contribuição com a comunidade, o desenvolvimento pessoal e, sobretudo, o estabelecimento de relacionamentos saudáveis; para os proponentes da TAD, esses são os meios

de tornar o aprendizado mais relevante, bem como de aumentar o sentimento de bem-estar e tornar a satisfação do/da aprendiz permanente.

Os resultados obtidos com a pesquisa quase experimental relativos à autodeterminação evidenciaram que há relações ordenadas no percurso do/da estudante pelo *continuum* de autonomia da TAD, as quais demonstram que há intencionalidade de participação, envolvimento e engajamento multi-motivado, ou seja, constata-se a motivação de qualidade autônoma e parcialmente autônoma para aprender música depois da intervenção, a qual que foi identificada na literatura de Ryan e Deci (2020).

No amparo da literatura de Ryan e Deci (2020) identificamos que a presença da motivação controlada (de natureza extrínseca) em estágio de autorregulação associada ao envolvimento e ao engajamento introjetado com a Arte/música e a presença em simultâneo da motivação autônoma (de natureza intrínseca) associada a participação autodeterminada em estágio de autorregulação identificada demonstra que o aprendiz de música é multi-motivado.

Para Ryan e Deci (2020), situações como essa vem sendo observadas em outras pesquisas relacionadas a Educação Básica desenvolvida em diferentes contextos culturais e apontam que existem relações ordenadas entre os estágios de autorregulação, os quais também foram identificados pelos teóricos com o aumento de autonomia e o envolvimento do/da aprendiz. Isso significa que a percepção de receber apoio do/da professor/a melhorou o engajamento tornando-o/a parcialmente autônomo/a e melhorando o desempenho escolar dos estudantes em Arte/música. A participação autônoma obtida após a intervenção proposta nesta pesquisa promoveu uma melhor internalização do objeto de conhecimento apresentado melhorando a aprendizagem e o desempenho escolar.

Sobre o percurso dos/das 17 estudantes pelo *continuum* de autonomia proposto por Deci e Ryan (2000; 2008), frisamos que a apresentação de uma sutil mutação da motivação também pode revelar resultados positivos se considerarmos que a motivação extrínseca pode ser tão positiva quanto a intrínseca mesmo se desenvolvida em um curto período (Araújo, 2015).

A esse respeito, Ryan e Deci (2020) ressaltaram que, muito embora o avanço de um nível no *continuum* de autonomia represente a motivação controlada, ela não pode ser considerada um aspecto negativo da pesquisa. A motivação controlada em estágio introjetado demonstra que o/a estudante é parcialmente autônomo/a, sendo, portanto, uma identificação mais autônoma do comportamento que a apresentada antes de a pesquisa acontecer. Enfatizamos a diferença ao se comparar esse resultado com a autorregulação para aprender em estágio externo, antes da intervenção acontecer, que é semelhante à motivação extrínseca atribuída à motivação não autônoma.

A motivação multivariada presentificada pela autorregulação em estágio introjetado para o envolvimento e o engajamento do/da aprendiz com a música sugere a necessidade de o/a professor/a continuar intervindo acerca de melhorar sua autoestima. Para tanto, recomendamos averiguar a necessidade de modificar o ambiente de ensino, no intuito de o tornar mais democrático, solidário e transparente, de modo a alimentar a percepção estética ao nutrir a percepção de domínio de desempenho do/da estudante na interação com o processo de produção artística.

Em relação ao estudo das características pessoais do/da aprendiz de música do questionário C, analisamos a idade média, a autodeclaração sobre a percepção de identidade de gênero e de raça dos participantes. Visando aprimorar a criatividade, interação e autodeterminação, examinamos experiências, competências e habilidades musicais prévias do grupo dos/das estudantes pesquisados/as para apoiar o desenvolvimento da intervenção.

Para averiguar o suporte de autonomia ofertado pelos pais investigamos a escolaridade e a experiência musical desenvolvida na convivência familiar e a importância da educação musical para eles. Assim, perguntamos no questionário C para o/a participante: Qual é a sua idade, Como você define sua identidade de gênero? Qual das opções abaixo melhor descreve sua raça? Qual a formação escolar dos membros de sua família (pai, mãe, ou responsável legal) Você estuda música fora da escola? Se sim, onde? Você ou algum familiar toca algum instrumento musical ou canta? Se sim, quais instrumentos?

Os resultados da pesquisa revelaram que a média de idade média dos/das estudantes é de 15 anos (47%), o que demonstra que a maioria dos estudantes está na idade mínima exigida por lei para esta etapa do ensino. Com base nisso, concluímos haver uma grande presença de jovens nesta turma do Ensino Médio.

A maioria é feminina (47%) e masculina (29%). Os indivíduos que se identificaram fora do binário tradicional de gênero são (18%) e em menor número estão os 6% que optaram por não revelar a identidade de gênero. Os resultados estimulam a reflexão sobre o respeito à diversidade de gêneros e o acolhimento às minorias, sendo, recomendável a adoção de diretrizes pedagógicas voltadas ao aprimoramento das relações sociais na escola. Isso inclui, implementar propostas pedagógicas voltadas a torná-las mais justas e acolhedoras para todas as identidades de gênero. Ademais, inclui a implementação de políticas de boa convivência voltadas ao respeito e a valorização da diversidade de gênero.

No que se refere ao domínio do desempenho, examinamos a experiência prévia dos/das estudantes com o aprendizado musical, investigando o desenvolvimento da habilidade musical

fora da escola, e a preferência pelo aprendizado vocal e instrumental, além examinar os lugares onde aprendem música fora da escola.

Em relação à experiência prévia do alunado com o aprendizado musical, constatamos que a maioria dos/das estudantes (76%) não desenvolve habilidades musicais fora da escola. Os que a desenvolvem formam 24% da amostra pesquisada, sendo que a maioria se dedica ao aprendizado do violão (40%), seguido pela guitarra (20%), o teclado (20%) e o canto (20%). O local de aprendizado identificado foi a casa para 50% dos/das estudantes, seguido da igreja (20%) e da escola de música (20%).

Os resultados mostram que a prática musical ocorre na convivência familiar com a música, sugerindo a influência dos pais para os/as estudantes aprenderem música em casa, na igreja e na escola de música. Escolher um instrumento musical, como violão, guitarra, piano ou voz, indica que esses instrumentos são bastante acessíveis e versáteis, estando presentes em composições musicais populares, como rock, K-pop, pop, brega e blues, gêneros musicais frequentemente associados à juventude e à cultura popular. Nesta pesquisa, é ressaltada a relevância do ensino de música nas escolas e sua importância para incentivar o acesso dos alunos aos bens culturais, uma vez que a responsabilidade de ensinar música é atribuída ao componente de Arte/música para 76% dos/das estudantes.

No que diz respeito aos estudantes (24%) que aprendem música fora da escola, verificou-se que 80% dos/das estudantes que afirmaram desenvolver habilidades musicais fora da escola se autodeclararam pardos, ao contrário dos 20% que se autodeclararam brancos/as. Isso demonstra que o interesse por atividades culturais transita entre as diversas identidades raciais, desconstruindo a ideia de que o aprendizado musical é uma herança europeia. Em se tratando do suporte de autonomia ofertado pelos pais, investigamos a escolaridade e a experiência musical desenvolvida na convivência familiar para depreender a importância da educação musical para eles.

Os resultados indicaram que pais/responsáveis com Ensino Médio completo influenciaram seus filhos a estudarem música, pois eles mesmos desenvolvem essa habilidade na convivência familiar com o violão. A preferência pelo violão pode estar ligada à popularidade do instrumento e à facilidade de aprendê-lo sem a necessidade de frequentar as escolas de ensino informal de música.

Em suma, é evidente que os responsáveis com Ensino Médio consideram fundamental ensinar música aos seus filhos, pois se sentem capacitados a apoiar e incentivar o envolvimento deles com a música.

Prosseguindo com o terceiro objetivo de refletir sobre a motivação para experimentar o movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado, o qual foi realizado em campo por meio de uma intervenção e de uma pesquisa quase experimental. Para o seu alcance, refletimos os resultados à luz de conceitos como criatividade, interatividade e autodeterminação, ligados ao sentimento de autonomia, competência e relacionamento, para o/a estudante possa se envolver e se engajar com o aprendizado musical antes e depois da intervenção.

A pesquisa quase experimental de natureza interventiva foi relevante por corroborar com a tese de Deci e Ryan (2008), mostrando que a motivação autodeterminada é inerente à pessoa, assim como a criatividade na literatura de Ostrower (2014) e a interação na literatura de Lévy (2015).

A hipótese levantada nessa pesquisa acerca de a motivação para criatividade, a interatividade e autodeterminação serem aptidões inatas das pessoas foi confirmada em nossa pesquisa quando realizamos a intervenção com a proposta pedagógica e com a pesquisa quase experimental apresentando como resultado a ausência de estudantes desmotivados/as para criatividade, interatividade e autodeterminação.

Neste trabalho não foram identificados/as estudantes sem criatividade, sem habilidades sociais para interatividade ou mesmo desmotivados/as para aprender música; de toda maneira, cabe reforçar que o tempo de intervenção não foi suficiente para registrar uma mutação significativa da motivação autodeterminada associada ao envolvimento e engajamento autônomo e, nesse sentido, recomendamos que a questão seja investigada em estudos longitudinais para se averiguar a real dimensão e profundidade motivacional associada aos conceitos e às condições examinadas nesta tese.

É importante ressaltar que o desenvolvimento de uma proposta pedagógica interventiva favoreceu o desenvolvimento de teorias e de estratégias de ensino e aprendizagem que subsidiaram a elaboração da intervenção Diálogos Criativos e Autodeterminados I, II e III. A principal contribuição dessas intervenções foi apoiar a autonomia do/da estudante, o domínio de desempenho relacionado ao apoio ao senso de competência e o relacionamento democrático, solidário e transparente, mediado por meio do diálogo de todos/todas com todos/todas e das práticas musicais em grupo.

Nesses termos, a proposta pedagógica é uma contribuição desta tese para o campo da Educação musical e das Artes, enfatizando a possibilidade de o/a professor/a fazer adaptações e ajustes nos objetivos de aprendizagem, no emprego de competências e habilidades, bem como nos conteúdos e informações que deseja apresentar para provocar diálogos, promover o

desenvolvimento cognitivo dinâmico e colaborativo e explorar as dúvidas geradas no processo artístico.

Em relação a mutação da motivação estudantil, que era controlada e após a intervenção passou a ser autônoma; averiguamos que o desenvolvimento da criatividade e da interatividade melhorou o domínio de desempenho do/da estudante e moveu o/a estudante protagonista a construir e compartilhar saberes e práticas em espaços físicos e virtuais de aprendizagem.

Em suma, o cerne da nossa proposta pedagógica visou problematizar e discutir a vitalidade da obra de modo que se opõem à mera apreciação do objeto de arte, a qual não deve ser analisada como um objeto de uso cotidiano, nem deve ser vista como um produto finalizado e imutável (Salles, 2008; Dewey, 2010). Por intermédio dela e da pesquisa quase experimental relacionada, foi revelada a importância de se assegurar a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica (Brasil, 2017).

Entendemos que essas ações, quando empreendidas na pesquisa em curso, diminuíram as dificuldades de aprendizagem e melhoraram o desempenho escolar. Isso se deveu ao apoio à autonomia, possibilitado quando propomos a dinâmica dialógica e colaborativa e no fomento de novas dúvidas geradoras, as quais promoveram a ampliação das aprendizagens. Logo, a pretensão de iniciar um processo de aprendizagem generativo sem final foi um meio de serem mobilizadas dúvidas para a geração de novos problemas e conseqüentemente outros processos criativos, interativos e autodeterminados (Salles, 2008; Ryan; Deci, 2020).

Em relação às dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento desta tese, está a demora para o aceite da pesquisa pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc-PA); em campo, nossa principal dificuldade foi fazer os/as estudantes dialogarem com a professora e com os/as demais colegas. A ideia de participar como expectadores passivos da aula ministrada pela professora parecia estar enraizada neles/nelas, sendo difícil promover conversações criativas e autodeterminadas com estudantes que inicialmente falavam pouco nas aulas.

Observamos a princípio a resistência deles em construir o conhecimento musical ao desenvolvimento do processo criativo, pois acreditavam que bastava responder as questões da prova para obter a nota. Desconstruir a ideia de que não seriam avaliados somente pela prova escrita bimestral foi uma dificuldade vivenciada em campo.

Para modificar essa situação, buscamos mobilizar os/as estudantes ao exercício do olhar, escutar e sentir suas experiências, fazendo-o/a aprimorar sua percepção das obras incentivando-o/a a se relacionar com elas. No exercício, refletimos que seria fundamental que a ação de mediar incentivasse o/a aprendiz nos moldes explicados por Martins e Picosque (2012, p. 62) com “atenção as falas, ao silêncio, as trocas de olhares, ao que é desvelado e velado, aos

conceitos e repertórios que ditam os gostos, os modos de pensar, perceber ou deixar-se ou não envolver pelo [con]tato de conviver com a arte”. Assim, conseguimos a atenção dos estudantes para o processo proposto pela intervenção Diálogos Criativos I, II e III.

Em se tratando da nossa recomendação para futuras pesquisas ressaltamos a necessidade de serem desenvolvidas mais intervenções pautadas em diálogos criativos e autodeterminados para que se confirme, inclusive, com um número mais expressivo de participantes para validação dessa intervenção.

No desenvolvimento desta tese, também, recomendamos atenção para a prática da equidade, ao considerar que 76% dos/das aprendizes admitiram depender exclusivamente das aulas de música ofertadas na escola para se envolverem com a prática musical, para acessar e para ampliar sua relação com os bens culturais.

Essa constatação trouxe à baila a discussão sobre a importância da música nas escolas, seja pela dificuldade de acesso aos bens culturais de estudantes (76%) que não tem oportunidade de aprendê-la fora da escola, seja para os (24%) que a vivenciam, na convivência familiar, possam ampliar seus conhecimentos musicais na relação com a matriz estética afro-brasileira.

Nesse sentido, enfatizamos que em pesquisas futuras seja examinada a prática musical decolonialista tendo em vista que a aprendizagem informal da música popular já ocorre timidamente nas famílias. Acreditamos que aproximar os saberes e práticas desenvolvidos na interação cultural dessas famílias com a música das aulas de música do Ensino Médio seria um meio de se promover uma política afirmativa de respeito e valorização da diversidade cultural existente no ambiente escolar e na comunidade que o circunda.

Apesar de o foco da pesquisa não se situar e nem ser o foco o desenvolvimento de um processo artístico decolonial, ressaltamos a importância dessas ações ao se averiguar as características do público pesquisado, o qual demonstra que há necessidade de serem desconstruídos estereótipos e preconceitos com as práticas musicais informais. Sabemos que esse desafio implica em refletir a docência em Arte/música, a qual historicamente incentiva o/a professor/a a desenvolver uma curadoria educativa amparada, muitas vezes em uma matriz estética predominantemente europeia, cuja narrativa e intencionalidade formativa ainda é colonizadora.

Outrossim, recomendamos que pesquisas futuras examinem a validade da proposta pedagógica amparada na produção musical de matriz estética afro-brasileira; assim, incentivamos o fomento do crescimento psicológico e do bem-estar nas aulas, examinando a vivência do movimento estético de um processo artístico pautado em diálogos criativos e autodeterminados da perspectiva decolonial, a qual, reiteramos que não foi o foco desta

pesquisa, mas precisa e merece ser abordada no ensino de música para estudantes do ensino médio.

Ademais, consideramos a importância de ser investigada a aproximação das práticas musicais familiares populares com as desenvolvidas na escola ao incentivo de serem promovidas ações afirmativas de enfrentamento à intolerância racial. Isso inclui a promoção da música brasileira e da música local, bem como o respeito às diferenças e a valorização do patrimônio musical local e regional.

O objetivo geral de compreender como a motivação para a vivência de um movimento estético no desenvolvimento de um processo criativo, interativo e autodeterminado no Campo de Saberes e Práticas de Ensino de Arte/música interfere no aprendizado e no desempenho escolar de 17 estudantes do ensino médio foi alcançado com a elaboração de uma proposta pedagógica e condução de uma pesquisa quase-experimental.

Na condução desses estudos, concluímos que o desenvolvimento da criatividade, interatividade e autodeterminação pode ser integrado e assim, interferir positivamente na aprendizagem e no desempenho escolar de estudantes do Ensino Médio, melhorando o diálogo criativo e autodeterminado desse público com o campo de Arte/música.

Em suma, a compreensão da motivação mediada por um processo de diálogos criativos e interativos teve como cerne a luta por igualdade e por equidade na Educação Básica, requerendo a análise crítica da nossa prática pedagógica no que tange à educação musical. Nessa luta, pareceu-nos primordial nos afastarmos de uma perspectiva simplista ou generalista, a qual ainda é imposta por um modelo tradicional de ensino, generalista e globalizado como apontado em Schafer (1991; 2009), em Pena (2008), em Mateiro e Ilary (2012) e em Moreira e Candau (2014).

No desenvolvimento da proposta pedagógica interventiva a criatividade progrediu para criatividade e interatividade, bem como para autodeterminação que antes situava a motivação controlada em estágio introjetado para participação, e externo para envolvimento e engajamento e depois progrediu para motivação autônoma para participação em estágio identificado, mostrando que os estudantes foram influenciados/das a aprender por fatores internos relacionados ao prazer e satisfação pessoal com a música. Em relação ao envolvimento e ao engajamento observamos que também houve motivação parcialmente autônoma, pois, a autorregulação apresentada sendo introjetada indicou a autonomia parcial após a intervenção.

Em relação as contribuições desta pesquisa para o campo de Arte e da Educação musical concluímos que a pesquisa contribuiu para aumentar os conhecimentos musicais do campo a respeito de ser melhorada a qualidade e a equidade do ensino acerca de intentar torná-lo mais

significativo para o/a aprendiz. Ademais, há um intento de que o estudo desenvolvido nesta tese influencie na formação acadêmica e continuada de professores/as de Arte, apoiando a mobilização de diálogos criativos e autodeterminados em suas salas de aula.

Por todo o exposto, vislumbramos que esta proposta pedagógica possa inspirar outras possibilidades de desenvolvimento de diálogos criativos e interativos para melhorar a qualidade e a equidade no aprendizado de música. Além disso, acreditamos que ela pode subsidiar a prática pedagógica do/da professor/a, auxiliando-o/a a personalizar o ensino e a aprendizagem para a realidade e o contexto cultural da juventude; isso implica se apropriar dos conceitos e desenvolvê-los integradamente com forma de melhorar a qualidade do ensino mediante o exercício da equidade na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Klesia Garcia. **Criação musical e prática coral**: dimensões da formação em música. *In.*: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME Educação Musical Latino-Americana: Tecendo Identidades e Fortalecendo Interações. Anais Eletrônicos. Natal: ABEM/ISME, n. 11, 2017. p. 1-14. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/view/2349/1233>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- ARAÚJO, Rosane Cardoso de; RAMOS, Danilo (orgs.). **Estudos sobre motivação e emoção em cognição musical**. Paraná: UFPR, 2015.
- ARISTIDES, Marcos André Martins; SANTOS, Regina Marcia Simão. Contribuição para a questão das tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 26, n. 40, p. 91-113, Jan/Jun 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/741/511>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. **Revista da ABEM**. Porto Alegre: ABEM, v. 21, p. 55-66, mar. 2009. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed21/revista21\\_artigo6.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed21/revista21_artigo6.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.
- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino Híbrido**: Personalização e Tecnologia na Educação. Porto Alegre: Penso Editora, v. 3, 2015.
- BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. **Revista da ABEM**. Londrina: ABEM, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan/jun. 2015.
- BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Tradução Afonso Celso Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BLACK, Aaron E.; DECI, Edward L. The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: a self-determination theory perspective. **Science Education**. Nova York, USA: University Rochester, p. 741-756, Jan/2000. Disponível em: <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000BlackDeci.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, Aloyseo (orgs.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. **Constituição Federal**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF. Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm). Acesso em: 13 mai. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Brasília, DF. Senado Federal: Coordenações de Edições Técnicas, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 11.769**, de 17 de agosto de 2008. Brasília: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n. 466**, de 11 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União. Brasília, 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação-PNE**. Brasília-DF: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF110518versaofinalsite.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF110518versaofinalsite.pdf). Acesso em: 13 mai. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico: Censo da Educação Básica 2018**. Brasília-DF: INEP, 2019. (Recurso eletrônico). Disponível em: <file:///Users/silenetropico/Desktop/INEP%202018.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CERNEV, Francine Kemmer. **Aprendizagem Musical Colaborativa mediada pelas Tecnologias Digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. 2015. 243f. Tese (Doutorado em Música: Educação Musical) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CERNEV, Francine Kemmer. Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: uma perspectiva metodológica para o ensino de música. **Revista da ABEM**, Londrina: ABEM, v. 26, n. 40, p. 23-40, Jan/Jun 2018. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/718>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CERNEV, Francine Kemmer; MALAGUTTI, Vânia Gizele. #Escola# música# tecnologia: apreciar, executar e criar utilizando as tecnologias digitais em sala de aula. **Revista Música na educação Básica**. Londrina: ABEM, v. 7, n. 7/8, p. 96-107, 2016. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista%20m%C3%BAgica/ed7e8/Revista%20M%C3%BAgica%207\\_Vania.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista%20m%C3%BAgica/ed7e8/Revista%20M%C3%BAgica%207_Vania.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

CONDESSA, Janaína. **A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música**. 2011. 109f. Dissertação (Mestrado em Música: Educação Musical) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. **Formação do professor de música para utilização das TICs na educação musical a distância**. *In.*: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música – SIMPOM. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: IES PPGM-UNIRIO., 2012, n. 2, p. 431-439, 2012.

COTA, Denis Martino. **O Youtube e os dispositivos móveis como agentes transformadores da interação com a música.** *In.*: Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos Em Música – SIMPOM. 4. ed. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: IES PPGM-UNIRIO, 2016, p. 304-311.

DECI, Edward; RYAN, Richard. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**. Nova York/USA: University of Rochester, v. 25. 54–67 p, 2000.

DECI, Edward; RYAN, Richard. Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**. Nova York/USA: University of Rochester, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008.

DECI, Edward; RYAN, Richard; WILLIAMS, Geoffrey. Need Satisfaction and the self-regulation of learning. **Learning and Individual Differences**. Nova York/USA: University of Rochester, v. 8, n. 3, p. 165-183, 1996.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Coleção todas as Artes).

DUARTE JR., João Francisco. **Por quê Arte-Educação?** Campinas: Papyrus, 2019 (Coleção Ágere).

FCC. Fundação Carlos Chagas. **Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências. Todos pela educação.** São Paulo: FCC, 2017 (Relatório de Pesquisa).

FERNANDES, José Henrique Paim; FERREIRA, Marieta de Moraes; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes (orgs.). **O novo ensino médio e os itinerários formativos**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2020.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer**. São Paulo: UNESP, 2004.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: UNESP, FUNARTE, 2008.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Práticas Criativas em Educação Musical**. 1. ed. São Paulo: UNESP Digital, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Q-EDU. Pará IDEB 2017**. São Paulo: Fundação Lemann, 2017. Disponível em: [www.qedu.org.br/estado/114-para/ideb](http://www.qedu.org.br/estado/114-para/ideb). Acesso em: 15 jun. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Q-EDU. Pará IDEB 2021**. São Paulo: Fundação Lemann, 2021. Disponível em: EEEFM RODRIGUES PINAGE | QEdU. Acesso em: 10/10/2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALLAM, Susan. The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. **International Journal of Music Education**, London: University College London, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010. Disponível em: [http://legacy.laphil.com/sites/default/files/media/pdfs/shared/education/yola/susan-hallam-music-development\\_research.pdf](http://legacy.laphil.com/sites/default/files/media/pdfs/shared/education/yola/susan-hallam-music-development_research.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

HENTSCHKE, Liane. **Motivação para aprender música na escola e em atividade não-formais**. In.: XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Anais. Natal: ABEM, n. 25. 2015. p. 3-13, 2015.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisa de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Microdados ENEM por escola-Leia-me**. Brasília. INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>. Acesso em: 17 set. 2020.

JARDIM, Vanessa de Souza. O uso de videoaula no ensino da música no contexto da educação básica: apresentando um estado do conhecimento. In: IV Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música – SIMPOM. Rio de Janeiro: IES PPGM-UNIRIO, n. 4, p. 588-596, 2016.

LEITE, Lígia Silva *et al.* (orgs.) **Tecnologia Educacional: Descubra suas possibilidades na sala de aula**. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LEMO, André. **Cibercultura**. 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34, 2010.

LÉVY, Pierre. **Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Folha de São Paulo, 2015.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do Ensino da Arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 2010.

MATEIRO, Teresa; ILARY, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Intersaberes, 2012 (Educação Musical).

MONTEIRO, Calígia Sousa. **Criatividade, peça-chave nas aulas de música**: análise a partir da prática de percussão corporal na educação básica. *In*: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME Educação Musical Latino-Americana: Tecendo Identidades e Fortalecendo Interações. Anais eletrônicos. Natal: ABEM/ISME, n. 11, p. 1-8, 2017. Disponível em: <http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/view/2489/1088>. Acesso em: 14 jun. 2018.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Rio de Janeiro-RJ: Editora Vozes, 2014.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortês, 2000.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

OSTROWER, Fayga. **Acasos e Criação Artística**. 1. ed. Campinas: Unicamp, 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PARÁ. **Caderno Orientador para a Nucleação da Formação para o Mundo do Trabalho – Etapa Ensino Médio**: Orientação para Escolas da Rede Estadual de Ensino Médio do Pará. 1 ed. Belém: SEDUC/PA, 2012.

PARÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará: Etapa Ensino Médio**. 2. v. Belém: SEDUC, 2021.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução n° 504, de 09 de novembro de 2023. Aprovam as Matrizes Curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC/PA. Parecer n.736/2023: PAE 2023/1259195 e E-PROTOCOLO:20231262535, 9 nov. 2023. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/probncc/.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2024.

PELLIZZON, Lia Viégas de Oliveira; BEINECK, Viviane. Criatividade e práticas criativas em educação musical: um estudo das produções recentes nos anais de congressos da Abem. **Revista da ABEM**. Londrina: ABEM, v. 27, n. 42, p. 08-35, Jan/jun. 2019. Disponível em: [http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revista\\_abem/article/viewFile/784/552](http://abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revista_abem/article/viewFile/784/552). Acesso em: 17 abr. 2020.

PENNA, Maura. **Música(as) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. **A Cognição Imaginativa como projeto do professor@artista**. *In*.: CONFAEB, n. XXVI. 2016. Anais eletrônicos. Boa Vista-RO: CONFAEB, 2016, p. 1-

21. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbntYXRyaXplc2VnZXBlcHxneDpjYmQ1YTI2YTQ3ZjE1Nw>. Acesso em: 22 abr. 2021.

PIZZATO, Miriam Suzana. **Motivação em aprender música na escola**: um estudo sobre o interesse. 2009. 126f. Dissertação (Mestrado em Música: Educação Musical) – Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

REEVE, Johnmarshall. **Motivação e emoção**: Trad. Luís Antônio Pontes e Stella Machado. revisão técnica Maurício Bastos e Ney Calvano. 4. ed. Rio de Janeiro, 2015.

ROCHA, Rosimária Sapucaia. **Tecnologia e novos meios para educação musical no ensino médio**. In: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME Educação Musical Latino-Americana: Tecendo Identidades e Fortalecendo Interações, Anais eletrônicos. Natal: ABEM/ISME, n. 11, p. 1-14, 2017. Disponível em: <http://abemeducao-musical.com.br/conferencias/index.php/isme/2017/paper/view/2242/1106>. Acesso em: 14 jun. 2018.

ROSAS, Fátima Weber. **O uso de tecnologias digitais no desenvolvimento de competências tecnológico-musicais para a educação**. In: II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música – SIMPOM. Anais. Rio de Janeiro: IES PPGM-UNIRIO, n. 2., p. 374-383, 2012.

RYAN, Ricahrd; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**. United States of America: Research Gate, v. 60, April, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://selfdeterminationtheory.org>. Acesso em: 5 jun. 2020.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes da Criação**: Construção da Obra de Arte. 2. ed. São Paulo: Horizonte, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza; HISSA, Cássio Viana (orgs.). **Conversações de Artes e de Ciências**". Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SCHAFFER, Raymond Murray. **O ouvido pensante**. Tradução Marisa Fonterrada, Magda Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHAFFER, Raymond Murray. **A afinação do Mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2001.

SCHAFFER, Raymond Murray. **Educação Sonora**: 100 exercícios de escuta e criação de sons. Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

SCHAFER, Raymond Murray. **Ouvir e Cantar: 75 exercícios para ouvir e criar música.** Tradução Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: UNESP, 2018.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica, tecnologias digitais, arte, mercado, sociedade, cidadania.** 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014 (Coleção práticas pedagógicas).

SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e Ensinar Música no Cotidiano.** 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação na sala de aula: o que é, como se faz.** 11. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

TEIXEIRA, Clarissa Stefani; EHLERS, Ana Cristina da Silva Tavares; SOUZA, Marcio Vieira de (orgs.). **Educação Fora da Caixa: tendência para a educação no século XXI.** Florianópolis, SC: Bookess, 2015.

TRÓPICO, Silene. **Motivação para Aprender Música: um estudo com alunos do ensino médio.** 2017. 197f. Dissertação (Mestrado em Artes: Música) – Instituto de Ciência das Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2017. Disponível em: <http://ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/dissertacoes/237-2017>. Acesso em: 14 abr. 2020.

TRÓPICO, Silene. **Ensino e aprendizagem em música com adolescentes de escola pública da rede estadual de ensino, em Belém do Pará.** In.: VII Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, Anais eletrônico. Rio Branco-Acre: ABEM, n. 7., p. 1-10, 2014. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_norte/regional\\_norte/paper/view/837](http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_norte/regional_norte/paper/view/837). Acesso em: 28 nov. 2015.

TRÓPICO, Silene. Saberes e Diversidades da Expressão Artística na Amazônia Paraense. **Inform@ção a Revista Digital do CEFOR.** Belém: CEFOR/SEDUC, v. 4, n. 6, p. 142-158, Dez. 2019. ISSN 2446-1106. Disponível em: <https://issuu.com/cefor/docs/revistaatualizada20-12>. Acesso em: 15 abr. 2020.

TRÓPICO, Silene; DEFREITAS, Áureo Déo. **Autonomy, volition and music learning: Research high school students.** In.: International Society for Music Education/ 34th World Conference on Music Education:Online\*, Anais eletrônicos. Helsinki-Finlândia: Uniarts Helsinki, n. 34, p. 577-585, 2020. Disponível em: <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/Proceedings%20final%202020%20ISME%20WORLD%20CONFERENCE>. Acesso em: 8 nov. 2020.

VEBER, Andreia; ROSA, Tiago Brizolara da. Jogos digitais online e ensino de música: propostas para a prática musical em grupo. **Música na Educação Básica,** Londrina: ABEM v. 4, n. 4, p. 86-99, nov. 2012. Disponível em: [http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_musica/ed4/pdfs/RevistaMeb4\\_jogos.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed4/pdfs/RevistaMeb4_jogos.pdf). Acesso em: 14 abr. 2020.

VENTURELLI, Suzete. **Arte Computacional.** Brasília: Universidade de Brasília, 2017.

VILELA, Cassiana Zamith. **Motivação para aprender música:** o valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos. 2009, 119f. Dissertação (Educação Musical) – Instituto De Artes, Programa De Pós-Graduação Em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

## APÊNDICE A: QUESTIONÁRIOS DA PESQUISA

Formulário n. \_\_\_\_\_

Você foi convidado (a) para participar da pesquisa *Processos Criativos, Interativos e Autodeterminados: uma proposta de intervenção no Campo de Saberes e Práticas em Arte/Música*. Esta pesquisa está sendo realizada pela Universidade Federal do Pará. O objetivo do estudo é compreender como a motivação para a vivência de um movimento estético no desenvolvimento de um processo criativo, interativo e da motivação autodeterminada no Campo Saberes e Práticas em Arte/música interfere na aprendizagem e no desempenho escolar de estudantes no Ensino Médio. Convidamos você a responder um conjunto de perguntas. Caso não saiba alguma pergunta, ou não se sinta à vontade com ela, você tem a liberdade de não responder e finalizar a sua participação neste projeto. Para evitar que suas respostas sejam compartilhadas com terceiros, você não será identificado nominalmente em nenhuma parte deste formulário. Sua participação é voluntária e anônima, mas muito importante na construção de aulas e propostas de ensino-aprendizagem em Arte mais interessantes e conectadas à cultura juvenil.



Caro(a) estudante, abaixo você encontrará 7 afirmações com as quais pode ou não concordar. Usando a escala de resposta a seguir indique o quanto concorda ou discorda com cada uma, marcando a opção correspondente, segundo sua opinião. Por favor, seja o mais sincero(a) possível nas suas respostas. Use a referência a seguir:

- 1-2-3- Discordo Totalmente  
 4-5-6-Concordo Parcialmente  
 7-Concordo Totalmente

ITENS	DISCORDO TOTALMENTE			CONCORDO PARCIALMENTE			CONCORDO TOTALMENTE
	1	2	3	4	5	6	7
1. Provavelmente, vou criar em arte/música, explorando minhas preferências artísticas em conjunto com as dos artistas para fazer uma apresentação ou sarau usando áudio/vídeo digital em dispositivos eletrônicos.	1	2	3	4	5	6	7
2. Participo das aulas de Arte/música quando me interessa e tenho curiosidade de saber mais sobre tema abordado a partir das minhas experiências prévias e das novas experiências trazidas pelo professor.	1	2	3	4	5	6	7
3. Provavelmente, vou pesquisar e conversar com a turma sobre diferentes maneiras de criar e compor melodias ou trilhas sonoras para produzir um videoclipe, ou animação e compartilhar no acervo digital da turma.	1	2	3	4	5	6	7
4. Participo mais das aulas de Arte/música quando os temas, informações e conteúdos estão relacionados à avaliação, são cobrados nas provas ou pontuados na avaliação parcial.	1	2	3	4	5	6	7
5. Provavelmente vou desenvolver propostas artísticas se o professor explicar detalhadamente a resolução dos problemas, mostrando as respostas possíveis e indicando como elas devem ser redigidas no papel.	1	2	3	4	5	6	7
6. Provavelmente, vou (re)criar jingles, poemas sonoros, melodias ou paródias, experimentando a composição musical em aplicativos e ambientes virtuais, buscando expressar e comunicar a minha própria maneira de ver e estar no mundo.	1	2	3	4	5	6	7
7. Participo mais das aulas de Arte/música pesquisando sobre música em bibliotecas físicas e virtuais para compartilhar e conversar com a turma nas redes sociais e/ou no acervo digital da sala.	1	2	3	4	5	6	7

Existem diversos motivos que podem levar você a querer participar e elaborar propostas artísticas em aulas de Arte/música. Gostaríamos de saber quais motivos se encaixam no seu perfil. A seguir, você encontrará sete afirmações com as quais pode concordar ou discordar. Use a escala de resposta para indicar o quanto concorda ou discorda de cada uma, de acordo com sua opinião. Por favor, seja o mais sincero possível em suas respostas. Use a seguinte referência:

- 1-2-3- Discordo Totalmente  
4-5-6-Concordo Parcialmente  
7- Concordo Totalmente

ITENS	DISCORDO TOTALMENTE			CONCORDO PARCIALMENTE			CONCORDO TOTALMENTE
	1	2	3	4	5	6	7
1. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque eu quero que minha família e colegas vejam o quanto sou inteligente.	1	2	3	4	5	6	7
2. Provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar a disciplina Arte/Música porque o professor parece ter conhecimento sobre a melhor forma de aprender a disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
3. Provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar a disciplina de arte/ música porque será mais fácil seguir suas instruções do que estudar por conta própria	1	2	3	4	5	6	7
4. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque considero a compreensão musical importante para meu crescimento intelectual.	1	2	3	4	5	6	7
5. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque considero ser um desafio compreender os conteúdos musicais.	1	2	3	4	5	6	7
6. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque se não participar meus colegas pensarão mal a meu respeito.	1	2	3	4	5	6	7
7. Provavelmente seguirei as instruções do professor (a) para estudar a disciplina Arte/Música porque se não fizer as atividades como ele sugere ganharei uma nota ruim.	1	2	3	4	5	6	7
8. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque obter uma boa nota nesta disciplina influenciará positivamente em meu histórico escolar.	1	2	3	4	5	6	7
9. Provavelmente seguirei as instruções do professor(a) para estudar Arte/música porque ficarei preocupado(a) se não tiver um bom desempenho na disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
10. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque me sentirei orgulhoso(a) de me sair bem nesta disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
11. A razão pela qual vou continuar desenvolvendo meus conhecimentos musicais adquiridos na disciplina Arte/Música é porque considero interessante aprender sobre música na disciplina.	1	2	3	4	5	6	7
12. Participo ativamente nas aulas de Arte/Música porque acredito ser uma maneira eficaz de melhorar minha compreensão sobre o assunto.	1	2	3	4	5	6	7

A seguir, encontram-se algumas características que podem ou não se aplicar a você. Por favor, escolha e marque as alternativas ou escreva informações que melhor expressem suas vivências pessoais, familiares e extraescolares com a música. Cabe ressaltar que não há respostas certas ou erradas. Para finalizar, gostaríamos de agradecer o seu empenho e participação neste estudo.

1. Qual é a sua idade?

R: Tenho \_\_\_\_\_ anos.

2. Como você define sua identidade de gênero?

( ) Feminino

( ) Masculino

( ) Outros \_\_\_\_\_

( ) Prefiro não responder

3. Qual das opções abaixo melhor descreve sua raça?

( ) Branca ( ) Negra ( ) Indígena ( ) Asiática ( ) Mestiça ( ) Pardo ( ) Outra: \_\_\_\_\_ ( ) Prefiro não responder

4. Qual a formação escolar dos membros de sua família (pai, mãe, ou responsável legal)

( ) Ensino Fundamental incompleto

( ) Ensino Fundamental completo

( ) Ensino Médio Completo

( ) Ensino Médio Incompleto

( ) Ensino Superior Incompleto

( ) Ensino Superior Completo

( ) Pós-graduação Incompleta

( ) Pós-graduação Completa

5. Você estuda música fora da escola? Se sim, onde?

R:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Você ou algum familiar toca algum instrumento musical ou canta? Se sim, quais instrumentos?

R:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM ARTE  
CURSO DE DOUTORADO EM ARTE

TÍTULO DA PESQUISA: PROCESSOS CRIATIVOS, INTERATIVOS E AUTODETERMINADOS - UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO NO CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS EM ARTE/MÚSICA

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) responsável do estudante;

Seu filho (a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa com o título *Processos Criativos, Interativos e Autodeterminados: uma proposta pedagógica de intervenção no Campo de Saberes e Práticas em Arte/Música*. O objetivo é compreender como a motivação para a vivência de um movimento estético no desenvolvimento de um processo criativo, interativo e autodeterminado no Campo de Saberes e Práticas de Ensino de Arte/Música interfere na aprendizagem e no desempenho escolar de estudantes do Novo Ensino Médio.

Todos os alunos matriculados na primeira série do Novo Ensino Médio da *Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rodrigues Pinagé* foram convidados. Caso você aceite que seu filho (a) participe da pesquisa, será necessário ele (a) responder a algumas questões de um questionário. Os riscos associados à participação são baixos, podendo surgir cansaço pelo número de perguntas a serem respondidas. Se o participante se sentir cansado ou se sentir incomodado com alguma pergunta, poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar seu consentimento.

A recusa do (a) estudante não afetará negativamente sua relação com a pesquisadora, professora ou com a direção da instituição de ensino. As informações serão confidenciais e asseguramos o sigilo das respostas. O questionário terá uma contracapa para proteger as respostas do (a) participante, além de serem depositados em um envelope lacrado, evitando o compartilhamento do conteúdo da pesquisa com terceiros. Não haverá a identificação nominal do (a) participante em nenhuma parte do questionário. A participação do seu filho (a) no estudo é anônima e voluntária, e não apresenta riscos à saúde. A contribuição em caso de aceite será ajudar para melhorar a qualidade das aulas de Arte, tornando-as mais atraentes e próximas dos interesses, possibilidades e necessidades da juventude.

Você receberá uma cópia deste termo com o endereço profissional desta pesquisadora e poderá entrar em contato direto com ela na Secretaria de Educação do Estado do Pará, situado na Rodovia Augusto Montenegro, K10, SN, CEP 66.820-000, Bairro Tenoné, Belém do Pará, ou ainda pelo telefone (91) 985291793 e pelo e-mail [silenetropico@hotmail.com](mailto:silenetropico@hotmail.com).

O responsável e o próprio estudante poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre a participação na pesquisa, agora ou a qualquer momento. Em caso de necessidade, você também

## ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM ARTE  
CURSO DE DOUTORADO EM ARTE

TÍTULO DA PESQUISA: PROCESSOS CRIATIVOS, INTERATIVOS E AUTODETERMINADOS - UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA DE INTERVENÇÃO NO CAMPO DE SABERES E PRÁTICAS EM ARTE/MÚSICA

pode entrar em contato direto com o Comitê de Ética em Pesquisa do Núcleo de Medicina Tropical, situado a Av. Generalíssimo Deodoro, 92 — Umarizal, primeiro andar, ou ainda pelo telefone: (91) 3201-0961 e pelo e-mail [cepnmt@ufpa.br](mailto:cepnmt@ufpa.br)

---

Prof. Ma. Silene Trópico e Silva  
[silenetropico@hotmail.com](mailto:silenetropico@hotmail.com)  
(91) 985291793

### Termo de Consentimento

Declaro que fui informado sobre os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa de doutorado intitulada *Processos Criativos, Interativos e Autodeterminados: uma proposta pedagógica de intervenção no campo de saberes e práticas em Arte/música* e, porque a pesquisadora precisa da minha colaboração, tendo entendido a explicação. Por isso, eu concordo que meu filho (a) \_\_\_\_\_ participe, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

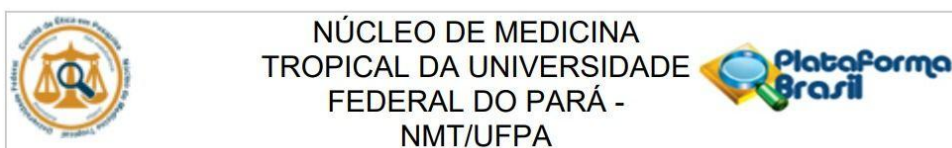
Belém - PA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

---

Assinatura do Responsável do Participante (menor de idade).

---

Assinatura do Participante (de maior idade).

**ANEXO C: COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PROCESSOS CRIATIVOS, INTERATIVOS E AUTODETERMINADOS: uma proposta pedagógica de intervenção no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música

**Pesquisador:** SILENE TROPICO E SILVA

**Versão:** 1

**CAAE:** 78040123.8.0000.5172

**Instituição Proponente:** Instituto Ciências das Artes

**DADOS DO COMPROVANTE**

**Número do Comprovante:** 020648/2024

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto PROCESSOS CRIATIVOS, INTERATIVOS E AUTODETERMINADOS: uma proposta pedagógica de intervenção no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música que tem como pesquisador responsável SILENE TROPICO E SILVA, foi recebido para análise ética no CEP Núcleo de Medicina Tropical da Universidade Federal do Pará - NMT/UFPA em 07/03/2024 às 21:53.

**Endereço:** Av. Generalíssimo Deodoro, 92

**Bairro:** Umarizal

**CEP:** 66.055-240

**UF:** PA

**Município:** BELEM

**Telefone:** (91)3201-0961

**E-mail:** cepnmt@ufpa.br

## ANEXO D: PARECER TÉCNICO



GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
SECRETARIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
DIRETORIA DE FORMAÇÃO  
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO  
PARÁ

PROCESSO Nº.: 2023/674950

Belém, 01 de agosto de 2023

ASSUNTO: PARECER EM RESPOSTA A SOLICITAÇÃO DE PESQUISA.

INTERESSADA: SILENE TROPICO E SILVA

À SAEB/SEDUC

Encaminhamos o parecer técnico, que trata do pedido de autorização para realização de Projeto de Pesquisa, sob responsabilidade da Pesquisadora **Silene Tropico e Silva**, vinculada a **Universidade Federal do Pará**, pelo **Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES**, curso de **Doutorado Acadêmico em Artes**, sob a orientação do **Prof.º Dr. Áureo de Freitas**. O Projeto Intitulado: **“Processos Criativos, Interativos e Autodeterminados: uma proposta pedagógica de intervenção no Campo de Saberes e Práticas em Arte/música”**, tem por objetivo compreender como a motivação na vivência do movimento estético de um processo criativo, interativo e autodeterminado no Campo Saberes e Práticas em Arte/música interferiu na aprendizagem e no desempenho escolar de estudantes no Ensino Médio. A pesquisa será desenvolvida na E.E.E.F.M “Rodrigues Pinagé”, com uma turma da 1.ª Série do Ensino Médio, turno manhã, no período de um bimestre escolar.

## ANÁLISE DAS PROPOSIÇÕES

Parabenizamos a Pesquisadora, seu orientador e a Universidade Federal do Pará, pela relevância do projeto apresentado, que certamente trará novos conhecimentos, que fomentarão estudos e práticas para o Ensino de Matemática. Entretanto, listamos algumas recomendações que entendemos como relevantes para a anuência desta solicitação.

## RECOMENDAÇÕES

a) Nos documentos anexados à solicitação é citado, à realização de entrevistas com **28 jovens matriculados** na primeira série do Novo Ensino Médio regular da unidade escolar: E.E.E.F.M “Rodrigues Pinagé. Neste sentido, esta pesquisa **deve obedecer aos critérios estabelecidos no Sistema CEP/CONEP**, onde entendemos como fundamental o encaminhamento desse projeto a um Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) para ser avaliado. Ressaltando que, é recomendado que a etapa empírica do estudo, deve iniciar somente após recebermos a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP submetido.

b) Após a anuência desta secretaria, recomenda-se a **Inclusão no sistema CEP/CONEP, da Carta de Anuência da Instituição Coparticipante, no caso a Secretaria de Educação do Pará. Visto que, a anuência formal desta Secretaria, dar-se-á no final dos trâmites dessa solicitação.**

c) **Avallar o cronograma** apresentado na solicitação, pois o cronograma de execução indica o início do estudo em data que antecede a tramitação deste pleito.

d) Por fim, solicita-se o envio, assim que submetido ou já submetido, do **CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética)**, que é a numeração gerada para identificar o projeto de pesquisa que entra para apreciação ética no CEP, com o registro da aprovação do projeto em um CEP, assim que obtiver.

#### PARECER TÉCNICO

Em face ao exposto neste parecer, de forma preliminar, **SOMOS FAVORÁVEIS** ao desenvolvimento do projeto de pesquisa.

  
 Prof. Dr. ~~Mauro Augusto~~ Luvares da Silva  
 CEFOR/SEDUC-PA

*DE ACORDO*  
 FRANCISCO AUGUSTO L. PAES  
 DIRETOR DE FORMAÇÃO  
 (DIFOR/SAEB/SEDUC)  
 MAT: 57205135-1  
 PORTARIA: 23/2023

ASSINADO ELETRONICAMENTE PELO USUÁRIO: Ana Célia dos Santos Neves (Lei 11.419/2006)