

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Música da UFMG

Programa de Pós-Graduação em Música

Andréa Matias Queiroz

**IMPACTOS DA AFETIVIDADE EM AULAS DE MÚSICA: O QUE DIZEM AS
NARRATIVAS INFANTIS**

Belo Horizonte, MG

2024

ANDREA MATIAS QUEIROZ

**IMPACTOS DA AFETIVIDADE EM AULAS DE MÚSICA: O QUE DIZEM AS
NARRATIVAS INFANTIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Música.

Linha de pesquisa: Educação Musical

Orientador: Dr. Renato Tocantins Sampaio

Belo Horizonte, MG

2024

Q3i Queiroz, Andréa Matias.

Impactos da afetividade em aulas de música [manuscrito] : o que dizem as narrativas infantis / Andréa Matias Queiroz. - 2024.

269 f. : il.

Orientador: Renato Tocantins Sampaio.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Música na escola. 3. Cognição em crianças. 4. Afetividade. I. Sampaio, Renato Tocantins. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Tese defendida pela aluna **Andréa Matias Queiroz**, em 11 de abril de 2024, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Prof. Dr. Renato Tocantins Sampaio
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientador)

Prof. Dr. Gleisson do Carmo Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Maura Lucia Fernandes Penna
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Maria Betânia Parisi Fonseca
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. José Davison da Silva Júnior
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Renato Tocantins Sampaio, Diretor(a) de unidade**, em 15/04/2024, às 11:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gleisson do Carmo Oliveira, Usuário Externo**, em 15/04/2024, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Davison da Silva Júnior, Usuário Externo**, em 15/04/2024, às 21:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maura Lucia Fernandes Penna, Usuária Externa**, em 16/04/2024, às 13:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Betania Parisi Fonseca, Professora do Magistério Superior**, em 16/04/2024, às 15:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3173944** e o código CRC **4EEECE3B**.

DEDICATÓRIA

À minha vó, Virgínia de Souza, que faleceu no dia 24 de abril de 2022, quando eu estava no quarto semestre do Doutorado.

Elegia (Cecília Meireles)

[...]

Neste mês, as cigarras cantam
e os trovões caminham por cima da terra,
agarrados ao sol.
Neste mês, ao cair da tarde, a chuva corre pelas montanhas,
e depois a noite é mais clara,
e o canto dos grilos faz palpitar o cheiro molhado do chão.

Mas tudo é inútil,
porque os teus ouvidos estão como conchas vazias,
e a tua narina imóvel
não recebe mais notícia
do mundo que circula no vento.

Neste mês, sobre as frutas maduras cai o beijo áspero
das vespas...
-e o arrulho dos pássaros encrespa a sombra,
como água que borbulha.

Neste mês, abrem-se cravos de perfume profundo e obscuro;
a areia queima, branca e seca.
junto ao mar lampejante;
de cada frente desce uma lágrima de calor.

Mas tudo é inútil,
porque estás encostada à terra fresca,
e os teus olhos não buscam mais lugares
nesta paisagem luminosa,
e as tuas mãos não se arredondam já
para a colheita nem para a carícia.
Neste mês, começa o ano, de novo,
e eu queria abraçar-te.
Mas tudo é inútil:
eu e tu sabemos que é inútil que o ano comece.

[...]

Queria deixar-te aqui as imagens do mundo que amaste:
o mar com seus peixes e suas barcas;
os pomares com cestos derramados de frutos;
os jardins de malva e trevo, com seus perfumes
brancos e vermelhos.

E aquela estrela maior, que a noite levava na mão direita.
E o sorriso de uma alegria que eu não tive,
mas te dava.

AGRADECIMENTOS

À ciência, que em todos os tempos e, principalmente em tempos sombrios, nos salva, pois é só através do estudo e da pesquisa que mudamos nossa forma de pensar e compreender o mundo;

À minha mãe, Geusa, minha vó, Virgínia (*in memoriam*) e minha irmã, Adriana, que sempre me deram apoio incondicional e fortaleceram minha caminhada rumo aos meus sonhos, por mais impossíveis que eles parecessem diante da nossa realidade;

Aos meus sobrinhos, Ryan e Enrique, por entenderem minha ausência, por serem constante fonte de alegria e por permanecerem cada vez mais próximos apesar da distância física;

Às minhas amigas-irmãs, Luiza e Andressa, que tanto me ouviram, me aconselharam e foram companhias nas longas horas de estudo na biblioteca;

Às mulheres que, na minha trajetória, sempre foram modelo primordial e me ensinaram o amor pela música e pela pesquisa: Renata Simões, Caroline Pacheco e Delmary Abreu;

Às duas escolas que aceitaram a realização dessa pesquisa e me receberam de forma tão acolhedora;

Às crianças, que além de aceitarem participar da pesquisa, se envolveram no meu sonho e o tomaram como seu, transformando tudo em algo mais fácil, mais leve e mais cheio de amor.

Às professoras Betânia Parizzi e Maura Penna por terem me mostrado caminhos de continuidade da pesquisa a partir da qualificação;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, pelo enriquecimento proporcionado à minha formação, e ao meu orientador Renato Sampaio;

À CAPES, pelo apoio financeiro;

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta pesquisa;

E, por fim, trago as palavras de Cora Coralina, que tenho procurado tornar vivas em minha trajetória:

*A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
[...]
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.*

RESUMO

Essa pesquisa foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, que teve como objetivo compreender como a afetividade pode influenciar aulas de música para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de suas próprias percepções, no contexto da escola regular. Tomei como desdobramento desse objetivo: investigar quais as experiências musicais estão sendo vivenciadas pelas crianças em suas aulas de música; entender quais os sentidos/significados que as crianças atribuem às aulas de música na escola; identificar como elas percebem, se relacionam e interagem afetivamente com a música nesse ambiente. Como revisão de literatura trago estudos que abordam temáticas relacionadas a esta pesquisa tais como, influências da afetividade nas aulas de música, bem como pesquisas Narrativas realizadas na perspectiva das crianças. O referencial teórico utilizado para iluminar o campo empírico pesquisado foi desenvolvido a partir dos conceitos que tratam da Psicologia Cognitiva no campo das aprendizagens, buscando entender a cognição e a afetividade por meio da teoria psicogenética de Henry Wallon. Esta pesquisa teve como campo empírico duas escolas localizadas na cidade de Brasília – DF, sendo uma da rede pública e outra da rede privada, e como sujeitos de pesquisa alunos de turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I. Quanto à metodologia, é uma pesquisa qualitativa de abordagem narrativa, onde a subjetividade dos indivíduos torna-se ponto fundamental o estudo. A técnica de pesquisa alia a *Arts-based-research* com a Roda de Conversa, já que ambos, de alguma forma, se utilizam da ludicidade em seu processo para fazer emergir a experiência dos entrevistados. Olhar para as experiências musicais dessas crianças, a partir de suas próprias concepções, trouxe a compreensão da necessidade de se trabalhar as relações afetivas positivas dentro das aulas de música, pois é a partir dessas relações que elas se mantêm engajadas no processo de aprendizagem da música. Além disso, também destaco a importância de ouvir e considerar as percepções das crianças sobre a música em suas vidas, haja visto que elas são protagonistas de suas próprias vidas e têm uma compreensão única e válida de suas experiências.

Palavras-chave: Cognição; Afetividade; educação básica; pesquisa narrativa.

ABSTRACT

This research was developed as part of the Graduate Program in Music at the Federal University of Minas Gerais (UFMG) and aimed to understand how affectivity can influence music classes for children in the early years of elementary school, based on their own perceptions, in the context of a regular school. I took this objective to mean: investigating what musical experiences children are having in their music classes; understanding what meanings the children attribute to music classes at school; identifying how they perceive, relate to and interact affectively with music in this environment. As a literature review, I bring up studies that deal with themes related to this research, such as the influences of affectivity in music classes and Narrative research carried out from the children's perspective. The theoretical framework used to illuminate the empirical field researched was developed from concepts that deal with Cognitive Psychology in the field of learning, seeking to understand cognition and affectivity through Henry Wallon's psychogenetic theory. The empirical field of this research was two schools located in the city of Brasília – DF, one public and the other private, and the research subjects were students in 5th grade classes. In terms of methodology, this is qualitative research with a narrative approach, where the subjectivity of the individuals becomes a fundamental point of the study. The research technique combines arts-based-research with conversation circles, since both, in some way, use playfulness in their process to bring out the interviewees' experiences. Looking at the musical experiences of these children, based on their own conceptions, led to an understanding of the need to work on positive affective relationships in music classes, as it is through these relationships that they remain engaged in the process of learning music. I also highlight the importance of listening to and considering children's perceptions of music in their lives, given that they are the protagonists of their own lives and have a unique and valid understanding of their experiences.

Keywords: Cognition; Affectivity; elementary school education; narrative research.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Descritores, modos de busca e resultados de trabalhos buscados nas plataformas do Google Acadêmico e no portal de Periódico da CAPES	28
Tabela 2 – Lista de Revistas	34
Imagem 1 – QR Code da Lista de Periódicos Acadêmicos na área de Música	35
Quadro 1 – Títulos e autores de cada artigo encontrado nas Revistas pesquisadas	35
Quadro 2 – Principais temas e subtemas encontrados na revisão feita a partir das plataformas Periódico da CAPES e ProQuest	72
Quadro 3 – Exemplificação de pontos em comum entre as técnicas de pesquisa Rodas de Conversa RC e Art-Based-Research ABR	113
Quadro 4 – Diagrama Potencialidades Da Roda de Conversa	117
Quadro 5 – Resumo de atividades realizadas nas aulas de musicalização infantil	125
Quadro 6 Resumo de atividades realizadas nas aulas de flauta doce	127
Quadro 7 Modelo de transcrição para das Rodas de Conversa para categorização	143
Imagem 2 – Partitura da música utilizada na Roda de Conversa	151
Imagem 3 – QR Code para ouvir o playback da partitura citada acima	152
Imagem 4 – Partitura da música utilizada na roda de conversa	154
Imagem 5 – QR Code para ouvir o playback da partitura acima	154
Quadro 8 – Categorias e subcategorias obtidas a partir das Rodas de Conversa	159

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEF - Centro de Ensino Fundamental

CM - Currículo em Movimento

DF - Distrito Federal

EC - Escola Classe

EF I - Ensino Fundamental I

EF II - Ensino Fundamental II

EI - Educação Infantil

EN - Entrevista Narrativa

EP - Escola Parque

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

RC - Rodas de Conversa

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 2 – COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E NARRATIVAS COM CRIANÇAS: UM PANORAMA DAS PESQUISAS REALIZADAS	25
2.1 Relações entre cognição e afetividade para a aprendizagem musical	25
2.2 Pesquisas Narrativas realizadas na perspectiva das crianças.....	40
2.3 Pesquisas sobre afetividade, cognição e aprendizagem musical no cenário internacional.....	57
CAPÍTULO 3 – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL NA INFÂNCIA	72
3.1 INFLUÊNCIAS DA PSICOLOGIA COGNITIVA NO CAMPO DAS APRENDIZAGENS	73
3.1.1 Um breve histórico da Abordagem Cognitiva.....	73
3.1.2 A aprendizagem musical na perspectiva da Psicologia Cognitiva.....	77
3.2 AFETIVIDADE A PARTIR DA TEORIA DE HENRY WALLON	79
3.2.1 Conceitos e distinções entre afetividade, emoção e sentimento.....	79
3.2.2 A teoria psicogenética de Henry Wallon	88
3.2.3 A afetividade na teoria de Henry Wallon	95
CAPÍTULO 4 – COMPREENSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA NARRATIVA	97
4.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	97
4.1.1 Abordagem qualitativa	97
4.1.2 Pesquisa Narrativa.....	101
4.2 TÉCNICA DE PESQUISA E COLETA DE DADOS	108
4.2.1 Arts-based-research	108
4.2.2 As Rodas de Conversa na produção de narrativas infantis.....	113
4.3 CAMPO EMPÍRICO	117
4.3.1 Escola 1.....	117
4.3.2 Escola 2.....	118

4.4 PROCESSO DE REALIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA	121
4.4.1 Minha relação com a Escola 1.....	121
4.4.2 Conhecendo a Escola 2.....	127
4.4.3 O processo de realização e transcrição das Rodas de Conversa.....	132
4.4.4 O processo de análise das Rodas de Conversa.....	138
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA	142
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS PILOTOS	142
5.1.1 Estudo Piloto na Escola 1.....	143
5.1.2 Estudo Piloto na Escola 2.....	146
5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS COLETAS OFICIAIS	149
5.2.1 Coleta Oficial – Turma A.....	149
5.2.2 Coleta Oficial – Turma B.....	151
5.2.3 Coleta Oficial – Turma C.....	153
5.3 ANÁLISE DOS DADOS	156
5.3.1 Estrutura da aula de música.....	157
5.3.2 Relação professor-aluno.....	167
5.3.3 Sentido da experiência musical.....	177
5.3.4 Experiência de performance.....	191
5.3.5 Insatisfações dos alunos em relação às aulas de música.....	197
5.4 IMPACTOS DA PESQUISA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	207
CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS DADOS: MEMÓRIAS AFETIVO-MUSICAIS E NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA	212
CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	238
REFERÊNCIAS	245
APÊNDICE	260

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. (Rubem Alves)

De modo recente, vários estudos têm direcionado o olhar para a dimensão afetiva da aprendizagem humana (MELO, 2016; DICHEL, 2016; HICKMANN; HICKMANN, 2019; COSTA; FERREIRA, 2020; GILBERTI; NASSIF, 2020; NASSIF, 2021). Tais estudiosos vêm defendendo que a afetividade é indispensável para a aprendizagem do sujeito, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo, interesse e pela motivação, e que, portanto, é possível identificar e antecipar condições afetivas que possam facilitar a aprendizagem.

Nesse sentido, é possível dizer que a emoção e os sentimentos são elementos constitutivos da dimensão afetiva ou da afetividade que, por sua vez, é o termo comum que dá significado ao conjunto de afetos que sentimos em relação a nós mesmos e aos demais, à vida, à natureza, entre tantos outros (LIMA, 2013).

Embora no senso comum, os termos afetividade, emoção e sentimento, muitas vezes sejam interpretados e utilizados como sinônimo, nessa pesquisa, utilizo as definições de Henry Wallon (1968; 1995; 2007; 2008) para conceituar e compreender cada um destes termos. Desse modo, a afetividade refere-se à capacidade humana que os indivíduos têm de serem afetados a partir do contato com experiências marcantes, sejam elas internas e/ou externas. Isso quer dizer que a afetividade pode ser positiva ou negativa, ocorrendo de acordo com o teor da experiência vivenciada. Já as emoções, são reações intensas e passageiras que podem ocorrer diante de estímulos específicos do ambiente. Diferentemente das emoções, os sentimentos são experiências mais duradouras e complexas,

que envolvem uma avaliação cognitiva mais elaborada e uma integração com a memória e as experiências passadas.

Dadas estas definições, que estarão presentes no decorrer de todo o texto, no que diz respeito à música, estes aspectos sempre estiveram presentes e, seja no senso comum ou em estudos científicos, há uma relação presente entre sentimento e emoção, influenciando no modo como a música é vivenciada ou expressada (DICHEL, 2016).

Na aprendizagem musical, obviamente, não seria diferente. É comum ouvirmos pessoas dizerem que a música expressa emoções ou que é a linguagem da alma. Embora esses conceitos muitas vezes representem visões limitadas e equivocadas, alguns teóricos vêm estudando mais profundamente essa relação. Para Sloboda (2005), o significado que a música passa é algo relacionado aos estados emocionais que ela evoca ou traz à recordação.

No ambiente escolar, a música já é parte do cotidiano e está presente tanto nas aulas de música quanto em outros momentos como na hora da recreação, nas brincadeiras e rodas, ou na sala de aula como recurso de ensino de professores nos diversos momentos de aprendizagem. Essa presença constante da música faz com que o professor precise lidar com essa diversidade e descobrir novas maneiras de ir trabalhando os muitos aspectos que a música tem e traz para a vida escolar. Por outro lado, o engajamento das crianças com essas atividades musicais está relacionado com a maneira com a qual as crianças percebem a música e com o grau de envolvimento afetivo que elas estabelecem com as práticas musicais de modo geral. Por sua vez, essas experiências abrangem o ato de fazer música, de envolver-se em atividades

como cantar, tocar um instrumento, improvisar com a voz ou imitar sequências rítmicas ou melódicas (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006).

Os temas abordados até aqui buscam trazer à tona a importância de se considerar a dimensão afetiva na promoção da aprendizagem musical da criança no ambiente escolar, pois as relações que a criança estabelece com a música, com os colegas, com os professores e consigo mesmas são permeadas por diferentes emoções que influenciam em maior ou menor proporção na participação, no engajamento e na forma como aprendem música.

Além disso, também é importante ressaltar que, a música, além de ser um meio de expressão e uma forma de conhecimento acessível às crianças, além de promover a autorregulação, o equilíbrio e a autoestima, ainda traz outros benefícios, como melhorias no rendimento de estudantes e melhor desenvolvimento da memória e do raciocínio lógico e abstrato (HALLAN, 2012). Outros estudos também confirmam que o estudo da música durante a infância é importante para a formação das crianças, pois ela desenvolve aspectos sociais, psicomotores, afetivos e cognitivos (ILARI, 2002; GONÇALVES, 2004; FERREIRA, 2010).

Apesar da forte presença da música nesse contexto, mesmo que informalmente, muitas vezes as experiências musicais vivenciadas na escola não possuem nenhuma relação afetiva com o mundo da criança, seja por ainda carregar aspectos do ensino tradicional, seja por trabalhar a música sem considerar as vivências, os interesses, os anseios e até os gostos musicais das crianças. Com isso não quero dizer que o ensino de música deva caminhar constantemente atrelado às vivências musicais pré-existentes dos alunos, mas um ensino de música que não busque pelo menos estabelecer uma relação com

o universo afetivo e musical das crianças pode estar desconsiderando aspectos importantes já abordados em diversas pesquisas, como a importância de buscar uma aprendizagem significativa pautada nas experiências prévias das crianças e nos seus interesses, gostos e motivações.

Em decorrência dessa descontextualização, frequentemente os alunos identificam, de forma implícita ou explícita, uma divisão entre música da escola e a música que ouvem e gostam de ouvir em outros ambientes, fazendo com estabeleçam diferentes relações afetivas com a música, com os colegas e com as aulas de música, de modo geral. Essa separação e distanciamento entre essas experiências musicais muitas vezes faz com que as crianças se desinteressem pela aula e acabem não fortalecendo relações afetivas dentro desse ambiente, ou mesmo que não a vejam como algo que pode ser parte de suas vidas, já que se torna algo muito alheio ao meio em que vivem. Podemos dizer que esse tipo de ensino, além de não considerar o conhecimento prévio da criança, se afasta dos seus interesses e das suas vivências, desconsiderando assim que a criança tem algum conhecimento musical a oferecer ou que esses conhecimentos não são importantes nesse ambiente escolar.

Por isso, cada vez mais se faz necessário pesquisar a realidade escolar, pois é a partir desse ambiente que emergem muitas das experiências musicais dos alunos, e embora o contato com a música não seja algo exclusivo da escola, mais do que uma base física, por meio dela a criança recebe inúmeras informações (visuais, táteis, térmicas, auditivas e/ou olfativas-gustativas). Assim, o ambiente escolar é um agente continuamente presente na vivência humana (ELALI, 2003, p. 310).

Os aspectos abordados até aqui também têm sido recorrentes em minha prática profissional nos últimos anos, tendo trabalhado em duas grandes escolas da rede privada da cidade de Brasília/DF lecionando música para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Durante os últimos dez anos em que tenho lecionado música, venho observando que as mesmas reflexões apresentadas muitas vezes me fizeram sentir insatisfeita e pensativa a respeito da aprendizagem musical dos meus alunos, me perguntando o que se torna significativo em seu aprendizado musical, como a afetividade nas relações pessoais e com a música influencia nos aspectos cognitivos e afetivos, até que ponto essas atividades se relacionam com suas outras vivências ou mesmo se essas atividades geram (ou irão gerar) algum tipo de conhecimento musical que lhes serão úteis em outras fases da vida.

Deste modo, partindo de observações realizadas durante minha atuação e da literatura da área da Educação Musical, proponho iniciar uma nova reflexão partindo do seguinte pressuposto: Sabendo-se que as interações afetivas se tornam importantes no estudo da música e também são determinantes para suas formações, vale a pena refletir quais as experiências musicais que as crianças estão tendo na escola, quais vivências estão compondo as suas formações e como elas percebem e interagem com a música nesse contexto. Assim, com o intuito de apresentar um norte para a pesquisa apresento o seguinte questionamento: Como a afetividade pode influenciar aulas de música para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de suas próprias percepções, no contexto da escola regular?

Como desdobramentos da questão principal: Quais as experiências musicais estão sendo vivenciadas pelas crianças em suas aulas de música?

Quais sentidos as crianças atribuem às aulas de música na escola? Como elas percebem e interagem com as atividades musicais durante as aulas de música? Como elas percebem, se relacionam e interagem afetivamente com a música nesse ambiente? E, por fim, até que ponto as experiências musicais vivenciadas na escola buscam estabelecer uma relação afetiva com a criança?

Tais questionamentos foram fundamentais para iniciar as reflexões basilares da pesquisa, bem como para a elaboração do objetivo geral que é compreender como a afetividade pode influenciar aulas de música para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de suas próprias percepções, no contexto da escola regular.

Mesmo com o anseio de trazer contribuições gerais, as elaborações aqui apresentadas possuem como base contextual as experiências musicais de crianças a partir de suas próprias percepções, ou seja, a partir da subjetividade que há em cada um. Para atender a essa premissa, pretende-se: a) investigar quais as experiências musicais estão sendo vivenciadas pelas crianças em suas aulas de música; b) entender quais os sentidos/significados que as crianças atribuem às aulas de música na escola; c) identificar como elas percebem, se relacionam e interagem afetivamente com a música nesse ambiente.

As proposições apresentadas aqui convidam a considerar uma forma de pesquisar as crianças buscando suas interações afetivas no âmbito escolar, através de suas próprias percepções, já que tradicionalmente, as práticas musicais das crianças são entendidas sob a ótica dos adultos, sem considerar que as crianças podem ter uma compreensão diferente sobre música, como revelam as pesquisas de Brito (2007), Burnard (2000).

Contrariando pesquisas centradas na visão musical e educacional dos adultos, vêm sendo empreendidos esforços para compreender as perspectivas e concepções das crianças nos processos educacionais, entendendo-as como agentes da sua aprendizagem. Essa ideia vem se tornando corrente nas pesquisas com crianças e está descobrindo-se que elas têm muito a dizer sobre o que e como pensam (BURNARD, 2000).

Na área de Educação Musical, podemos encontrar algumas pesquisas que tratam das concepções das crianças acerca da música (PONSO, 2011; PEDRINI, 2013; LINO, 2010). Corroborando essas pesquisas, Beineke (2011) afirma que essas questões não são evidentes quando apenas se observa, mas quando as crianças podem falar sobre o que pensam de suas experiências: as composições em grupo e as apresentações delas para os colegas. As crianças relacionaram suas experiências cotidianas com a música e as apresentações realizadas em aula, não pelo repertório, mas pelas concepções de música que possuem.

[...] ouvir as crianças com o intuito de conhecer as ideias de música que fundamentam sua compreensão musical pode oferecer subsídios importantes para a condução das aulas pelo professor, que analisa não apenas como as crianças pensam música, mas também como atribuem significados às suas práticas musicais. (BEINEKE, 2011, p. 103).

Nas reflexões apresentadas, os autores ressaltam a importância de evidenciar a voz aos alunos e sugerem mais pesquisas sobre esse assunto. Nesse sentido, corroborando os autores citados, acredito na necessidade de voltar o olhar para as atividades musicais das crianças vivenciadas na escola, buscando destacar como ocorrem as aulas de música, a partir de suas próprias percepções e visões sobre esse processo, pois, compreender o que elas pensam

e como interagem com as experiências musicais na escola também pode nos trazer uma nova perspectiva de como essas práticas vêm acontecendo e quais os seus impactos na vida dessas crianças.

Assim sendo, refletir acerca dos impactos da afetividade na aprendizagem da música na escola é de suma importância, pois, como apontam alguns estudos existentes na área (PARIZZI, 2006; GONÇALVES, 2004; FERREIRA, 2010; ILARI, 2009), as crianças possuem um grande potencial para aprender música e o papel da afetividade é primordial nesse processo, que deve ser estimulado desde cedo, beneficiando também o aperfeiçoamento geral da criança.

Além do que já foi explicitado aqui, trago ainda alguns pontos importantes para garantir a compreensão das escolhas feitas para esta pesquisa, evitando qualquer imprecisão na interpretação do leitor. O primeiro ponto diz respeito aos principais conceitos que permeiam esta pesquisa. Sobre isso, ressaltamos que, por se tratar de uma pesquisa qualitativa, cujas possibilidades de interpretação são mais amplas, será possível observar que durante a análise, serão introduzidos alguns conceitos que não apareceram necessariamente no capítulo do Referencial Teórico, mas que de algumas forma, se interligam e corroboram os conceitos explicitados.

Podemos dizer que isso ocorre porque em uma pesquisa qualitativa, e de abordagem narrativa, como o caso desta, não é possível cercar todas as informações que emergem e compendiá-las em poucos temas específicos. Assim, a partir da dinâmica das narrativas dos alunos surgem novos temas, mas que serão devidamente conceituados e relacionados ao tema principal que trata

das influências que as relações entre afetividade e cognição implicam na aprendizagem musical de crianças.

O outro ponto, se refere as categorias e subcategorias apresentadas na análise. Aqui, buscamos evidenciar que estas não operam de forma independente; pelo contrário, estão interligadas e, por vezes, se repetem em diferentes instâncias. Tal característica implica a constituição de uma rede temática interconectada em diversos pontos, o que dificulta sua separação de maneira convencional.

Este trabalho está estruturado em sete capítulos. O primeiro, traz a Introdução que trata da delimitação do tema, do interesse pela pesquisa, da problemática que envolve a pesquisa e dos questionamentos e objetivos elencados. O capítulo dois, sobre o panorama das pesquisas já realizadas, reúne e sintetiza informações relevantes e atualizadas sobre as discussões de autores que já pesquisaram temáticas relacionadas a esta pesquisa.

No capítulo três, denominado *Contribuições da Psicologia Cognitiva para a compreensão aprendizagem musical na infância* busco iluminar o campo empírico pesquisado a partir dos conceitos que tratam da Psicologia Cognitiva bem como conceitos voltados para Afetividade e Cognição na perspectiva de Henry Wallon.

No capítulo quatro, apresento os caminhos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa que consistiu em uma Pesquisa Qualitativa e de abordagem Narrativa. Além disso, também são apresentados dados como o contato com as escolas, os processos de realização, transcrição e análise da pesquisa, bem como detalhes sobre os estudos piloto, a elaboração das categorias de análise, entre outros.

Os capítulos cinco e seis tratam das análises e interpretações dos dados e informações coletadas, apresentando a síntese dos resultados que emergiram a partir da pesquisa. E, por fim, o capítulo sete, denominado Considerações Finais, que apresenta de forma reflexiva os achados da pesquisa, bem como as possíveis contribuições do trabalho para a área de Educação Musical, e caminhos para investigações futuras.

CAPÍTULO 2 – COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E NARRATIVAS COM CRIANÇAS: UM PANORAMA DAS PESQUISAS REALIZADAS

Ler fornece ao espírito materiais para o conhecimento, mas só o pensar faz nosso o que lemos. (John Locke)

Na relação dos aspectos cognitivos e afetivos com a aprendizagem, é possível encontrar pesquisas em diferentes áreas. Ao direcionar o olhar especificamente para aprendizagem da música na escola e para as experiências musicais vivenciadas pelas crianças nesses âmbitos, pode-se notar a existência de pesquisas voltadas para aspectos como escuta/apreciação, afetividade, emoção, uso da música para trabalhar outras disciplinas, aspectos cognitivos musicais de modo geral, entre outros. A compreensão dessas experiências musicais na vida das crianças é o ponto de partida para pesquisas, tanto na Educação Musical como em outros campos de estudo, pois parece que o próprio processo de se integrar, de tornar-se indivíduo, está envolvido nas experiências vivenciadas ao longo da vida. Partindo desse modo de pensar a inserção da música na vida das crianças, apresento estudos que mostram como elas têm vivenciado as diferentes experiências musicais dentro de diferentes contextos, a partir de pesquisas que vêm sendo realizadas com crianças na área da Educação Musical, buscando destacar a perspectiva da Pesquisa Narrativa.

2.1 Relações entre cognição e afetividade para a aprendizagem musical

O tema cognição e afetividade já vem sendo pesquisado em diferentes áreas como a psicologia, psicopedagogia e a educação. Dentro deste grande tema, encontra-se a proposta desta pesquisa que trata de compreender como

as relações entre afetividade e cognição influenciam na aprendizagem musical de crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Partindo das possibilidades que este tema oferece apresento o modo de busca o qual essa revisão de literatura está sendo realizada até o presente momento. Inicialmente, a revisão foi realizada na ferramenta Google Acadêmico abrangendo trabalhos de 2016 a 2021 utilizando seis descritores (ver tabela 1) definidos como busca geral (sem nenhum tipo de especificação além do descritor) e expressão exata, onde é possível buscar trabalhos de modo mais específico, utilizando as aspas entre os termos exatos que estarão presentes nos títulos ou assuntos dos trabalhos. Um modo de pesquisa semelhante foi realizado no Portal de periódico da CAPES, utilizando o modo de pesquisa geral e avançada.

PALAVRAS-CHAVE	GOOGLE ACADÊMICO		PERIÓDICO DA CAPES	
	Busca geral	Específica	Busca geral	Específica
2016 – 2021				
1. Música, cognição e afetividade	16.100	2	77	2
2. Cognição, afetividade e aprendizagem musical	15.900	2	242	5
3. Afetividade na aprendizagem musical	15.200	2	54	3
4. Emoção e aprendizagem musical	16.100	3	2.890	6
5. Música e emoção	15.800	50	371	3
6. Emoção e ensino de música na escola	16.100	0	150	3

Tabela 1. Descritores, modos de busca e resultados de trabalhos buscados nas plataformas do Google Acadêmico e no portal de Periódico da CAPES

Embora a pesquisa tenha resultado em um grande número de trabalhos nas buscas gerais, a busca específica revelou a necessidade de aprofundar a revisão de literatura e estender para outras plataformas disponíveis no Brasil e

estender essa busca para literaturas estrangeiras. Além disso, também foi possível perceber uma maior repetição, tanto de trabalhos, quanto de determinadas temáticas ou assuntos, como um maior número de trabalhos voltados para afetividade na educação infantil; associação simplista da música com a emoção; falta de trabalhos relacionados à afetividade com alunos de outros segmentos escolares.

Vale ressaltar que para esta etapa, apenas os trabalhos obtidos por meio da busca específica/avançada foram considerados e a partir da leitura destes artigos foram selecionados trabalhos pertinentes ao tema da pesquisa e que podem ajudar de algum modo a ampliar a compreensão do campo da pesquisa e observar o que vem sendo pesquisado dentro desta subárea de pesquisa.

Na Educação Infantil, apresento uma pesquisa de Melo (2016) que foi realizada em dois Centros de Referência em Educação Infantil da cidade de João Pessoa-PB, onde foi analisada a presença e o papel da afetividade nas relações entre as professoras de educação musical e seus alunos em duas turmas. Os resultados advindos da pesquisa revelaram que as professoras atuantes nos CREIs, mesmo com pouca formação acadêmica sobre o tema, interagem com seus alunos de forma afetuosa, fazendo com que a aprendizagem ocorra em um ambiente onde os alunos se sentem respeitados e acolhidos nas aulas de música.

Outra pesquisa no âmbito da Educação Infantil é apresentada por Dichel (2016), que aborda a perspectiva da música como detentora de um potencial natural para se trabalhar com as questões ligadas à expressão das emoções, além ter a capacidade de acalmar ou mobilizar, entristecer ou alegrar os indivíduos. Segundo a autora, dadas as devidas diferenciações contextuais e

culturais, os sons carregam alguns significados. Sua pesquisa com crianças da Educação Infantil se deu, principalmente, por meio da escuta, tendo como principais bases da área musical os teóricos e educadores musicais Edgar Willems e Murray Schaffer. A autora explica ainda que, através das ideias de tais educadores foi possível desenvolver a questão auditiva como o desenvolvimento da expressividade, da emoção e da afetividade na sala de aula.

Em seu trabalho, Hickman e Hickman (2019) apresentam o contexto da iniciação musical por meio da flauta doce no Ensino Fundamental II em um projeto ofertado pelo Programa Sopro Novo nas aulas do 6° ao 9° ano no qual as aulas de flauta eram acompanhadas de outras atividades em que os alunos também cantavam. Os autores ressaltam o empenho da escola em facilitar o ensino do instrumento musical nas dependências da escola e o fortalecimento da relação afetiva professor-aluno nas aulas de iniciação musical, por meio da flauta doce, mostrando que o projeto trouxe impactos no desenvolvimento das atividades propostas. Nas palavras de Hickman e Hickman (2019) o desenvolvimento cognitivo se dá com o relacionamento afetivo entre mestre e aprendiz e isso pôde ser observado no decorrer do projeto.

Já Pereira et al. (2017), realizaram uma revisão de literatura que aborda o papel cognitivo da música no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, observando a importância deste método na formação da criança através do lúdico, e investigando de que forma a música contribui no desenvolvimento físico, mental e afetivo, evidenciando que a música auxilia no desenrolar das diversas atividades pedagógicas. Nesta pesquisa bibliográfica os autores buscaram entender como a música é utilizada no espaço escolar observando a diversidade de ferramentas e recursos que podem ser utilizados para auxiliar no

processo de ensino da criança. Segundo os autores, a música é uma linguagem que comunica sensações, sentidos e está presente nas mais diversas situações, sendo a afetividade, a cognição e a estética partes integrantes dela.

Em sua revisão de literatura, Pereira et al. (2017) concluem que, se pode pressupor que as interações que ocorrem no contexto escolar são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos e que a afetividade também se constitui como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os próprios alunos e os diversos objetos de conhecimento.

No livro *Configurações do desenvolvimento humano*, Costa e Ferreira (2020) apresentam um importante artigo que aborda a importância da música e da afetividade como componentes contribuintes no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Segundo os autores, a música faz parte da vida dos seres humanos ainda no ventre da mãe e a acompanha em sua trajetória. Neste ponto, como a escola é um dos primeiros ambientes sociais formais que a criança passa a frequentar de forma regular em sua vida, é imprescindível que elas vivenciem a música e outras formas de arte.

Estes autores realizaram uma pesquisa bibliográfica pertinente ao tema e em documentos como o RCNEI, a LDB e a BNCC e explicam que, em seus resultados, é possível perceber que a literatura está centrada em bases teóricas cujas ideias principais enxergam que a música é importante na Educação Infantil, e com o uso dessa ferramenta de maneira adequada, é possível contribuir para o desenvolvimento das crianças de uma maneira prazerosa e lúdica. Assim, “os resultados mostram que é fundamental entender que, entre a música e a

afetividade, existem grandes contribuições no desenvolvimento das crianças na Educação Infantil” (COSTA; FERREIRA, p. 42, 2020).

Em sua pesquisa, Gilberti e Nassif (2020) investigam a relação afetiva entre a mãe e o bebê e sua influência no desenvolvimento musical durante o primeiro ano de vida. A pesquisa tem como base norteadora a psicologia histórico-cultural, onde é discutido o papel das relações humanas na mediação musical, a partir da relação entre a mãe e o bebê, e a dimensão afetiva envolvida no processo de desenvolvimento musical do bebê. Assim, o estudo sobre afetividade, aprendizado e desenvolvimento ocorre segundo a perspectiva teórica de Vygotsky e Wallon.

A metodologia utilizada por Gilberti e Nassif (2020) foi um estudo de caso a partir da execução de uma roda de música com mães e bebês e embora a pesquisa ainda esteja em andamento, os autores já apresentam algumas reflexões que apontam para a necessidade de voltar o olhar para o processo de apropriação musical a partir das relações sociais e afetivas envolvidas. Segundo os autores, no momento dos primeiros contatos do bebê com a música, ao invés de nos preocuparmos os conteúdos ou formas corretas de estimular o bebê, pode-se pensar que o mais importante é considerar uma pluralidade de formas de vivenciar a música, compreendendo o desenvolvimento de cada bebê como um processo único e individual.

De modo semelhante, Vilarinho e Ruas (2019) investigam os efeitos provocados pela música em bebês de zero a dois anos e as possibilidades para o seu desenvolvimento físico, social e afetivo. Para isso, os autores apoiam-se em estudiosos como Delalande, Gordon, Beyer e Ilari e entendem o bebê dentro de uma baseada no estágio sensório-motor, segundo Jean Piaget. Por meio da

análise dos estudos especializados acerca do tema, os autores observaram que a música pode exercer importante influência no desenvolvimento infantil, especialmente na faixa etária de zero a dois anos. Além disso, também ressaltam a importância do núcleo familiar e escolar, não apenas no desenvolvimento musical do bebê, mas também nos aspectos de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, visto que a música, por sua natureza expressiva, se faz presente na vida do bebê antes e depois do nascimento, influenciando-o em todos os aspectos.

Entender os trabalhos revisados também foi importante para delimitação do meu objeto de estudo, principalmente ao compreender que cada olhar sobre uma mesma temática pode adotar diversas possibilidades e abordagens de acordo com as perspectivas e interesses de quem a investiga. Assim, foi nessa diversidade de olhares que comecei a encontrar minhas afinidades e diferenças e descobrir caminhos que poderiam nortear minhas escolhas relacionadas a compreensão dos impactos que a afetividade possui na aprendizagem musical de crianças em aulas de música no contexto da escola regular.

Embora os trabalhos apresentados até aqui não sejam suficientes para se tornar estatisticamente representativos, eles podem nos convidar a refletir sobre alguns aspectos comuns presentes, como a constância das discussões sobre a importância da afetividade na Educação Infantil ou a associação simplista da música com a emoção, ou mesmo sobre aspectos ausentes, como a falta de trabalhos com alunos maiores, sendo apresentado apenas um trabalho com alunos de Ensino Fundamental II, ou mesmo trabalhos que tragam perspectiva dos próprios alunos, suas opiniões e suas falas.

Após essa primeira etapa inicial da revisão de literatura, fez-se necessário um maior aprofundamento e delimitação nas buscas, o que me trouxe a segunda parte desta revisão que traz trabalhos encontrados nas revistas sugeridas na Lista de Periódicos Acadêmicos na área de Música, disponível no Site oficial do PPGM-UFRJ no seguinte Link: <<https://ppgm.musica.ufrj.br/periodicos-academicos-de-musica/>>. Ao acessar o link, é possível encontrar a seguinte lista de ISSNs, títulos e classificações:

Lista de Periódicos Acadêmicos na área de Música

ISSN	Título	Class.
0929-8215	JOURNAL OF NEW MUSIC RESEARCH	A1
1517-7017	OPUS (BELO HORIZONTE. ONLINE)	A1
2317-8377	PER MUSI (ONLINE)	A1
1676-3939	MÚSICA HODIE	A2
2357-9978	ART RESEARCH JOURNAL	A2
2317-9937	REVISTA VÓRTEX	A2
1808-3129	DAPESQUISA	B1
2359-1056	DEBATES (UNIRIO)	B1
1516-1133	REVISTA INTERFACES	B3
2317-8059	ART MUSIC REVIEW	C
1980-5802	MÚSICA EM CONTEXTO (UNB)	C
2525-5541	MUSICA THEORICA	C
2526-3757	MUSMAT • REV. BRAS. DE MÚSICA E MAT.	C
2238-7625	REVISTA MÚSICA (ONLINE)	C
1980-3303	REVISTA MÚSICA E CULTURA – ABET	C
2525-5304	REVISTA ORFEU	C
0103-7595	REVISTA BRASILEIRA DE MUSICA	C
2594-407X	INTERLÚDIO – Revista do Departamento de Educação Musical do Colégio Pedro II	C

Tabela 2 - Lista de Revistas
Fonte: Site oficial do PPGM-UFRJ



Imagem 1 – QR Code da Lista de Periódicos Acadêmicos na área de Música

Após o processo de consulta de todas as Revistas, foram encontrados seis artigos nas seguintes revistas: Revista da Associação Nacional Brasileira de Educação Musical - ABEM (2); Revista Opus, vinculada a Associação Nacional de pesquisa em Pós-graduação em Música - ANPPOM (2); Journal of New Music Research [international] (1); Revista Vórtex, vinculado ao Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, que embora seja de um programa brasileiro, encontrou um artigo escrito em inglês, de um pesquisador brasileiro (1), conforme resume-se no quadro a seguir:

REVISTAS	TÍTULOS DOS ARTIGOS/ AUTORES/ ANO
Revista da ABEM	<ul style="list-style-type: none"> • Afetividade e formação do educador musical (NASSIF, 2021) • Música, saúde e bem-estar: aulas de música e habilidades cognitivas não musicais (SILVA JÚNIOR, 2019)
Revista Opus	<ul style="list-style-type: none"> • Música, emoção e funções executivas: revisão narrativa da literatura (BORTZ; JACKOWSKI; ILARI; COGOMOREIRA; GERMANO; LÚCIO, 2020) • Analisando música na infância: uma abordagem cognitiva no ensino-aprendizagem do piano (BEZERRA; FIALHO, 2020)
Journal of New Music Research	<ul style="list-style-type: none"> • A multi-genre model for music emotion recognition using linear regressors (GRIFFITHS; CUNNINGHAM; WEINEL; PICKING, 2021)
Revista Vórtex	<ul style="list-style-type: none"> • The night, the music: a cognitive hypothesis (DOTTORI, 2020)

QUADRO 1 - Títulos e autores de cada artigo encontrado nas Revistas pesquisadas

Fonte: Elaborado pela autora

Ao detalhar a tabela acima, na revista *Opus* da ANPPOM foram encontrados apenas dois artigos na edição de 2020 que, apesar de não se relacionarem diretamente com o tema da pesquisa, possuem no seu título os termos “emoção” e “abordagem cognitiva” que, de certa forma, podem conter alguma conexão com esta pesquisa. O primeiro trabalho é uma revisão bibliográfica narrativa sobre música e funções executivas, associadas ao córtex pré-frontal, em interação com o sistema límbico, ligado ao processamento das emoções, escrito por Bortz, Jackowsk, Ilari, Cogo-Moreira, Germano e Lúcio (2020). Com esta revisão os autores trazem contribuições para o campo no sentido de que parece ingênuo insistir no tradicional modelo de visão que busca separar a razão da emoção, e em que a preponderância da primeira sobre a última se coloque como forma de superar ansiedades. Essa seria uma visão simplista, pois não é possível para o cérebro humano em condições típicas processar as informações complexas das vivências e relações diárias, em que são constantemente testadas as habilidades individuais, apenas em termos dicotômicos separados facilmente em ações/decisões racionais e emocionais. Tal visão vem confirmar de modo significativo com esta pesquisa, tendo em vista que ao longo de todo este trabalho tenho buscado esclarecer que esta visão dualista não condiz com os princípios aqui apresentados e discutidos, nem com a exaltação da razão em detrimento das emoções.

Além disso, Bortz, et al. (2020) também trazem outro aspecto importante ao falarem da relação entre funções executivas e música. Segundo os autores, foi possível perceber pela revisão de literatura apresentada sobre essa questão que, ao negar o acesso à instrução musical a uma camada da população, nega-se o acesso a habilidades que facilitariam a melhora do desempenho nas

disciplinas-tronco da escola e, por consequência, na melhora do desempenho na vida em geral.

O segundo artigo encontrado na revista *Opus*, também do ano de 2020, traz a perspectiva de uma abordagem cognitiva no ensino-aprendizagem do piano para aproximadamente de 7 a 12 anos. Em seu trabalho, os autores Bezerra e Fialho (2020) propõem a aplicação da análise musical desde a infância, respeitando a capacidade cognitiva da criança em cada estágio do seu desenvolvimento, para isso, foram examinados elementos presentes no processo de aprendizagem do piano com base na teoria piagetiana e também foram discutidas algumas possibilidades de análise musical pela criança, amparadas pela abordagem cognitiva. O trabalho é baseado na teoria do de Piaget, que estuda o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e o divide em fases de acordo com a faixa etária, trazendo essa estrutura para a aprendizagem do piano, bem como as habilidades cognitivas que se consolidam conforme a criança atua sobre o instrumento.

Ao término da pesquisa, os autores enfatizam a proposição de que a criança pode analisar música desde o início de seu aprendizado instrumental respeitando as particularidades de cada fase do desenvolvimento. Além disso, para Bezerra e Fialho (2020), estimular o pensamento analítico, por meio da descrição dos elementos que a criança é capaz de reconhecer e identificar na partitura, consiste em um valioso recurso pedagógico para manter o aluno ativo no processo de aprendizagem.

Embora também não possua relação direta com esta pesquisa, o trabalho de Bezerra e Fialho (2020) pode trazer contribuições que vão desde as questões referentes à cognição até mesmo a teoria do desenvolvimento

cognitivo de Piaget, que embora não seja o foco central desta pesquisa, faz parte do escopo teórico desta pesquisa por ser uma teoria basilar para a compreensão do que vem sendo pesquisado e estudado sobre a infância e suas características.

Na Revista da ABEM, também foram encontrados apenas dois trabalhos, o primeiro deles escrito por Silva Júnior (2019) aborda os temas música, saúde, bem-estar e habilidades cognitivas não musicais. Dentre as outras áreas presentes a partir dos temas, a autor destaca a educação musical, cujo objetivo primário é o ensino de música, mas que também pode alcançar objetivos secundários, como melhora em habilidades cognitivas não musicais, tais como a percepção da fala, outras habilidades de linguagem, habilidades espaciais, habilidades matemática, sucesso acadêmico, memória e funcionamento executivo.

Com base em suas análises teóricas, o autor conclui que as aulas de música trazem alguns benefícios cognitivos que ainda são questionados ou não têm uma longa duração. Assim, conforme, Silva Júnior (2020, p. 47), “O mais relevante é compreender que as aulas de música trazem benefícios às habilidades cognitivas musicais”, e não apenas focar em resultados muitas vezes distantes de comprovações científicas e que deixam a aprendizagem dos elementos musicais e da música em si em segundo plano.

Outro artigo publicado na Revista da ABEM, é uma pesquisa em andamento de Nassif (2021) que, embora seja de um contexto diferente, de formação de professores, também possui pontos em comum com esta pesquisa, como a questão da afetividade. O objetivo principal é investigar os percursos curriculares dos licenciandos na perspectiva dos próprios discentes e com foco

nas questões afetivas, tendo como principal fundamento a teoria histórico-cultural e assumindo-se a indissociabilidade entre afeto e cognição nos processos de aprendizagem.

Para embasar o uso dos termos afetividade e cognição, a autora se norteia principalmente em estudiosos como Damásio e Vygotsky, utilizando a Teoria das emoções (Vygotsky) para ressaltar que não existe possibilidade de separação entre cognição e emoção. Da mesma forma nesta pesquisa, a separação entre cognição e emoção é apenas um meio didático de facilitar os estudos e a compreensão do objeto.

Como resultados parciais, a autora explica que, em acordo com o referencial teórico, as análises mostradas tomaram como pressuposto a unidade afeto-cognição na constituição da psique humana e permitiram enxergar possíveis indícios de problemas relativos aos processos de aprendizagem que acontecem no contexto pesquisado. Nassif (2021) explica ainda que procurou acessar, nessa etapa da pesquisa, uma primeira camada de significados musicais construídos pelos participantes. Com isso, foi possível levantar questões que estavam ligadas à afetividade na perspectiva vygotskyana, como a desmotivação, o sentimento de inadequação, o estranhamento em relação ao conhecimento oferecido pelo curso e a desconsideração pelas identidades musicais dos graduandos.

Na revista internacional *Journal of New Music Research*, encontramos um artigo que trabalha com o reconhecimento de emoções musicais utilizando regressores lineares construídos a partir da exposição de canções de vários gêneros e da monitoração de suas respectivas reações. De acordo com Griffiths; Cunningham; Weinel; Picking (2021), a partir de uma série de testes foi possível

perceber padrões de canções que despertavam emoções que podem ser consideradas positivas, como relaxamento, sensação de calma, entre outras. Ainda segundo os autores, também seria possível replicar este tipo de pesquisa em aplicações de cuidados de saúde e exercícios, particularmente onde as questões de saúde mental podem estar presentes e onde a regulação do estado de espírito pode ajudar a reduzir o stress e a agitação. Isto poderia ser especialmente importante no cuidado de pessoas que vivem com demência, distúrbio do espectro autista, acidente vascular cerebral, ou lesão cerebral adquirida, por exemplo.

O artigo escrito por Dottori (2020), que está publicado originalmente em inglês na Revista *Vórtex*, apresenta uma discussão, baseada na Psicologia Cognitiva, na qual o autor busca distinguir o que é devidamente biológico no nosso sistema auditivo do que é cultural. Para isso, ele utiliza uma metáfora de quebra-cabeça cognitivo onde há uma hipótese que aponta para a música como arte; e, em segundo lugar, há a ideia de que a cognição da música pode ser entendida como uma análise alargada do cenário auditivo, baseada sobre a categorização, ritmicalização, e a criação de esquemas de sons. Isto torna possível a construção de uma capacidade de julgar as regras do jogo musical de acordo com seu potencial latente e à sua funcionalidade; e, não menos importante, para julgar o quão bem o indivíduo "joga" o jogo.

Como venho apontando pontos comuns ao longo do texto, acredito que os dois últimos artigos citados, apesar de não estarem intimamente ligados ao meu tema de pesquisa, possuem uma conexão indireta que possibilitou estabelecer uma linha de pensamento e reflexão no que diz respeito tanto à questão da relação entre música e emoção, como no estudo de Griffiths;

Cunningham; Weinel; Picking (2021), quanto a discussão mais teórico-filosófica baseada na Psicologia Cognitiva, tema comum a minha pesquisa, presente no último artigo de Dottori (2020).

Finalizo esta etapa da revisão de literatura compreendendo melhor o campo o qual se insere meu tema de pesquisa, os trabalhos que vêm sendo produzidos, as principais linhas de pensamentos, bem como as possíveis lacunas identificadas ao longo deste processo. Ressalto que ainda há muito o que pesquisar e conhecer e que este é apenas um primeiro passo para me inserir no contexto da pesquisa sobre as relações entre os aspectos cognitivos e afetivos para a aprendizagem musical.

Corroborando os autores citados no decorrer do texto, acredito na necessidade de voltar o olhar para as atividades musicais vivenciadas pelas crianças na escola, buscando destacar os impactos da afetividade nas aulas de música, a partir de suas próprias percepções e visões sobre esse processo, pois, compreender o que elas pensam e como interagem com as experiências musicais na escola também pode nos trazer uma nova perspectiva de como essas práticas vêm acontecendo e quais os seus impactos na vida e no modo de aprender dessas crianças. Tendo em vista que muitas vezes essas atividades são feitas de forma que não priorizam as particularidades, necessidades e interesses das próprias crianças, emerge a necessidade de buscar uma compreensão que ajude a contribuir com as pedagogias musicais vivenciadas no espaço escolar.

2.2 Pesquisas Narrativas realizadas na perspectiva das crianças

No campo dos estudos que envolvem as Narrativas, podem-se encontrar pesquisas que focam trabalhos na área da Educação Musical em sua interface com outros campos disciplinares que incluem as experiências musicais de crianças em suas aulas de música na escola regular, foco de análise desse trabalho.

Pesquisas Narrativas têm possibilitado ampliar questões teórico-metodológicas relacionadas a produção da área de Educação Musical no Brasil. Tal metodologia tem sido utilizada por pesquisadores da área de Educação Musical como Pedrini (2013); Marques (2016); Assunção (2018).

Em tal contexto emerge então o que Freitas e Torres (2014) chamam de um “renovado espaço significativo”, o das narrativas, no qual se desenvolvem estudos que privilegiam os relatos de si e os testemunhos, a micro-história, os estudos migratórios, a história oral, dentre outros. Embora possuam grande importância, não possuem um quantitativo tão significativo por isso optei aqui por mesclar pesquisas que tratam diretamente da área da Educação Musical com outras áreas, mas que estejam ligadas diretamente com a pesquisa Narrativa na perspectiva de ouvir a criança como sujeito principal, independente do contexto ou campo da pesquisa. Assim, apresento a seguir pesquisas diversas em que as crianças aparecem como centro da pesquisa, sendo ouvidas e consideradas, onde não há a visão adultocêntrica que não permite enxergar a sabedoria infantil.

Em uma perspectiva voltada para narrativas de crianças, Pedrini (2013) enfoca a aprendizagem na experiência musical narrada por crianças. Sua pesquisa tem por objetivo compreender os significados atribuídos por crianças às suas aprendizagens musicais. Os participantes do presente estudo são três

crianças, com idade entre 10 e 11 anos, que têm aula de música como uma das disciplinas obrigatórias que compõem o currículo escolar. A autora baseia-se nos estudos da Sociologia da Infância, entendendo as crianças como agentes sociais capazes de produzir conhecimentos que podem ajudar a compreender o mundo em que vivem. Além disso, utiliza como principais autores que ajudaram a traçar os caminhos teórico-metodológicos Jean Clandinin e Michael Connelly e, no que se refere à Pesquisa Narrativa em Educação Musical, Margaret Barrett e Sandra Stauffer.

Em suas considerações finais, Pedrini (2013) lembra que, além da escola ou espaços de ensino de música sistematizados, as crianças reconhecem suas próprias estratégias para aprender, como: ouvir música, prestar atenção em aula, estudar em casa, descobrir o que não é ensinado e não confiar sem crítica em tudo que os professores afirmam. Ressalta também que as narrativas mostram que as crianças estão acompanhadas da família e da mídia em suas experiências musicais. Conforme a autora, nas narrativas das crianças, a música pode ser observada em três espaços comuns que são: Lugar, Temporalidade e Socialidade. Assim, ao conhecer as experiências das crianças, pode-se avaliar o quanto a música faz parte de seu cotidiano. Por fim, Pedrini (2013) explica que, a partir das narrativas foi possível perceber que as crianças não generalizam o significado da música, ou seja, para elas saber música é dividido principalmente em saber tocar instrumento, ler partitura ou dominar repertório e principalmente que “a música está em todos as suas memórias e em suas projeções, sendo importante na demarcação de temporalidade, lugar e socialidade. A música ajuda a ser quem se é” (PEDRINI, 2013, p. 121).

No artigo de Passeggi et al. (2017), as autoras apresentam os procedimentos utilizados para a análise de narrativas autobiográficas construídas por crianças de 6 a 12 anos de idade em três contextos escolares: zona rural, periferia urbana e classe hospitalar. Tais pesquisas se propõem a investigar os sentidos construídos narrativamente pelas crianças sobre a escola. A perspectiva metodológica adotada nas pesquisas foi a Roda de Conversa que busca superar a visão adultocêntrica de “dar voz” a criança, pois ela já a possui, mas sim promover um diálogo horizontal onde a sua fala é considerada de igual para igual.

As Rodas de Conversa se realizaram, numa perspectiva lúdica, com grupos de no máximo cinco crianças, e no mínimo três, nas próprias escolas investigadas: na escola rural, com 34 crianças; com 14 crianças, na escola da periferia urbana e com três crianças em uma classe hospitalar. O protocolo previa a presença de um pequeno alienígena, nomeado Alien, que vinha de um planeta onde não tinha escola. A ideia era provocar o distanciamento necessário à imaginação e à reflexão crítica, de modo a possibilitar à criança lidar com eventuais conflitos e envolvê-las no que diziam. Gravadas em áudio, as Rodas de Conversa foram estruturadas em torno de três momentos principais: a abertura (momento da apresentação do Alien às crianças); a conversa (quando as crianças passam a dialogar (simbolicamente) com o Alien e com a pesquisadora; e o fechamento (quando a pesquisadora anuncia o retorno do Alien ao seu planeta).

A partir da metodologia explicitada e de como a mesma gerou dados e informações para as pesquisas, as autoras colocam como pontos comuns e importantes como as reflexões advindas das pesquisas evidenciam, como eixo

comum, a importância e o papel que a escola desempenha na vida das crianças nesses diferentes contextos.

Elas expressam suas experiências cotidianas fora da escola, o que se reflete no cotidiano escolar: o anseio por melhores condições de vida por meio da escola pelas crianças rurais; o anseio pela paz subsumida pela banalização da violência no entorno da escola, que adentra a escola em conflitos e comportamentos agressivos entre as crianças; a alegria e o desejo de continuar o processo de escolarização, que representa para crianças em tratamento de saúde a conquista da normalidade da vida por meio da (re)inserção na escola. (PASSEGGI, et al. 2017, p. 476).

Deste modo, pode-se dizer também que, o uso de narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa com crianças como sujeitos de sua história, capazes de narrar e refletir sobre suas próprias experiências e de contribuírem com suas experiências e percepções para os avanços da educação e da pesquisa educacional, é bastante eficaz em diferentes contextos e situações, podendo trazer resultados satisfatórios para pesquisas em diversas áreas do conhecimento.

Em outro trabalho de Passeggi, agora juntamente com Rocha e Conti (2016), é analisado o que dizem as crianças com doenças crônicas sobre suas formas de (con)viver com tratamentos prolongados e dolorosos. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, a pesquisa tem cunho de Narrativa (Auto)biográfica, utilizando como técnica a Roda de Conversa, que se organizava em três momentos: a abertura, momento de “fazer a roda”, em que a pesquisadora apresentava, assim como na pesquisa anterior, um pequeno alienígena à criança; a conversa, quando a criança passava a interagir com Alien e com a pesquisadora; e o fechamento, quando a pesquisadora anunciava o retorno de Alien ao seu planeta. A partir daí, a roda se desfazia e a interação

prosseguiu enquanto a criança preparava, quando ela queria, uma mensagem para os amigos do pequeno alienígena.

A partir desta etapa descrita e após a análise realizada, os autores concluem que, em suas narrativas, as crianças buscam dar sentido às suas experiências de adoecimento; elaboram alternativas para cuidar de si e dos outros; e elaboram projetos de curto prazo para se manterem em vida.

Todas essas ações, responsáveis pela melhoria do seu bem-estar com relação às rotinas hospitalares, transformam-se num capital autobiográfico que elas guardarão para toda a vida. (PASSEGGI, ROCHA, CONTI, 2016, p. 54).

As crianças, em suas histórias, também nos lembram que estão desenvolvendo sua capacidade de aprender com a experiência de um corpo fragilizado, com suas próprias emoções e com as emoções do outro. Assim, análise de suas narrativas revelam que elas constroem novas figuras de si em decorrência de suas experiências com a doença.

Numa perspectiva musical, Marques (2016) traz uma pesquisa cujo objetivo é compreender por meio das narrativas como as crianças dos anos iniciais veem as aulas de música nas Escolas Parque de Brasília. O campo empírico são as cinco Escolas Parque de Brasília. Os colaboradores da pesquisa são crianças de uma turma de cada escola do 5º ano do ensino fundamental I. Baseado nos estudos da Sociologia da Infância de Manoel Sarmiento a pesquisa utiliza os conceitos da criança como ator social e culturas da infância e dos ideais de Anísio Teixeira, conceitos que tratam do contexto das Escolas Parque de Brasília.

A perspectiva metodológica utilizada é a (auto)biográfica que estabelece uma reflexão sobre o agir e o pensar humanos mediante figuras orientadas e

articuladas no tempo que organizam e constroem a experiência segundo a lógica de uma razão narrativa. Como técnica de pesquisa, foi utilizada a Roda de Conversa que ao invés da estratégia do *Alien*, utilizou um protocolo que consistia na apresentação de um boneco do personagem de histórias em quadrinhos – Thor, criação do escritor Stan Lee.

Com esta pesquisa, segundo Marques (2016), foi possível depreender que a partir da perspectiva (Auto)biográfica se construíram princípios explicativos para pensarmos com o aluno que tipo de escola, professores e aula de música queremos. Alguns desses princípios se norteiam em uma escola divertida, que acolhe, ensina musicalmente e constrói valores para a vida. Nas palavras das crianças, descritas pela pesquisadora, elas veem a escola como:

[...] um lugar “legal”, em que se aprende muitas coisas e é divertido – um centro de aprendizagens. Os conhecimentos adquiridos no espaço escolar são nas palavras dos colaboradores “fazer muitas coisas”. Desse fazer, outras ações acontecem como: tocar, jogar, divertir, brincar, aprender, saber, apresentar. Há nessas ações uma conexão com aquilo que se narra e aquilo que se vive. (MARQUES, 2016, p. 93-94).

E essa integração da vida com a escola acontece com a qualidade da educação, com espaços físicos maiores que possam abarcar o lazer, o esporte, a arte, a cultura e a tecnologia, e uma melhoria da qualidade desse espaço. Essa, portanto, é uma coerência para promover a integração dos projetos escolares. No caso dos projetos musicais escolares, as narrativas mostram que as crianças parecem querer tomar as rédeas de sua experiência formativa ao seu modo. Por isso, sugerem aulas divertidas e com brincadeiras.

Ao buscar conhecer e delinear os diversos aspectos que constituíram as narrativas (auto)biográficas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a mediação no âmbito escolar, Aragão e Astigarraga (2018) apresentam uma

pesquisa realizada no Programa Novo Mais Educação, pela Prefeitura Municipal de Groaíras que contou com três crianças com dificuldade de aprendizagem, o contexto socioeconômico dos alunos é de famílias de classe baixa, com renda mensal de um salário-mínimo. A base metodológica da pesquisa foi orientada pela narrativa (auto)biográfica, que é o estudo que permite narrar a sua própria história, as suas experiências de vida, as suas memórias, em todos os ângulos. A partir da pesquisa a autora conclui que é muito importante que prestemos atenção nas crianças, escutá-las, pois o que elas têm a nos dizer são realidades que os professores podem mudar com o simples gesto de ouvi-las. É fundamental que os professores sejam sensíveis aos seus alunos, seus gestos, atitudes, conversas.

O trabalho de Assunção (2018) insere-se no projeto de pesquisa intitulado A construção de conhecimentos sociais por crianças: estudo das significações infantis, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Infância (GPPIN/PPGE/UFMT). Tal pesquisa foi alicerçada sob uma abordagem psicossocial e teve como objetivo explorar os conhecimentos sociais partilhados por crianças hospitalizadas em uma instituição pública de saúde do município de Cuiabá – MT, a composição centrou-se sob a análise compreensiva dos discursos das 26 crianças entrevistadas circunscritos à elaboração narrativa de uma situação imaginária.

Os recortes discursivos examinados foram fornecidos pelo processo de produção de dados oriundo da pesquisa de mestrado intitulada “Representações sociais de crianças sobre profissionais de saúde: implicações identitárias no contexto da hospitalização pediátrica”. Segundo a autora, para alcançar essa compreensão, os fundamentos teóricos da investigação constituíram-se pelo

diálogo entre a teoria das representações sociais e a teoria histórico-cultural. Além disso, fomentou-se a interlocução com os estudos sobre a narrativa com o propósito de refletir acerca de seu potencial no processo de geração de dados em pesquisas com crianças.

Para Assunção (2018), a pesquisa revelou o potencial da narrativa encorajadora como estratégia metodológica em pesquisas com crianças, particularmente quando estas são acompanhadas de uma situação imaginária, alicerçada sob a brincadeira de faz-de-conta, gerando processos de partilha de significados nem sempre verbalizados em situações usuais de entrevistas. Além disso, segundo a autora, as crianças focalizaram as dimensões do meio a partir do emprego da narrativa como ferramenta simbólica de comunicação de sentidos, colaborando para a compreensão da rede de significados partilhados pelos/as participantes.

Já Coêlho e Souza (2018) apresentam um recorte do estudo: Narrativas de crianças de Educação Infantil de escola rural multisseriada do Território do Sisal - BA, vinculado à pesquisa Multisseriação e trabalho docente: diferenças, cotidiano escolar e ritos de passagem, financiada pela FAPESB e pelo CNPq, inscrita no GRAFHO, no âmbito do PPGEduc-UNEB que teve como intencionalidade apresentar as narrativas de crianças que vivem em localidades rurais, tendo em vista os modos de como elas vivem suas infâncias e as aprendizagens experienciais vivenciadas nos diferentes contextos educativos em que estão inseridas: escola, família e comunidade.

Segundo os autores, o trabalho emergiu da pesquisa empírica, desenvolvida no período de setembro a dezembro, no ano de 2017, que teve como objetivo recolher as narrativas de crianças de Educação Infantil, de 4 a 6

anos, sobre a escola rural que estudam com ênfase nas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano da Escola Municipal José Carneiro de Oliveira, localizada no Território do Sisal – BA, a partir do seguinte problema investigativo: O que narram as crianças de Educação Infantil sobre a escola rural e sobre as suas aprendizagens experienciais vivenciadas no cotidiano dessa instituição educativa?

Após a realização da pesquisa, Coêlho e Souza (2018) explicam que, as narrativas revelam que muitas práticas da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental proporcionam atividades descontextualizadas à vida dos sujeitos aprendentes. Segundo eles,

No currículo das instituições educativas, localizadas em contextos rurais, as práticas educativas, os modos de vida das crianças, a maneira de interagir com seus pares, as brincadeiras e brinquedos compartilhados em seu cotidiano, precisam ser considerados nas propostas pedagógicas destinadas à Educação Infantil, nos diferentes contextos rurais: caiçaras, ribeirinhas, quilombolas, campesinos. (COÊLHO; SOUZA, 2018, p. 16).

A partir dos resultados desta pesquisa, podemos pensar que as práticas educativas empreendidas no cotidiano das escolas, não apenas rurais, precisam estar subsidiadas em uma concepção de que as crianças possuem saberes adquiridos em sua trajetória de vida, nas relações estabelecidas com outras crianças e adultos, em diferentes contextos socioculturais, familiar, comunitário e escolar, pois este modo de conceber a criança possibilitará “uma escuta mais aguçada sobre os seus desejos e perspectivas em relação à sua vida e ao seu processo de escolarização” (COÊLHO; SOUZA, 2018, p. 17).

Em uma perspectiva que aborda, além da fala, o desenho infantil, Goldberg (2018) apresenta a pesquisa “Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional”, realizada

no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), com estágio doutoral de um ano (doutorado sanduíche) na Universidade de Nantes – França.

Tal pesquisa teve como eixo principal a investigação do potencial heurístico e formador do desenho infantil com crianças em acolhimento institucional, configurando a proposta do “autobiografismo” – uma autobiografia desenhada, inserindo-se nos esforços de uma “figuração de si”, o chamado processo de biografização proposto por Delory-Momberger (2008), no quadro da pesquisa (auto)biográfica.

O material coletado para a pesquisa foi composto pelos desenhos e pinturas que foram digitalizados, totalizando 168 desenhos (entre eles, algumas pinturas), que se dividiram entre os desenhos realizados durante os ateliês e os demais, realizados no caderno de desenhos fornecido às crianças para que praticassem o desenho entre os encontros semanais. Com relação às temáticas trabalhadas nos 10 encontros realizados com as crianças, foram trabalhadas as seguintes temáticas, nessa ordem: (1) Autorretrato: quem sou eu; (2) O que eu mais gosto de fazer: brincadeiras, desejos, preferências; (3) Da quebra do vínculo familiar: E.T, O extraterrestre; (4) O cuidado de si e do outro: a percepção sobre a instituição (sua casa atual) e os novos afetos construídos; e (5) Fadas e bruxas: quimeras, estratégias de proteção e de conforto interno.

A partir desse material coletado, a autora diz

[...] posso afirmar que não somente essas situações foram satisfatoriamente construídas com as crianças, quanto conseguimos instaurar esse espaço criativo e expressivo dando vazão à figuração dos seus mundos de vida, resultando na retomada ou na continuidade do seu desenvolvimento gráfico, permitindo assim que seu autobiografismo se desenvolvesse. (GOLDBERG, 2018, p. 13).

Assim, pode-se depreender que tal metodologia utilizada permitiu que cada criança se expressasse a partir de suas escolhas, habilidades, interesses e desejos, ou seja, nada lhes foi imposto sem diálogo e troca coletiva. Deste modo, desenho e fala são formas narrativas que compõem o autobiografismo, se complementam, sendo extremamente importantes. “Saber ouvir a criança quer dizer estar completamente atento e saber receber o que ela nos quer contar, pelos traços e figuras no papel e pelas histórias que ela conta sobre seus desenhos” (GOLDBERG, 2018, p 14).

Barbosa e Erbs (2018) apresentam uma pesquisa que traz as práticas narrativas de crianças como transformação e consciência de si e tem a intenção de motivar, organizar e analisar narrativas autobiográficas desses alunos no contexto da Escola do Campo. A linha de investigação do projeto faz-se a partir da metodologia de Histórias de Vida, caracterizada por uma preocupação com o humano, buscando compreender os grandes temas e indagações da existência humana.

Durante esse projeto foram analisadas a constituição da identidade de alunos do campo de 10 a 12 anos, a partir da leitura de narrativas (auto) biográficas, realizadas pelos estudantes em suas diversas variações. Com isso, foram discutidos elementos para fundamentar o trabalho com Histórias de Vida, compreendendo o desenvolvimento da criança do campo fundamentado no contexto rural, estabelecendo diálogos com Paul Ricoeur (1989, p.181), Maria Helena Menna Barreto Abrahão (2009), Rita Tatiana Cardoso Erbs (2018), Cristianny Bento Barreiro (2015), em pontos e contrapontos com Marie-Christine Josso (2006).

Por fim, segundo as autoras, a criação desse memorial é um grande desafio, pois colher narrativas de crianças com essa faixa etária torna a pesquisa desafiadora e envolvente. Trabalhar com essa pesquisa pode levar esses alunos a compreensão de si e a aproximação da vivência com o contexto rural.

Em decorrência do aumento dos casos de violência próximo a crianças e adolescente e que também é observado e expressado no ambiente escolar, Silva (2018) propõe sua pesquisa com esta temática, buscando compreender de que modo as crianças, em idade de escolarização, narram suas experiências com a violência no cotidiano escolar. O estudo recorre aos princípios epistemológicos da pesquisa (auto)biográfica em educação, apoiando-se na “defesa do reconhecimento da criança como ser capaz de lembrar, refletir e projetar-se em devir, reconhecimento no qual se sustenta a tese da legitimidade de sua palavra como fonte de investigação para a pesquisa (auto)biográfica em educação” (PASSEGGI, 2014, p. 135).

A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (anos iniciais) localizada no município de Natal/RN. A técnica de pesquisa utilizada foi a Roda de Conversa, onde participaram quatorze crianças, distribuídas na faixa etária de oito a onze anos. O protocolo se desenvolve a partir da presença de um Alien, um alienígena que veio de um planeta bem distante onde não existem escolas, o qual age como mediador do mundo real para o universo infantil. As Rodas de Conversas são estruturadas em torno de três momentos: abertura (momento de apresentação do Alien); diálogo (conversa das crianças com o Alien e a pesquisadora); e o fechamento (retorno do Alien ao seu planeta), mesma estrutura utilizada por Passeggi, et al. (2017).

Em suas conclusões, Silva (2018, p. 14) explicita que “concluímos nossa pesquisa constatando que mesmo em crianças pequenas, em idade de escolarização, é notório perceber que em suas narrativas existe uma naturalidade em se conviver com a violência”, o que confirma que as crianças parecem não se dar conta da dimensão e da gravidade do problema, pois as agressões e brigas na hora do intervalo, que por muitas vezes resultam em machucados e ferimentos, são considerados por elas como brincadeiras. Além disso, a autora conclui que a narrativa e Roda de Conversa foram instrumentos efetivos que possibilitaram que as crianças se expressassem de forma a trazer à tona suas opiniões, sentimentos, atitudes e experiências.

No que diz respeito a ampliar a compreensão sobre a passagem de crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020) mostram seu trabalho no qual foram ouvidas narrativas de crianças por acreditar que elas são capazes de contar o que lhes acontece e construir sentidos para suas experiências. O objetivo da pesquisa foi analisar os sentidos atribuídos narrativamente por crianças a respeito da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Sob o aporte teórico da pesquisa (auto)biográfica em Educação e da Sociologia da Infância, o estudo foi desenvolvido com seis crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental oriundas de Escolas de Educação Infantil. Segundo as autoras, os resultados indicaram que a transição entre as duas escolas provocou algumas tensões, pois ao mesmo tempo em que as crianças se viam atraídas pelas inovações oferecidas pela nova escola, sentiam temores, lutos e sofrimentos, sobretudo, no que se refere à diminuição de oportunidades para brincar, ao acolhimento e à preparação da escola para recebê-los. Para algumas crianças, as perdas foram

compensadas pelas novas aprendizagens, enquanto outras estavam sofrendo e não contavam com recursos suficientes, necessitando de maior apoio para se incluírem nessa nova etapa.

Ainda Furlanetto, Medeiros e Biasoli (2020), os adultos responsáveis pelo ensino, acolhimento e introdução da criança nessas instituições têm um papel preponderante na adaptação da criança nesta nova etapa. São eles que podem estar com as crianças, detectando suas necessidades, de forma a auxiliá-las a se inserirem neste novo contexto. Do mesmo modo, sinalizaram que a escola pode se constituir tanto como espaço-tempo que favorece esses processos, na medida em que os adultos assumem compromisso constante no que diz respeito às relações que devem ser estabelecidas e ao acolhimento das manifestações infantis, quanto dificultar o processo de transição, quando não reconhecem as histórias de vida dessas crianças, suas múltiplas formas expressivas, seu corpo e suas necessidades como ponto de partida para o trabalho que necessita ser desenvolvido.

Com uma temática semelhante, Monteiro (2022) utiliza as narrativas para investigar o que pensam e como se sentem as crianças que começaram a frequentar a escola pública de Ensino Fundamental. Para a sustentação metodológica, os estudos e pesquisas orientados por Maria da Conceição Passeggi foram utilizados como inspiração, na perspectiva das narrativas infantis e das Rodas de Conversa coletivas. Assim como outras pesquisas já citadas, esta também utiliza o recurso lúdico do *Alien* com ideia de provocar o distanciamento necessário entre a criança, a realidade escolar e a situação de entrevista com a pesquisadora; convocar o imaginário infantil e a ludicidade, permitindo maior espontaneidade por parte da narrativa da criança. Foram

sujeitos da pesquisa 25 crianças matriculadas na rede pública de São Paulo, distribuídas em cinco grupos distintos, que realizaram encontros em momentos diferentes durante os meses letivos de 2019/2021. Para a produção de informações, a pesquisa foi dividida em dois momentos: o primeiro, realizado durante o ano de 2019, antes do isolamento social e a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia causada pelo Coronavírus, com crianças matriculadas no primeiro ano. O segundo momento, após o retorno das aulas presenciais, que ocorreu no segundo semestre de 2021, quando as mesmas crianças, sujeitos desta pesquisa, já frequentavam o terceiro ano do Ensino Fundamental.

Sobre a análise, Monteiro (2022) explica que ela foi dividida em dois momentos. Para o primeiro momento, a partir das narrativas coletivas, foram criadas categorias de análise chamadas de episódios/categorias, que emergiram das falas das crianças. A análise evidenciou o quanto elas são capazes de emitir opiniões sobre o universo escolar, sobre tempos e espaços, metodologias de trabalho dos professores e sobre os amigos. Para a análise das narrativas do segundo momento, realizadas de forma individualizada e a partir de histórias sobre o momento vivido, um quadro com os sentimentos de tonalidades agradáveis e desagradáveis foi criado. Segundo a autora, essa análise apontou que as crianças tiveram aprendizagens mesmo fora da escola e que os sentimentos de tonalidade agradável suplantaram os de tonalidade desagradável no retorno às aulas presenciais.

Sobre a narrativa pedagógica do piano, Ferreira (2022) apresenta uma pesquisa de mestrado cujo objetivo é compreender como são abordadas as relações entre os sujeitos e como as crianças entendem a prática docente do

piano e o processo de ensino no qual estão envolvidas. Os procedimentos metodológicos centrais da pesquisa consistem nas análises, observações e reflexões acerca do fazer pedagógico e da aprendizagem de crianças do instrumento musical. Além disso, a centralidade do trabalho está na utilização, por parte das crianças participantes da pesquisa, do diário de campo para captar, compreender e analisar as produções desse grupo que se dedicava a aprender o piano.

Segundo a autora, esta pesquisa também alcançou a sua prática como professora, pois um dos pontos principais para que a narrativa fosse construída foi a realização de uma autoanálise enquanto docente,

Conforme as produções se realizavam, compreendia o quanto as crianças são sinceras, espontâneas e uma caixa surpresa. A cada aula e a cada encontro, analisava minha própria conduta docente e me esforçava para quebrar qualquer barreira que impossibilitasse uma construção genuína do conhecimento musical. Foi nesse sentido que o diário de campo passou a ganhar forma e passou a ser trilhado pelos próprios alunos e suas questões. (FERREIRA, 2022, p. 76).

Em suas conclusões, Ferreira (2022) considera que, através das produções do diário de campo, foi possível compreender inquietações e diversas questões internalizadas nas crianças, pois dentro do universo musical e das infinitas possibilidades a serem discutidas, o diário pôde se tornar uma ferramenta de comunicação, discussão, construção, entre outras funcionalidades. Cabe, portanto, ao professor e ao aluno utilizarem do espírito criativo para potencializar a construção dos conhecimentos pianístico e musical.

Embora sejam contextos diferentes, os estudos apresentados aqui, revelam alguns pontos semelhantes, no sentido de utilizarem a perspectiva Narrativa, abordando temas como: Aprendizagem musical na escola regular; Narrativas infantis na periferia urbana, na zona rural e classe hospitalar; Como

crianças com doenças crônicas convivem com tratamentos prolongados; Experiências musicais de crianças nas Escolas Parques de Brasília; Narrativa pedagógica do piano; Dificuldade de aprendizagem no Programa Mais Educação; Desenho infantil como ferramenta para autobiografização; Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I. No que diz respeito à metodologia, foram encontrados trabalhos mais voltados para os fundamentos teóricos da pesquisa Narrativa, Histórias de vida, e Autobiografização, todos com a perspectiva (Auto)biográfica.

Um dos pontos que chamou atenção foi a constante utilização da Roda de Conversa como técnica de coleta de dados em grande parte das pesquisas, o que vai ao encontro desta pesquisa que também utiliza a mesma técnica, embora com algumas diferenças. Enquanto as pesquisas relatadas utilizam o protocolo sugerido pela pesquisadora Passeggi (2014), que sugere a presença de um *Alien* que veio de um planeta bem distante onde não tem escolas, o qual age como mediador do mundo real para o universo infantil, a pesquisa em questão associa a Roda de Conversa com a *Art-Based-Research* e opta por substituir o elemento lúdico do *Alien* para a criação de um cenário onde as crianças se vejam como artistas famosas que irão participar de um documentário e falar sobre como foi o início de suas carreiras musicais aprendendo música na escola.

Outro ponto a ser ressaltado é o pequeno número de trabalhos da área da Educação Musical voltados para a perspectivas de ouvir as crianças como sujeitos de pesquisa, considerando suas histórias, opiniões e vivências. Em minhas pesquisas para esta revisão, pude observar um grande número de trabalhos voltados para outras perspectivas e, em especial, para narrativas

contemplando o professor de música. Isto é algo bastante positivo, visto que se tem refletido sobre o papel do docente e sobre suas experiências e angústias. No entanto, isso nos mostra que as pesquisas ainda estão muito voltadas para a perspectiva dos adultos, considerando as crianças em segundo plano; ou mesmo quando as pesquisas são sobre elas, são os adultos que as observam, analisam e classificam. As pesquisas encontradas nos mostram que há uma mudança nesse cenário, mas ainda assim é preciso que cada vez mais pesquisas sejam feitas para compreender o universo da criança e o que pensam sobre sua própria aprendizagem, sobretudo musical, no caso desta pesquisa.

Deste modo, embora abordem temas e contextos diferentes, a leitura desses trabalhos possibilitou uma compreensão de que a abordagem Narrativa vem reforçar a dimensão do individual, favorecendo um novo olhar para a história de vida e para as experiências do sujeito. É nessa perspectiva que busco fazer emergir o meu tema de pesquisa que trata das relações entre afetividade e cognição e suas influências na aprendizagem musical de crianças em aulas de música no contexto da escola regular.

2.3 Pesquisas sobre afetividade, cognição e aprendizagem musical no cenário internacional

Para esta etapa da Revisão de Literatura foram utilizadas duas plataformas principais: Periódicos da Capes e ProQuest. A busca nestas plataformas possibilitou ampliar o espectro do tema desta pesquisa e compreender um pouco do que está sendo pesquisado no cenário internacional acerca da afetividade, cognição e aprendizagem musical.

Nesta etapa da pesquisa foi utilizada uma busca avançada que possibilitou encontrar artigos que tivessem alguma relação com o tema desta pesquisa, o que foi um pouco difícil, visto que aspectos da temática central desta pesquisa como as relações entre afetividade e cognição e suas influências na aprendizagem musical de crianças na escola regular, não parecem ser tão abordados no cenário investigado. Entretanto, busquei trazer pesquisas adjacentes que, embora ligadas indiretamente, pudessem auxiliar na compreensão do panorama geral da minha pesquisa. A triagem foi realizada a partir da leitura de todos os resumos dos artigos encontrados e os trabalhos que mais se adequaram a proposta foram selecionados e revisados a seguir.

Em uma pesquisa sobre excertos musicais alegres, tristes, assustadores e tranquilos para a investigação sobre as emoções de Vieillard, et al. (2008), três experimentos foram conduzidos para validar 56 trechos musicais que transmitiam quatro emoções pretendidas (alegria, tristeza, ameaça e tranquilidade). No Experimento 1, os trechos musicais foram avaliados em termos de quão claramente a emoção pretendida foi retratada, além de valência e excitação. No Experimento 2, foi utilizado um paradigma de Gate para avaliar o curso do reconhecimento emocional. No Experimento 3, uma tarefa de julgamento de dissimilaridade e análise de escala multidimensional foram usados para investigar o conteúdo emocional sem rótulos emocionais. Os resultados mostraram que as emoções são facilmente reconhecidas e discriminadas com base na valência e excitação, e com relativa imediatidade. Trechos alegres e tristes foram identificados após a apresentação de menos de três eventos musicais. Sem rótulos, a discriminação emocional permaneceu altamente precisa e pôde ser mapeada em dimensões energéticas e tensas.

Os estudiosos buscaram analisar se a exposição a diferentes excertos musicais constituía uma técnica eficiente para induzir estados emocionais específicos, de valência afetiva positiva (alegria) e Indução de emoções através de música negativa (Tristeza, Medo e Raiva). De um modo geral, verificou-se que os excertos usados permitiram induzir três das emoções-alvo inicialmente previstas, sendo a alegria a emoção que foi sentida com maior intensidade.

Por fim, Vieillard, et al. (2008), consideraram que os resultados obtidos no presente estudo são consistentes com os trabalhos anteriores publicados nesta área, sugerindo que a música poderá ser uma ferramenta útil na indução de emoções e que esta técnica através da música engloba as características necessárias à evocação de estados emocionais específicos.

Sobre a percepção da emoção na música em adolescentes com elevado funcionamento e perturbações do espectro do autismo, Quintin et al. (2011), explicam em seu estudo que indivíduos com Transtornos do Espectro Autista (TEA) têm sucesso em uma variedade de tarefas musicais. Para chegar a essa afirmação foi realizada uma pesquisa que testou a habilidade de reconhecer a emoção musical como pertencente a uma das quatro categorias (alegre, triste, assustado ou tranquilo) e foi avaliada em 26 adolescentes com alto funcionamento e TEA e 26 adolescentes com desenvolvimento típico com desempenho intelectual comparável, memória de trabalho auditiva e treinamento e experiência musical.

De acordo com os autores, quando o quociente intelectual verbal foi controlado, não houve efeito significativo do grupo diagnóstico, assim os adolescentes com TEA classificaram a intensidade das emoções de forma semelhante aos adolescentes com desenvolvimento típico e relataram maior

confiança em suas respostas quando reconheceram corretamente/incorrectamente as emoções.

De acordo com os autores, os resultados do deste estudo sugerem que adolescentes com alto funcionamento e TEA podem reconhecer emoções básicas na música. Especificamente, esse é o caso da música alegre, triste e assustadora. Esses achados ressaltam a necessidade de variar os tipos de estímulos usados para testar o reconhecimento emocional em TEA e, além disso, não limitar os estímulos ao domínio visual. Estudos de reconhecimento emocional, até o momento, são mais consistentes no domínio musical do que no domínio visual, e isso pode ser devido à natureza da música.

Por fim, Quintin et al. (2011) concluem que a música parece ser um canal por meio do qual as emoções podem ser comunicadas a indivíduos com TEA, entretanto se os indivíduos com TEA sentem emoções a partir da música ou as processam de maneira semelhante ao ouvinte típico em nível neural, ainda precisa ser verificado por medidas comportamentais, fisiológicas e de imagem adicionais.

Em um cenário um pouco diferente, trabalhando a plasticidade cerebral em pessoas idosas a partir do treinamento de algumas habilidades musicais, Seinfeld et al. (2013) realizam um estudo onde foi avaliado o impacto do treinamento de piano na função cognitiva, humor e qualidade de vida em idosos. Para isso, um grupo de participantes que recebeu aulas de piano e fez treinamento diário por quatro meses foi comparado a um grupo controle de mesma idade que participava de outros tipos de atividades de lazer (exercício físico, aulas de informática, aulas de pintura, entre outras). Foi realizada uma avaliação exaustiva que incluiu testes neuropsicológicos, bem como

questionários de humor antes de iniciar o programa de piano e imediatamente após o término (quatro meses depois) nos dois grupos.

Segundo os autores, a partir desse estudo foi possível descobrir uma melhora significativa no grupo de treinamento de piano no teste que mede a função executiva, controle inibitório e atenção dividida. Além disso, também foi encontrada uma tendência indicando um aprimoramento na exploração visual e habilidade motora. Além disso, as aulas de piano reduziram a depressão, induziram estados de humor positivos e melhoraram a qualidade de vida psicológica e física dos idosos, sugerindo assim que tocar piano e aprender a ler música pode ser uma intervenção útil em idosos para promover a reserva cognitiva e melhorar o bem-estar subjetivo.

Mudando novamente de perspectiva, Särkämö, Tervanieme e Huotilainen (2013), explicam que estudos de neuroimagem indicam que a música é um estímulo poderoso também para o cérebro humano, envolvendo não apenas o córtex auditivo, mas também uma vasta rede bilateral de áreas cerebrais temporais, frontais, parietais, cerebelares e límbicas que governam a percepção auditiva, processamento sintático e semântico, atenção e memória, controle emocional e de humor, e habilidades motoras. Em seu artigo “Percepção musical e cognição: desenvolvimento, bases neuronais e utilização da música para fins de reabilitação”, os autores realizam um estudo bibliográfico acerca do tema e trazem à tona que pesquisas sobre amusia, uma forma grave de comprometimento musical, destacam os córtices temporais e frontais direitos como os substratos neurais essenciais para a percepção adequada e produção de música.

Além disso, os pesquisadores também revelam que foi possível perceber como ponto comum em diversas pesquisas que muitas das habilidades auditivas e musicais básicas, como percepção de altura e timbre, começam a se desenvolver ainda no útero, e os bebês já nascem com uma preferência natural por música e canto.

Assim, é possível afirmar que a música desempenha muitos papéis e funções importantes ao longo da vida, que vão desde a autorregulação emocional, melhoria de humor e formação de identidade até a promoção do desenvolvimento de habilidades verbais, motoras, cognitivas e sociais e a manutenção de seu funcionamento saudável na terceira idade. Por fim, Särkämö, Tervaniemi e Huotilainen (2013), concluem que, a música também é utilizada clinicamente como parte do tratamento em muitas doenças que envolvem déficits afetivos, de atenção, memória, comunicação ou motores e embora mais pesquisas ainda sejam necessárias, evidências atuais sugerem que a reabilitação baseada em música pode ser eficaz em muitos distúrbios do desenvolvimento, psiquiátricos e neurológicos, como autismo, depressão, esquizofrenia e AVC, além de muitas doenças crônicas somáticas que causam dor e ansiedade.

As abordagens cognitivas oferecem conexões claras entre como as emoções são percebidas no cotidiano e como são investigadas psicologicamente. Pesquisadores cognitivos como Oatley e Johnson-Laird (2014) têm se concentrado em como as emoções são causadas quando eventos ou outras pessoas causam preocupações e em como as emoções influenciam processos como raciocínio, memória e atenção.

Segundo estes autores, três teorias cognitivas representativas da emoção continuam a se desenvolver produtivamente: a teoria da prontidão para a ação, a teoria do núcleo afetivo e a teoria comunicativa. Explicações recentes têm incluído como as emoções estruturam relacionamentos sociais, como funcionam em doenças psicológicas e como são centrais para a música e a ficção.

Assim como no trabalho anterior, em sua pesquisa de abordagem bibliográfica, os teóricos cognitivos propõem que as emoções são fontes de valor que se originam em cognições. Essas cognições avaliam eventos: reais, como na vida cotidiana, imaginados, como na ficção, ou abstratos, como na música.

A partir deste estudo, Oatley e Johnson-Laird (2014) resumem que as emoções são tanto a cola quanto o explosivo das relações sociais humanas. Elas estabelecem uma cooperação e podem ameaçar desfazer relacionamentos em conflitos raivosos. Deste modo, para as três teorias apresentadas por eles, assim como para outras abordagens, uma tarefa central para pesquisas futuras sobre emoção é focar nas funções das emoções nas relações sociais.

No artigo sobre treinamento musical, Roden et al. (2014), trabalham a hipótese desse treinamento melhorar o desempenho da memória de trabalho. Os autores realizaram a pesquisa a partir de um estudo longitudinal quase-experimental. O treinamento em música instrumental tem sido mostrado como uma forma de aprimorar o processamento cognitivo além da inteligência geral.

Para esse estudo foi examinada essa suposição em relação ao desempenho da memória de trabalho em crianças em idade escolar primária dentro de um estudo longitudinal. Metade das crianças participaram de um programa estendido de educação musical com 45 minutos de treinamento

musical instrumental por semana, enquanto a outra metade recebeu treinamento estendido em ciências naturais. Cada criança completou uma bateria de testes computadorizados três vezes ao longo de um período de 18 meses. A bateria incluía sete subtestes, que abordavam o executivo central, o loop fonológico e o caderno de esboços visuoespaciais do modelo de memória de trabalho de Baddeley. O contexto socioeconômico e as funções cognitivas básicas foram avaliados para cada participante e usados como covariáveis nas análises de variância subsequentes.

Foram encontradas interações significativas entre grupo e tempo nos subtestes do loop fonológico e do executivo central, indicando um curso de desenvolvimento superior em crianças com treinamento musical em comparação ao grupo de controle. Segundo Roden et al. (2014), esses resultados confirmam descobertas anteriores sobre treinamento musical e desempenho cognitivo, sugerindo que crianças que recebem treinamento musical se beneficiam especificamente nos aspectos do funcionamento cognitivo que estão fortemente relacionados ao processamento de informações auditivas.

Com atividades de música e movimento para crianças em idade pré-escolar Králová e Kołodziejcki (2016), realizaram uma pesquisa dividida em duas partes, nomeadamente como seções teórica e prática. Na parte teórica, os autores concentraram-se na explicação e contabilização da importância das atividades musicais e de movimento para crianças em idade pré-escolar. Na parte teórica, trataram das habilidades fundamentais de movimento e das atividades para promover relacionamentos e expressões de movimento aplicáveis em escolas de Educação Infantil com crianças em idade pré-escolar.

Na parte de aplicação, foram introduzidas duas atividades educativas com um grupo de crianças do pré-escolar, tais atividades musicais foram selecionadas e projetadas com base no embasamento teórico anterior da pesquisa. Além disso, o foco foi dado especificamente na promoção de relacionamentos e expressão de movimento às crianças.

De acordo com os resultados dos testes apresentados por Králová e Kołodziejcki (2016), as atividades musicais e de movimento proporcionaram às crianças muitas oportunidades para um desenvolvimento motor e musical adequado, o desenvolvimento harmonioso de sua personalidade, imaginação, além de contribuir para o fortalecimento da amizade. Além disso, as crianças também puderam expressar suas emoções nas atividades musicais, exercendo a expressão espontânea de emoções, liberando a tensão nos músculos e contribuindo para o subsequente cultivo de movimento, senso de ritmo e cooperação dentro de um grupo. Essas atividades são uma parte significativa da vida das crianças desde a primeira infância. No entanto, é importante usá-las de maneira holística, nas dimensões da afetividade, cognição, socioemoção e criatividade.

Sobre o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) tem como principais características a desatenção, impulsividade e hiperatividade, foi encontrada a pesquisa de Missawa, Rossetti e Cotonhoto (2018), cujo foi avaliar o comportamento de atenção, interesse e autovalorização e suas relações com a afetividade e inteligência em crianças com TDAH por meio de oficinas de jogos com regras.

A pesquisa foi realizada com quatro meninas e quatro meninos com idades entre oito e 11 anos participaram do estudo. A coleta de dados foi

realizada por meio de oficinas com os jogos Dominó, Jogo da Memória, Quebra-Cabeça, Jogo do Mico, Quem Sou Eu e Lince, que ocorreram semanalmente de maio a novembro de 2015. Segundo as autoras, a análise dos comportamentos apresentados pelas crianças durante as oficinas indica sinais positivos de desenvolvimento cognitivo e afetivo que não eram esperados devido às dificuldades resultantes do TDAH. Portanto, um estudo conjunto dos aspectos cognitivos e afetivos pode contribuir para a melhoria dos processos de diagnóstico e intervenção, bem como para a promoção de estratégias que aumentem as chances de vida das pessoas com TDAH.

A partir de sua pesquisa, Missawa, Rossetti e Cotonhoto (2018), concluem que os dados apresentados corroboram os escritos de Piaget (2005) sobre a afetividade, permitindo a observação de uma relação de complementaridade entre aspectos cognitivos e afetivos para o desempenho de crianças com TDAH. As autoras ressaltam ainda que, em muitas situações, o diagnóstico de THDA reduz as expectativas dos pais, professores e até mesmo profissionais em relação às possibilidades do indivíduo com a perturbação, portanto, o estudo conjunto dos aspectos cognitivos e afetivos pode contribuir para o para o aprimoramento dos processos de diagnóstico e intervenção e, assim, para a promoção de estratégias que aumentem as chances de vida dessas pessoas frente aos desafios encontrados.

No estudo realizado por Ferreira, Kupiainen e Salum (2019), a aprendizagem na escola foi estudada a partir das perspectivas dos alunos em dois contextos diferentes na Finlândia e no Brasil. O objetivo foi explorar as experiências de aprendizagem dos alunos na escola, identificando quais são os elementos centrais da aprendizagem para os estudantes do ensino médio. Para

isso, foi realizado o estudo com uma abordagem qualitativa, no qual fotos tiradas pelos alunos durante suas rotinas escolares foram utilizadas para promover discussões em grupo sobre como a aprendizagem é vivenciada e definida. Os participantes desta pesquisa foram dois grupos de alunos de 13 a 15 anos, um da Finlândia e outro do Brasil.

Segundo os autores, os resultados mostram que a anatomia da aprendizagem é variada nas experiências dos alunos e que suas percepções de aprendizagem na escola são definidas pela forma como os alunos significam a interação com os outros, sua relação com os materiais, sua compreensão das ações e práticas pedagógicas, e como a aprendizagem é contextualizada pelo tempo. Ferreira, Kupiainen e Salum (2019), complementam ainda que o estudo contribui para as discussões sobre como considerar e incorporar as perspectivas dos alunos no desenvolvimento de práticas pedagógicas, e por meio do diálogo entre as perspectivas finlandesa e brasileira, é possível destacar elementos centrais para as experiências de aprendizagem dos estudantes do ensino médio, levantando questões sobre os processos de aprendizagem como algo complexo e culturalmente contextualizado.

Já a aquisição de habilidades para aprender a tocar um instrumento musical está associado a diferentes emoções, parcialmente conflitantes. A pesquisa realizada por Roden et al. (2021) descreve o desenvolvimento e as propriedades psicométricas da Escala de Emoções ao Aprender um Instrumento. Em um estudo longitudinal realizado na Alemanha, foram avaliadas a estrutura fatorial e as propriedades psicométricas de 545 crianças do ensino fundamental. Análises fatoriais exploratórias e confirmatórias confirmaram uma solução de dois fatores medindo Emoções Musicais Positivas ao Aprender um Instrumento

e Emoções Negativas ao Aprender um Instrumento. Ambas as subescalas produziram pontuações com confiabilidade interna adequada e confiabilidades de reteste relativamente estáveis ao longo de 18 meses.

Com este estudo, os pesquisadores conseguiram desenvolver, testar e validar uma nova escala de afetividade positiva e negativa em crianças que aprendem a tocar um instrumento musical ao longo de um período de 18 meses, com três pontos temporais. A escala baseou-se em conhecimentos teóricos anteriores sobre experiências emocionais positivas e negativas na aprendizagem de um instrumento musical, incluindo aspectos sociais como a autoestima, a autoeficácia, a motivação e a satisfação com as aulas de música, bem como o apoio parental e a relação professor-aluno. Os resultados confirmaram a estrutura do modelo de medida, evidenciando a fiabilidade e a validade da escala.

Roden et al. (2021) explicam que a Escala de Emoções ao Aprender um Instrumento é a primeira escala a medir emoções positivas e negativas em crianças que estão no processo de aprender um instrumento, por isso é crucial compreender os processos emocionais e o impacto negativo que as experiências emocionais angustiantes podem ter nas crianças que estão aprendendo um instrumento. Por conseguinte, a Escala de Emoções durante a Aprendizagem de um Instrumento não só abrange uma variedade de constructos incluídos em outras escalas, como também pode ajudar a investigar melhor a experiência emocional das crianças, permitindo que os investigadores avaliem as emoções positivas e negativas de uma forma confiável e eficiente. Além disso, a consistência interna e a primeira avaliação da sua validade produziram resultados aceitáveis a bons, indicando que a Escala de Emoções ao Aprender

um Instrumento pode servir também como um instrumento valioso na avaliação das emoções musicais em crianças do ensino básico.

No cenário do ensino superior, Blasco-Magraner et al. (2023) estudam as mudanças de afetos positivos e negativos através de experiências musicais e explicam que existem poucos estudos empíricos que consideram os efeitos da música em emoções específicas, especialmente no contexto educacional. Por esse motivo, os pesquisadores realizaram este estudo para examinar o impacto da música na identificação de mudanças afetivas após a exposição a três estímulos musicais.

Os participantes foram 71 estudantes universitários matriculados em um curso de educação musical, porém nenhum deles era músico. Foram estudadas as mudanças no estado afetivo de estudantes não músicos depois de ouvirem três peças musicais. Um teste de análise de variância de medidas repetidas entre sujeitos foi realizado usando a Escala de Afeto Positivo e Negativo para medir seu estado afetivo.

Os resultados da pesquisa revelaram que: as três experiências musicais foram benéficas para aumentar afetos positivos e reduzir afetos negativos, com diferenças significativas entre a interação de Experiências Musicais × Momento (pré e pós); ouvir a quinta sinfonia de Mahler, considerada triste, reduziu mais afetos negativos do que as outras condições experimentais; e por fim, tocar blues teve os efeitos positivos mais altos.

De modo resumido, Blasco-Magraner et al. (2023) concluem que esses achados fornecem aspectos-chave aplicáveis para a educação musical e pesquisas, pois mostram evidências empíricas de como a música pode modificar afetos específicos da experiência pessoal.

Conforme foi citado no início deste tópico, foi encontrada alguma dificuldade de achar estudos semelhantes à minha pesquisa ou mesmo que mantivessem uma relação mais profunda com a temática abordada aqui. Isso se deu pela diferença entre as temáticas mais encontradas nas pesquisas abordadas, conforme é possível identificar no quadro a seguir:

	Principais temas e subtemas encontrados
Periódicos da CAPES	- Neuroplasticidade cerebral a partir da música; - Escala de emoções; - Indução de emoções por meio da música;
ProQuest	- Percepção da emoção na música por adolescentes com TEA; - Funções das emoções nas relações sociais; - Benefícios cognitivos do treinamento musical; - Emoções positivas e negativas na aprendizagem de um instrumento musical.

Quadro 2 – Principais temas e subtemas encontrados na revisão feita a partir das plataformas Periódico da CAPES e ProQuest

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir das temáticas apresentadas no quadro acima é possível perceber uma significativa diferença entre as pesquisas brasileiras, realizadas com as mesmas diretrizes, porém em plataformas diferentes, já apresentadas no item 2.1. Nas pesquisas brasileiras foi possível encontrar temas como: o papel da afetividade entre as professoras de educação musical e seus alunos; a dimensão afetiva envolvida no processo de desenvolvimento musical do bebê; aprendizagem musical da criança no ambiente escolar.

Outra diferença perceptível entre os cenários é o tipo de contexto. O número de pesquisas voltadas para o ensino de música na Educação Básica mostra-se mais acentuado no Brasil do que nas pesquisas internacionais, sendo estas mais voltadas para o treinamento instrumental, para o entendimento do

funcionamento cerebral em contato com a música e para a música como ferramenta secundária para o exercício de habilidades cognitivas.

Em minha perspectiva, as pesquisas brasileiras, além de darem mais prioridade ao ensino da música de forma mais social e democrática, enxergam a música com uma importância em si mesma, como habilidade histórica, social e cultural e não apenas como recurso educacional. Partindo dessa análise foi possível entender que, embora os trabalhos apresentados aqui não representem a totalidade das pesquisas já realizadas sobre o tema, esse exercício trouxe a possibilidade de perceber melhor onde meu trabalho se insere neste grande cenário de pesquisa e com isso pude compreender de forma mais ampliada sobre a perspectiva a qual este trabalho se propõe pesquisar.

CAPÍTULO 3 – CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA COGNITIVA PARA A COMPREENSÃO DA APRENDIZAGEM MUSICAL NA INFÂNCIA

[...] Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também. (Paulo Freire)

Não é recente a discussão sobre o papel da afetividade na constituição da subjetividade humana. Inserida no contexto das relações entre razão emoção e sentimento foi motivo de aquecidos debates envolvendo não apenas grandes filósofos, mas também pensadores de diferentes áreas do conhecimento que ora valorizavam os conflitos existentes entre razão e sentimentos, ora a dicotomia ou o papel superior de um aspecto sobre o outro (WALLON, 2008).

Tal discussão ganhou novos rumos, novas nuances e, atualmente, entendemos que não deve existir uma separação ou isolamento dos aspectos afetivos e cognitivos, ou mesmo de quaisquer aspectos que insinuem uma dicotomia 'razão versus emoção' para a compreensão da aprendizagem ou do entendimento global do ser humano, por este motivo qualquer classificação desta espécie que haja neste trabalho será feita apenas para fins didáticos que facilitem a leitura e a compreensão de tais conceitos.

Para isso, a proposta de um caminho para a construção do aporte teórico deste projeto se insere no contexto da Psicologia Cognitiva como principal base de compreensão da aprendizagem musical de crianças em contexto escolar. Assim, apresento a seguir algumas compreensões acerca dos conceitos e abrangência da Psicologia Cognitiva e sua relação e influência no que diz respeito à aprendizagem musical.

3.1 INFLUÊNCIAS DA PSICOLOGIA COGNITIVA NO CAMPO DAS APRENDIZAGENS

3.1.1 Um breve histórico da Abordagem Cognitiva

Entende-se que a Psicologia Cognitiva é uma área de conhecimento que se propõe em estudar como as pessoas são capazes de perceber, aprender, lembrar e pensar sobre determinadas situações da vida, ou seja, se propõe a estudar os processos mentais dos indivíduos (MATLIN, 2004).

O surgimento da Psicologia Cognitiva moderna se insere num movimento mais amplo, o das chamadas “ciências cognitivas” e pode ser delimitado como um período que se inicia por volta 1955, tendo como ponto forte seu caráter eminentemente interdisciplinar e a nova retomada por parte da ciência, das questões filosóficas mais antigas acerca da mente humana, sua natureza, as relações que ela mantém com o organismo, com o outro e com o mundo (SOARES, 1993). Logo em seguida, no ano de 1956, ocorreram vários encontros e reuniões científicas para discussão de temas relacionados a Psicologia Cognitiva, além da publicação de estudos importantes, como a primeira tentativa de abordar a formação de conceitos a partir de uma perspectiva da Psicologia Cognitiva por Bruner, Goodnow e Austin (1956).

De forma sintetizada, os autores supracitados entendem a Psicologia Cognitiva como um ramo na Psicologia que trata do modo como os indivíduos percebem, aprendem, lembram e representam as informações que a realidade fornece. A Psicologia Cognitiva abrange como principais objetos de estudo a percepção, o pensamento e a memória, procurando explicar como o ser humano percebe o mundo e como utiliza-se do conhecimento para desenvolver diversas funções cognitivas como: falar, raciocinar, resolver situações-problema,

memorizar, entre outras. Podemos, portanto, tratar da Psicologia Cognitiva como o estudo dos processos mentais que motivam um determinado comportamento.

No livro *Psicologia Cognitiva*, a escritora Margareth Matlin (2004) define a cognição como a capacidade para armazenar, transformar e aplicar o conhecimento, sendo um amplo leque de processos mentais. Isso explica porque esse campo de estudos é tão extenso, pois examina questões que vão desde atenção, memória, percepção, raciocínio e criatividade até aspectos como tomada de decisão e resolução de problemas, entre outras áreas. Nas palavras da autora,

A cognição, ou atividade mental, descreve a aquisição, o armazenamento, a transformação e a aplicação do conhecimento [...] e inclui um amplo leque de processos mentais que operam necessariamente a cada vez que adquirimos alguma informação, armazenamos e transformamos essa informação e a aplicamos. (MATLIN, 2004, p. 02).

Ainda segundo a autora, a expressão *Psicologia Cognitiva* tem dois significados: (1) Algumas vezes é sinônimo do vocábulo *cognição*, referindo-se assim às muitas atividades mentais que acabamos de citar. (2) Outras vezes refere-se a uma determinada abordagem teórica em psicologia. De maneira específica, a abordagem cognitiva é uma orientação teórica que enfatiza o conhecimento que as pessoas têm e os seus processos mentais.

Alguns teóricos em história da psicologia costumam celebrar o ano de 1879 como o do nascimento da psicologia científica, pois foi nesse ano que Wilhelm Wundt inaugurou seu laboratório em Leipzig, na Alemanha. Esse evento marcou o início da psicologia como uma nova disciplina independente da filosofia e da fisiologia. Por vários anos, reuniram-se estudantes de todo o mundo para estudar com Wundt, que lecionou para cerca de 28.000 deles durante a vida

(Bechtel et al., 1998). Enquanto isso, nos Estados Unidos, pesquisas semelhantes estavam sendo realizadas por psicólogos como Mary Whiton Calkins (1894), a primeira mulher a presidir a American Psychological Association.

Outra figura crucial na história da Psicologia Cognitiva é William James, um americano cujas teorias tornaram-se especialmente proeminentes no final do século XIX. James não ficou impressionado com a técnica introspeccionista de Wundt nem com as pesquisas de Ebbinghaus com as sílabas sem sentido. Em vez disso, James preferiu teorizar sobre os tipos de questões psicológicas encontradas no dia a dia. Ele é mais conhecido por seu livro *Princípios de Psicologia*, publicado em 1890, que foi descrito como "provavelmente o tratado psicológico mais digno de nota já escrito nos Estados Unidos" (EVANS, 1990, p. 11).

A mais proeminente perspectiva teórica nos Estados Unidos durante o início do século XX foi o behaviorismo. De acordo com a abordagem behaviorista a psicologia deve concentrar-se apenas em reações objetivas e observáveis. O behaviorismo enfatiza os estímulos ambientais que determinam o comportamento.

Segundo Evans (1990), o behaviorismo prosperou nos Estados Unidos por várias décadas, porém teve influência menor na psicologia europeia. Um desenvolvimento importante na Europa no início do século XX foi a abordagem da Gestalt, que ressalta que os seres humanos apresentam tendências básicas a organizarem o que vêem e que o todo é maior do que a soma das partes. Além disso, por valorizarem a unidade dos fenômenos psicológicos, os psicólogos da

Gestalt criticavam a ênfase behaviorista na elementarização do comportamento em unidades isoladas de estímulo e resposta.

Em um processo temporal a Psicologia Cognitiva foi tomando caminhos e formas e o entusiasmo pela abordagem cognitiva cresceu com rapidez de modo que por volta de 1960 a metodologia, a abordagem e as atitudes haviam mudado bastante e dado forma ao que conhecemos como Psicologia Cognitiva Contemporânea.

Segundo Matlin (2004), a origem da popularidade da abordagem cognitiva pode ser encontrada no descontentamento dos psicólogos com o behaviorismo, bem como nos novos progressos em linguística, na pesquisa em memória e na psicologia do desenvolvimento. Antes do final da década de 1960, os psicólogos estavam ficando cada vez mais desapontados com a perspectiva behaviorista que tinha dominado a psicologia americana. A complexidade do comportamento humano não podia ser prontamente explicada usando-se somente os conceitos da teoria behaviorista tradicional, como é o caso do estímulo, da resposta e do reforço.

Muitas atividades psicológicas não podiam ser estudadas porque os behavioristas limitavam-se somente a respostas observáveis. Por exemplo: suponhamos que apresentamos um problema difícil (o estímulo) a uma pessoa. Aguardamos vinte minutos até que ela apresente a solução (a resposta). Mas esse enfoque exclusivo nos estímulos e respostas observados nada nos informa sobre os processos psicologicamente interessantes, como o pensamento e as estratégias empregados na resolução do problema. (MATLIN, 2004, p. 06).

Com isso, pesquisas com ênfase nos processos mentais que precisamos para compreender e produzir a linguagem e também pesquisas voltadas para a memória humana foram ganhando cada vez mais espaço e

importância. É nesse campo de amplas descobertas e possibilidades, que apresento a seguir as perspectivas que norteiam esta pesquisa.

3.1.2 A aprendizagem musical na perspectiva da Psicologia Cognitiva

A música desempenha um papel significativo na vida humana, sendo uma forma de expressão cultural e artística que transcende barreiras linguísticas e culturais. A aprendizagem musical envolve a aquisição de habilidades que permitem aos indivíduos compreender, interpretar e criar música. Sob a ótica da Psicologia Cognitiva, a aprendizagem musical é vista como um processo que envolve uma série de atividades mentais complexas, incluindo percepção, memória e a atenção.

Por exemplo, a percepção auditiva é crucial para reconhecer e interpretar os elementos musicais, como melodia, harmonia e ritmo. Já a memória desempenha um papel importante na retenção de informações musicais, como padrões melódicos e letras de músicas. E a atenção é necessária para concentrar-se nos diferentes aspectos da música durante a sua prática (PEDERIVA; TRISTÃO, 2006).

Essa perspectiva abrange diversas teorias e tem sido base para pesquisas em muitas áreas, inclusive à música. Autores que pesquisam sobre a aprendizagem musical, como Hargreaves e Zimmerman (2006) afirmam que a Psicologia Cognitiva procura investigar como as pessoas constroem modelos mentais de seus diversos mundos, inclusive do mundo musical, os quais lhes possibilitam desenvolver, planejar e expandir seus conhecimentos e compreensões sobre as coisas.

De forma similar, Sloboda (2008) também confere à Psicologia Cognitiva da música a possibilidade de investigar a forma como a música é representada internamente, como o conhecimento musical é reunido e retido, e como as pessoas se comportam musicalmente como resultado dessa representação. A incidência dessa representação é inferida, uma vez que não é possível observá-la fisicamente, ela se manifesta na forma como as pessoas ouvem, tocam, criam e reagem a música.

As mudanças de perspectiva ocorridas a partir da Psicologia Cognitiva geraram mudanças em diversas áreas. No que diz respeito à música, as pesquisas, que até então, privilegiavam um caráter de verificação e mensuração de habilidades, tomaram um outro interesse mais voltado para compreensão do ensino e da aprendizagem. Este interesse derivou da possibilidade de se estudar a aprendizagem musical através de recursos investigativos semelhantes aos utilizados pelos cognitivistas, ou seja, observando-se o comportamento da criança no decorrer de seus envolvimento com a música (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006).

O estudo da aprendizagem da música tem interessado pesquisadores de diversas áreas, entre elas a educação, a psicologia, a sociologia, a antropologia, a linguística, entre outros (SLOBODA, 2008; HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006; ILARI, 2009).

O envolvimento das crianças com atividades musicais está relacionado com a maneira com a qual essas crianças percebem a música que as circunda. Por sua vez, aprender música abrange o ato de fazer música, de envolver-se em atividades como cantar, tocar um instrumento, improvisar com a voz ou imitar sequências rítmicas ou melódicas (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006).

Além disso, em sua pesquisa, Parizzi (2005) explica que, a criança também incorpora esquemas de sua cultura, adquire habilidades rítmicas e melódicas, domínio de motivos familiares, habilidade em relação aos instrumentos musicais, flexibilidade ao cantar suas próprias canções e as que aprende.

Com base nas perspectivas mencionadas e considerando o impacto que a música pode exercer sobre nós, afetando nossas emoções e sentimentos, apresento a seguir as definições e distinções que abordam esses termos. Para isso, utilizo a perspectiva de Henry Wallon, que foi o principal fundamento desta pesquisa para a compreensão do significado de afetividade, emoção e sentimento.

3.2 AFETIVIDADE A PARTIR DA TEORIA DE HENRY WALLON

3.2.1 Conceitos e distinções entre afetividade, emoção e sentimento

Na história da psicologia, durante muito tempo as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico têm sido abordadas, de forma separadas. Ao longo do tempo, entretanto, foi possível perceber que esses dois aspectos são interdependentes, e que ocorrem de forma correlacionada sendo uma parte fundamental que constitui o ser psicológico completo. Essa tendência surge a partir da necessidade de superação de uma divisão dicotômica, a qual acaba fundamentando uma compreensão fragmentada do funcionamento psicológico do ser humano. Nesse sentido, Marimón e Sastre (2010, p.22) reforçam essa relação dizendo que “emoções, sentimentos e pensamentos constituem um tecido intra e interconectado que se ativa de maneira simultânea”.

Embora possam evocar, no senso comum, significados semelhantes, a afetividade, a emoção e o sentimento possuem diferenças significativas em seus conceitos que são de extrema importância para a compreensão desta pesquisa, por isso faz necessário diferenciá-los e explicá-los aqui.

Segundo o dicionário de Oxford, a afetividade é o conjunto de fenômenos psíquicos que são experimentados e vivenciados na forma de emoções e de sentimentos. Já em relação a origem e etimologia da palavra, o Dicionário Eletrônico Houaiss traz a seguinte definição: A palavra *affecto* vem do «subst[antivo] lat[ino] *affectus,us*, "estado psíquico ou moral (bom ou mau), afeição, disposição de alma, estado físico, sentimento, vontade". De modo mais detalhado, Fiorin (2007, p.10) explica que "afeto conserva ainda o sentido primeiro do latim: 1) reação de agrado ou desagradado de alguém ou alguma coisa".

Nas concepções de Henry Wallon, teórico adotado como base desta pesquisa, a afetividade deve ser diferenciada de suas manifestações, distinguindo-se do sentimento, da paixão, da emoção. De outro modo, afetividade é o termo utilizado para identificar um domínio funcional abrangente e, nesse domínio funcional, aparecem diferentes manifestações: desde as primeiras, basicamente orgânicas, até as diferenciadas como as emoções, os sentimentos e as paixões. O seu desenvolvimento depende da ação de dois fatores: o orgânico e o social. Os efeitos da relação entre esses fatores podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, onde a escolha individual não está ausente" (Wallon, 1959, p. 288).

De forma sintética, Almeida e Mahoney (2007), com base na teoria de Wallon, explicam que a afetividade se refere à capacidade do ser humano de ser

afetado pelo mundo externo (social) e interno (orgânico) por meio de sensações relacionadas às nuances das experiências vividas, sejam elas mais ou menos agradáveis.

Deste modo, a afetividade, seja ela positiva ou negativa, é capaz de determinar o modo com que as pessoas percebem o mundo e também a forma com que se manifestam dentro dele. Além disso, essa capacidade de ser afetado implica, direta ou indiretamente, no modo de aprender do ser humano. Esse aspecto não poderia ser diferente quando se refere à aprendizagem na infância, pois como explica Rossini (2012), as crianças devem ter a oportunidade de desenvolver sua afetuosidade e ter condições para que o seu emocional floresça. A autora ainda esclarece que a falta de afetividade positiva no processo de aprendizagem pode gerar o desinteresse e a desmotivação, o que pode gerar prejuízos na aprendizagem.

Além disso, Almeida (2012) afirma que a afetividade e a inteligência não são imutáveis, ambas evoluem, são construídas no processo e se modificam ao longo de todo o desenvolvimento do ser humano. A autora esclarece ainda que na medida que o indivíduo se desenvolve, as necessidades afetivas se tornam cognitivas, mostrando que esse processo é totalmente interligado e não deve ser tratado de modo isolado.

Já a emoção é considerada como o ponto de partida da afetividade, é sua expressão corporal, motora. Almeida e Mahoney (2007, p. 17) explicam que a emoção pode significar a “ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural”.

A etimologia da palavra emoção indica que ela tem origem no latim, na palavra *ex movere*, que significa "mover para fora" ou "afastar-se". Esse significado evidencia a reação natural às emoções, assim, a palavra emoção significa mover de dentro para fora, entrar em contato. Assim, a manifestação das emoções na relação com o outro constitui a afetividade

Outros autores também discorrem sobre a emoção nesta perspectiva, como Vasconcelos (2004) que traz a perspectiva do neurologista Antoine Bechara, docente da Universidade de Iowa, que relata sobre o papel positivo da emoção na cognição, procurando evidenciar que o processo de tomada de decisões depende dos substratos neurais que regulam as emoções.

Já Vygotsky (1998) explica que a emoção parte da herança biológica, mas, junto com outras funções psicológicas, nas interações sociais, ela perde seu caráter instintivo para dar lugar a um nível mais complexo e mais consciente de atuação do ser humano. Segundo Tassoni e Leite (2011, p. 82), "isso não implicou que Vygotsky descartasse os argumentos das explicações mecanicistas e biológicas, mas mostrou a necessidade de submetê-las à análise histórico-cultural, para tratar dos processos psicológicos superiores."

Antônio Damásio, um renomado neurocientista e psicólogo, aborda a emoção em sua teoria como um processo complexo que envolve não apenas a mente, mas também o corpo. Ele argumenta que as emoções são essenciais para a nossa experiência e são fundamentais para o processo de tomada de decisão.

De acordo com Damásio (2000), a emoção é uma resposta automática e involuntária que ocorre em nosso corpo como resultado de um estímulo ou evento significativo. Essa resposta emocional é uma combinação de mudanças

físicas e químicas que ocorrem no nosso organismo, como alterações hormonais, atividade cerebral e modificações nos sistemas nervoso e muscular.

Além disso, Damásio (2000) destaca que as emoções são intrinsecamente ligadas à cognição e desempenham um papel crucial na forma como processamos informações e tomamos decisões. Ele argumenta que as emoções fornecem uma valência positiva ou negativa às experiências, o que nos permite avaliar rapidamente uma situação como favorável ou desfavorável.

O autor também diferencia as emoções básicas, como medo, raiva, alegria e tristeza, das emoções sociais mais complexas, como empatia, vergonha e amor. Ele sugere que as emoções básicas são inatas e compartilhadas por toda a humanidade, enquanto as emoções sociais são desenvolvidas por meio da interação social e das experiências individuais.

Uma contribuição importante de António Damásio (2000) é a ideia de que as emoções são essenciais para a tomada de decisões adequadas. Ele argumenta que as emoções fornecem informações valiosas sobre o valor emocional de diferentes opções, permitindo que escolhamos aquela que melhor se alinha com nossos objetivos e valores.

Em resumo, segundo Damásio (2000), as emoções são respostas automáticas que ocorrem em nosso corpo como resultado de estímulos ou eventos significativos. Elas desempenham um papel crucial em nossa experiência, tomada de decisões e processamento de informações. As emoções básicas são inatas, enquanto as emoções sociais são desenvolvidas por meio da interação social.

Para Wallon (1995), cuja teoria tem a ideia central baseada nas emoções, no princípio, a emoção é persistente e propagadora e tem um poder

totalizador sobre o comportamento. Assim, para que a criança possa ultrapassar o nível da experiência ou da invenção imediata e concreta, precisa de instrumentos de origem essencialmente social, como a linguagem e os diferentes sistemas de símbolos que daí provêm. Ainda segundo este estudioso, a criança é capaz de expressões emotivas muito variadas, cuja gama é mais ou menos extensa em proporção às ocasiões de relações mais frequentes e variadas que seu meio lhe proporcionou.

Wallon (1995) explicita ainda que a emoção é uma manifestação afetiva que surge a partir da interação da criança com o mundo ao seu redor. Ele acreditava que as emoções são vivenciadas e expressas através do corpo e das expressões faciais da criança, sendo um meio de comunicação com o ambiente e com as pessoas ao seu redor.

No estágio inicial do desenvolvimento, Wallon (1995) destacou que as emoções são predominantemente impulsivas e expressas de forma mais direta e intensa. A criança experimenta emoções primárias, como alegria, tristeza, medo e raiva, que são manifestadas através de gestos, movimentos, expressões faciais etc.

Ao longo do desenvolvimento, o estudioso argumentava que as emoções da criança se tornam gradualmente mais complexas e sofisticadas, envolvendo uma combinação de afetos e sentimentos. Ele via as emoções como um processo dinâmico e integrado, interagindo com a cognição e o movimento.

Além disso, o autor enfatizava a importância das interações sociais na regulação das emoções da criança. Ele via o ambiente social como um contexto fundamental para o desenvolvimento emocional, pois é por meio das interações

com os outros que a criança aprende a identificar, expressar e regular suas emoções.

Para Wallon (1995), as emoções têm um papel crucial no desenvolvimento da personalidade da criança, pois elas estão intrinsecamente relacionadas à formação de sua identidade emocional e à sua capacidade de se relacionar com os outros. Ele considerava as emoções como um componente vital na construção dos processos mentais e sociais da criança.

Em suma, na perspectiva de Henry Wallon, a emoção é uma manifestação afetiva que surge a partir da interação da criança com o ambiente. Ela é expressa através do corpo e das expressões faciais, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento emocional, cognitivo e social da criança. As emoções são vivenciadas e reguladas por meio das interações sociais e desempenham um papel importante na formação da personalidade infantil.

No que diz respeito aos sentimentos, pode-se dizer que estes são resultados das transformações qualitativas sofridas pelas emoções e refletem o surgimento da capacidade de representação – a inserção no mundo simbólico (TASSONI; LEITE, 2011).

Novamente recorrendo a Damasio (2004), segundo este autor, os sentimentos são a representação mental das mudanças físicas e químicas que ocorrem em nosso corpo durante uma resposta emocional. Eles emergem como uma experiência subjetiva, onde a pessoa toma consciência das sensações e reações internas que acompanham a emoção. Essas sensações podem incluir alterações no batimento cardíaco, na respiração, na tensão muscular e em outros processos fisiológicos.

Deste modo, podemos apontar que os sentimentos são as experiências subjetivas e conscientes das emoções. E estes representam a percepção das mudanças corporais e químicas que acompanham as respostas emocionais. Sendo assim, os sentimentos desempenham um papel fundamental em nossa experiência humana, ajudando-nos a atribuir valor emocional às experiências.

Por último, trazemos a perspectiva de Wallon (1968), cuja concepção é de que o sentimento é compreendido como uma dimensão afetiva mais complexa e desenvolvida que emerge a partir da interação da criança com o mundo social e cultural ao seu redor.

Wallon (1968) considera os sentimentos como experiências subjetivas que estão intrinsecamente ligadas à cognição e ao desenvolvimento da personalidade da criança. Ele argumenta que os sentimentos são construídos e influenciados pelas experiências emocionais vivenciadas ao longo do desenvolvimento.

Os sentimentos, de acordo com este teórico, não são apenas experiências individuais, mas também têm uma dimensão social. Eles são expressos e comunicados por meio de linguagem, gestos, expressões faciais e interações sociais. A criança aprende a expressar e compartilhar seus sentimentos com os outros, assim como a compreender e interpretar os sentimentos dos outros. Por este motivo, os sentimentos também são importantes para a construção da identidade e para a formação da personalidade da criança. Eles influenciam a maneira como a criança percebe a si mesma e aos outros, afetam suas escolhas, atitudes e comportamentos.

Podemos dizer que, os sentimentos, segundo Wallon (1968), são influenciados pelo ambiente social em que a criança está inserida, assim como

pelas suas experiências individuais. Através das interações sociais, a criança internaliza normas, valores e padrões emocionais, construindo uma rica gama de sentimentos que orientam suas ações e relações com o mundo.

Em resumo, na perspectiva de Wallon (1968), os sentimentos são experiências afetivas complexas e desenvolvidas que surgem a partir da interação da criança com o mundo social e cultural. Eles são construídos ao longo do desenvolvimento, influenciados pelas experiências emocionais e interações sociais. Os sentimentos desempenham um papel fundamental na formação da identidade e personalidade da criança, afetando suas relações, escolhas e comportamentos.

Embora afetividade, emoção e sentimento sejam três conceitos diferentes, ainda são utilizados erroneamente. Em sua pesquisa sobre como os profissionais da área da educação utilizam tais termos, Milan e Garms (2012) concluíram que quanto à diferença entre emoção e sentimento, as respostas das professoras evidenciaram que é possível confirmar o fato de muitos profissionais ainda permanecerem confusos em seus conceitos, afirmando que emoção é um sentimento, não conseguindo diferenciar tais aspectos. Nesse sentido, como aponta Almeida (1994)

[...] É necessário que o professor conheça o fenômeno emocional para conseguir quebrar o “circuito perverso” em que se vê envolvido. O “circuito perverso” se instala quando o indivíduo não consegue reagir de forma corticalizada diante de reações emocionais alheias. O perigo de se estabelecer o “circuito perverso” é o fato de que, uma vez instaurado, o sujeito torna-se ainda mais vulnerável à ampliação das reações emotivas. Envolvido de tal forma nas ondas do circuito, o sujeito fica completamente alheio à realidade circundante. (ALMEIDA, 1994, p. 240).

Desta forma faz-se imprescindível que os profissionais da educação conheçam e diferenciem as manifestações da afetividade (emoção, sentimento,

afeto), para que possam interferir com lógica em cada situação no cotidiano escolar.

Considerando que as definições apresentadas aqui são primordialmente baseadas em estudos de Wallon, cabe também trazer uma compreensão mais ampla de sua teoria e de seu entendimento sobre o desenvolvimento humano e o papel da afetividade, emoção e sentimento ao longo desse processo.

3.2.2 A teoria psicogenética de Henry Wallon

Na história da psicologia, durante muito tempo as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico têm sido abordadas, de forma separadas. Ao longo do tempo, entretanto, foi possível perceber que esses dois aspectos são interdependentes, e que ocorrem de forma correlacionada sendo uma parte fundamental que constitui o ser psicológico completo. Essa tendência surge a partir da necessidade de superação de uma divisão dicotômica, a qual acaba fundamentando uma compreensão fragmentada do funcionamento psicológico do ser humano. Tal compreensão foi abordada, ainda que de maneiras distintas, por diferentes autores da área Psicologia Cognitiva, mas teve destaque em um autor que se tornou base para este tema que será discutido a seguir.

Henry Wallon nasceu e viveu na França entre 1879 e 1962, durante esse período o mundo vivenciou duas guerras que envolveram a maioria dos países existentes na época. Wallon participou da primeira guerra (1914-1918) como médico, o que lhe proporcionou a oportunidade de tratar feridos e observar lesões e seus reflexos sobre os processos psíquicos. Já na segunda guerra (1939-1945), participou do movimento da Resistência contra o nazismo, o que reforçou ainda mais sua crença na necessidade de a escola assumir valores de

solidariedade, justiça social e antirracismo como condições fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

Tais experiências deram a Wallon a base da construção de sua teoria que são um constructo que facilita compreender o indivíduo em sua totalidade e que indica as relações que dão origem a essa totalidade mostrando uma visão integrada do aluno. Para a construção de seu método de análise, Wallon traz a perspectiva da psicologia genética, pois considerava essa posição a mais adequada para estudar o processo de transformação da criança ao longo de sua vida até torna-se adulto, porque ele busca o sentido dos fenômenos em sua origem e transformação, conservando sempre sua unidade.

O método consiste em fazer uma série de comparações para esclarecer o processo de desenvolvimento fazendo comparações

[...] da criança patológica com a criança normal; da criança normal com o adulto normal; da criança normal com o adulto normal; do adulto de hoje com o de civilizações primitivas; de crianças normais da mesma idade e de idades diferentes; da criança com o animal... conforme a necessidade da investigação. (MAHONEY; ALMEIDA, 2004, p. 16).

Nessas comparações, Wallon analisa o desenvolvimento cognitivo das crianças em suas várias determinações: orgânicas, neurofisiológicas, sociais, e as relações entre esses fatores.

Podemos dizer que a sua teoria aponta para dois principais fatores que irão constituir as condições em que emergem as atividades de cada estágio de desenvolvimento: fatores orgânicos e fatores sociais. Dentro desses fatores Wallon organiza a seguinte sequência de estágios de desenvolvimento humano:

- Impulsivo emocional (0 a 1 ano)
- Sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos)

- Personalismo (3 a 6 anos)
- Categorical (6 a 11 anos)
- Puberdade e adolescência (11 anos em diante)

As idades e condições foram propostas por Wallon em outra época e cultura e necessitam de serem pensadas com as devidas ressalvas e adequações para os dias atuais. Entretanto, isso não invalida as contribuições trazidas por Wallon em sua teoria e na descrição dos estágios de desenvolvimento que serão mais detalhados a seguir.

Estágio impulsivo emocional (0 a 1 ano) – na primeira fase *impulsiva* (0 a 3 meses) predominam atividades que visam a comunicação com o outro e a exploração do próprio corpo em relação às suas sensibilidades internas e externas. É uma atividade global ainda não estruturada com movimentos bruscos desordenados de enrijecimento e relaxamento da tensão muscular. Desses movimentos são selecionados os que garantem a aproximação do outro para cuidar da satisfação de necessidades e que passam a funcionar como instrumentos expressivos de estados de bem-estar e mal-estar. Na segunda fase, *emocional* (3 a 12 meses), já é possível reconhecer padrões emocionais diferenciados para medo, alegria, raiva etc. Inicia-se assim o processo de discriminação de formas de se comunicar pelo corpo. Neste estágio, a simbiose fisiológica, característica dos primeiros meses, caracterizada pela necessidade de gestos para a satisfação das necessidades, torna-se uma simbiose afetiva, com a expressão intencional de suas emoções, através do choro, de risos e de gestos espontâneos (MAHONEY; ALMEIDA, 2005).

O recurso de aprendizagem nesse momento é a fusão com outros. O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contatos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao seu cuidador, que segure, carregue, que embale. Através dessa fusão, a criança participa

intensamente do ambiente e, apesar de percepções, sensações nebulosas, pouco claras, vai se familiarizando e apreendendo esse mundo, portanto, iniciando um processo de diferenciação. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 22).

Embora tais categorias estabelecidas por Henry Wallon ainda sejam relevantes para diversas pesquisas, é importante ressaltar que ocorreram avanços científicos na área e algumas mudanças importantes devem ser atualizadas. Uma dessas mudanças diz respeito aos estudos que têm revelado que os bebês mostram uma intencionalidade de falar ou cantar por volta dos seis meses de idade, indicando habilidades surpreendentes no desenvolvimento da linguagem (MALLOCH; TREVARTHEN, 2018).

Pesquisas nessa área têm utilizado diversas abordagens para investigar as capacidades comunicativas dos bebês. Uma das técnicas mais comuns é a análise das interações vocais entre os pais e seus filhos. Essas interações vocais, como o conversar entre o bebê e o cuidador, são observadas cuidadosamente e analisadas para identificar a presença de intencionalidade e ações vocalizadas específicas (MALLOCH; TREVARTHEN, 2018).

No **estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos)** – As atividades se concentram na exploração concreta do espaço físico pelo agarrar, segurar, manipular, apontar, sentar, andar etc, auxiliadas pela fala que se acompanha por gestos. Inicia-se assim o processo de discriminação entre objetos, separando-os entre si. Galiani (2013, p. 66) afirma que, nesse estágio, predominam as relações cognitivas, pela exploração sensório-motora com o ambiente e com as demais pessoas. "A criança inicia a marcha, a fala, os movimentos instrumentais, e perfaz uma exploração sistemática do mundo real, com os atos de montar, pegar, desmontar, nomear, identificar, localizar. Assim, o ato motor completa o ato mental, dando mais expressividade a ele."

Toda essa atividade motora do sensório motor e projetivo prepara não só o afetivo, mas também o cognitivo que vai instrumentalizar a criança para o próximo estágio, o **Personalismo (3 a 6 anos)**, que traz como característica a exploração de si mesmo, como um ser diferente de outros seres, construindo a própria subjetividade por meio das atividades de oposição e ao mesmo tempo de sedução, ou seja, assimilação do outro. Inicia-se assim o processo de discriminação entre o eu e o outro, tarefa central do personalismo, separando se, distinguindo-se do outro, que se revela no uso insistente de expressões como eu, meu, não, etc. Galiani (2013) afirma que, neste estágio, além das expressões físicas, a criança se utiliza da linguagem, de ideias, de palavras, com recursos de sedução, imitação e oposição. É nesta etapa que surgem o ciúme e a paixão e também a autonomia e a escolha da forma de agir diante de cada pessoa.

O processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolha pela criança das atividades que mais a atraiam. O adulto será o recipiente de muitas respostas: não; não quero; não gosto; não vou; é meu. O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam. Chamar pelo nome, mostrar que a criança está sendo vista, que ela tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidades para que a criança as expresse. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 22-23).

Embora a questão da subjetividade apareça apenas a partir deste estágio nos constructos de Wallon, atualmente existem estudos que exploram uma perspectiva diferente, mostrando que isso ocorre anteriormente. Assim, como meio de atualização, trago aqui a perspectiva da teoria de Malloch e Trevarthen (2018), que argumenta que desde a primeira infância, os seres humanos possuem um impulso inato para o engajamento interpessoal e a conexão. Os bebês buscam ativamente interações sociais e participam de trocas recíprocas com os cuidadores por meio de gestos, expressões faciais e

vocalizações. Essas interações sociais precoces formam a base para o desenvolvimento da intersubjetividade, uma vez que permitem o compartilhamento de emoções, intenções e experiências entre os indivíduos.

Já no **estágio categorial (6 a 11 anos)**, a diferenciação nítida entre o eu e o outro dá condições estáveis para a exploração mental do mundo físico, mediante atividades de agrupamentos, seriação, classificação, categorização em vários níveis de abstração até chegar ao pensamento categorial. Galiani (2013) afirma que, nesta etapa, começam a se desenvolver a disciplina mental, a concentração e a atenção.

Nesse estágio, que coincide com o início do período escolar, a aprendizagem se faz predominantemente pela descoberta de diferenças e semelhanças entre objetos, imagens, ideias. O predomínio é da razão. Esse predomínio vai se expressar em representações claras, precisas, que se transformarão, com o tempo - é um processo longo -, em conceitos e princípios. Levar ou não em consideração o que o aluno já sabe, o que precisa saber para dominar certas ideias, os exercícios necessários, formas de avaliação, revelam sentimentos e valores e favorecem ou não essa descoberta do mundo. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 23).

Por fim, o **estágio da puberdade e adolescência (11 anos em diante)**, traz a exploração de si mesmo como uma identidade autônoma, mediante atividades de confronto, autoafirmação, questionamentos, ao mesmo tempo que se submete e se apoia nos grupos de pares, contrapondo-se aos valores tais como interpretados pelos adultos com quem convive. Além disso o indivíduo também traz um domínio de categorias cognitivas de maior nível de abstração, nas quais a de menção temporal toma relevo, possibilitando uma discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência. Segundo Mahoney e Almeida (2005), há a busca de uma identidade autônoma, o que provoca ações de questionamentos, confronto, autoafirmação, buscando o apoio dos pares para contestar os valores da forma como são interpretados pelos

adultos. A alteração corporal acompanha a ambivalência de sentimentos, a consciência de si e a noção de tempo, com maior capacidade de abstração.

Dentro desses estágios, para Wallon, a aprendizagem oscila constantemente entre a afetividade e a cognição, de maneira dialética, podendo até mesmo manifestar regressões. As aquisições adquiridas em cada estágio são irreversíveis, no entanto, o indivíduo pode retornar a algumas atividades de estágios anteriores.

Para ele, não há extinção de comportamentos, ou seja, um estágio não suprime as aprendizagens anteriores, mas as integra, resultando em um comportamento fundado na agregação e combinação das partes anteriores. O movimento da aprendizagem, portanto, não segue um fluxo linear e pode ser composto por eles elementos regressivos, o que não implica, necessariamente, em uma defasagem incontornável, mas em uma característica do próprio processo.

Sobre a teoria de Wallon, Ferreira e Acioly-Réginer (2010) explicitam que,

Sua concepção psicogenética dialética do desenvolvimento apresenta uma grande contribuição para a compreensão do humano como pessoa integral, ajudando na superação da clássica divisão mente/corpo presente na cultura, ocidental e dos seus múltiplos desdobramentos; engloba em um movimento dialético a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais e também traz contribuições para o processo ensino-aprendizagem. (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 24-25).

Além disso, Coll, Palácios e Marchesi (1995), acrescentam que a teoria Walloniana valoriza a relação professor-aluno e a escola como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da pessoa completa; e seu contato tanto com a psicologia como com a educação, aponta para a relação

bidirecional entre essas disciplinas, antecipando as novas perspectivas de psicologia da educação.

3.2.3 A afetividade na teoria de Henry Wallon

Pode-se perceber que a afetividade é um tema central na obra de Wallon, no entanto, a sua teoria não se encontra sistematizada, não sendo apresentada como um conjunto de conhecimento organizado, já que as informações se encontram distribuídas em diferentes obras.

Segundo Wallon (1995a), a afetividade constitui-se a partir de um profundo processo de sensibilização, que pode ocorrer tanto de maneira positiva, quanto negativa. Segundo o autor, muito precocemente a criança sente-se atraída pelas pessoas que a rodeiam, tornando-se sensível aos pequenos indícios da disponibilidade do outro em relação a si própria. Dessa forma, a teoria walloniana traz grandes contribuições para o entendimento das relações entre educando e educador, além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento desses sujeitos.

Deste modo, podemos perceber que, para Wallon, a emoção organiza a vida psíquica inicial do ser humano e antecede as primeiras construções cognitivas de si, ou seja, a origem da cognição está nas primeiras emoções, as quais, por sua vez, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do aspecto orgânico ou motor da criança, fazendo com que estes três aspectos funcionem de modo interligado.

Ao comentar sobre Wallon, Dantas (1992, p. 90) explica que, “no início da vida, afetividade e inteligência estão sincreticamente misturadas, com o predomínio da primeira”. Deste modo, a afetividade seria uma importante parcela

do desenvolvimento humano e não somente uma dimensão da pessoa. Nesse sentido, a autora evidencia que a educação da emoção deveria estar incluída na ação pedagógica, visto que “a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência, e vice-versa” (DANTAS, 1992, p. 90).

Em tal perspectiva, a afetividade e a inteligência estão associadas, visto que para este autor, a cognição é de extrema importância, mas não mais do que a afetividade ou a motricidade. Segundo Wallon (1995, p. 135) “A emoção estabelece uma relação imediata dos indivíduos entre si, independentemente de toda relação intelectual.”

Outros autores como Taille, Oliveira e Dantas (2019) afirmam ainda que este processo de ensino e aprendizagem é intrinsecamente influenciado pela afetividade, visto que o indivíduo ao aprender sofre interferências que podem atuar de modo positivo ou negativo pelo mundo a sua volta e este fato se reflete no processo formativo. Além disso, os autores explicam que a afetividade é comumente interpretada como algo que impulsiona as ações, ou como em suas próprias palavras, “a afetividade é a mola propulsora das ações” (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS 2019, p.65).

Com isso é possível perceber que, na perspectiva de Wallon, a afetividade, as emoções e os sentimentos estão presentes em todas as fases de desenvolvimento vida do ser humano, embora em cada uma delas se mostre delineada de maneira mais ou menos expressiva.

Uma vez que os conceitos teóricos fundamentais da pesquisa foram delineados, proporcionando uma compreensão do direcionamento e da sua utilização neste estudo, passo agora a apresentar os aportes teórico-metodológicos que subsidiaram a condução prática da pesquisa.

CAPÍTULO 4 – COMPREENSÕES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS DA PESQUISA NARRATIVA

A criança não sabe senão viver sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto. Mas o que é que vai prevalecer nesse conhecimento: o ponto de vista do adulto ou o da criança? (Henri Wallon)

Esta pesquisa, que tem como objetivo compreender como a afetividade pode influenciar aulas de música para crianças, a partir de suas próprias percepções, no contexto da escola regular. Deste modo, para implementá-la é necessário evidenciar a voz destas crianças para que elas próprias contem sobre essas experiências, descrevam suas vivências e evidenciem as experiências vividas pelos mais significativas neste contexto.

Tais características levaram à realização de uma abordagem qualitativa que permite destacar as subjetividades dos sujeitos, utilizando mais especificamente a pesquisa narrativa dentro de uma abordagem autobiográfica, tendo como técnica de pesquisa as Rodas de Conversa e as *Arts-based-research*. Assim, este capítulo destaca a opção pela referenciais teórico-metodológicos, o relato do processo das Rodas de Conversa, a inserção da *Arts-based-research* nesse processo, bem como aponta os critérios para análise das entrevistas e, por fim, apresenta o campo empírico e o desenvolvimento do estudo piloto.

4.1 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

4.1.1 Abordagem qualitativa

A pesquisa qualitativa é frequentemente descrita como sendo essencialmente indutiva em sua abordagem, o que quer dizer que a mesma é conduzida pelos achados, sendo os resultados e conclusões extraídos

diretamente destes últimos. Isto contrastaria com a abordagem quantitativa, através da qual ideias e hipóteses formuladas são testadas em dados coletados especialmente com este propósito.

Alguns autores já não veem essas duas abordagens de forma tão separada e sim uma podendo ser complemento da outra de acordo com os objetivos das pesquisas. Assim, Freire (2010) explica que a pesquisa qualitativa não é antagônica da pesquisa quantitativa, entretanto elas têm perspectivas e objetivos de natureza diferentes e eventualmente elas podem se complementar, pois não há objetividade sem certa dose de subjetividade e vice-versa, portanto “a pesquisa dita qualitativa não pressupõe um alheamento da realidade nem a ausência de certa dose de objetividade” (FREIRE, 2010, p. 15).

Os pressupostos das pesquisas consideradas quantitativas diferem das pesquisas qualitativas, pois estas são por natureza predominantemente subjetivas. A autora ainda acrescenta que “a abordagem qualitativa considera a realidade como uma instância em interação dialética com o sujeito ou mesmo como resultante da percepção do sujeito e não como um fenômeno em si” (FREIRE, 2010, p. 21).

Para Stake (2011, p. 29), “a diferença entre os métodos quantitativo e qualitativo é mais uma questão de ênfase do que de limites”. Isso quer dizer que enquanto os estudos quantitativos geralmente procuram seguir com rigor um plano previamente estabelecido, baseado em hipóteses e variáveis, a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento. Além disso, seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Isto é, dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação

objeto de estudo. Stake (2011) ainda explica que, nas pesquisas qualitativas, o pesquisador procura entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos da situação estudada e, a partir, daí situa sua interpretação dos fenômenos estudados.

O método é descrito por Gil (1999) como o caminho escolhido para se chegar a um determinado objetivo. O autor ainda acrescenta que a escolha do método é determinada pelo tipo de investigação que se deseja fazer e pela classe de proposições que se deseja descobrir.

Deste modo, dadas as características da investigação, a pesquisa de natureza qualitativa mostrou-se adequada por se caracterizar como um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Os tipos de pesquisa que normalmente adotam uma abordagem qualitativa: investigação etnográfica, fenomenológica, interpretativa, estudo de casos, estudo de campo, investigação naturalista, simbólico-interacionista ou simplesmente descritiva e as ferramentas mais utilizados são: observação, entrevista, grupo focal e análise documental (BRESLER, 2007).

Na pesquisa qualitativa, os estágios reconhecidos do processo de pesquisa formulação do problema, identificação das informações-chave, coleta de dados e análise - embora mereçam frequentemente um lugar formal, não são em geral facilmente separáveis. Ao invés de se apresentar como um processo linear, a pesquisa evolui em direção a seu final no que poderia ser melhor descrito como uma série de iterações com modificações de compreensão ocorrendo através da fase de entrevistas, assim como durante os estágios de análise formal e de redação.

Outro ponto bastante enfatizado na pesquisa qualitativa é que não é o objeto de pesquisa que define a abordagem utilizada e sim a visão do pesquisador e seus objetivos, ou seja, de certa forma toda pesquisa reflete a visão de mundo do pesquisador, portanto expressa valores e convicções que conseqüentemente irão resultar em um olhar mais subjetivo ou objetivo em relação ao fenômeno estudado (FREIRE, 2010).

As principais características dos métodos qualitativos são a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa, ou seja, na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um interpretador da realidade.

No campo da Educação Musical, a preferência pela abordagem qualitativa é decorrente da natureza estético-filosófica e social de seu objeto: a música e suas diferentes práticas (FREIRE, 2010; BRESLER, 2007).

Bastian (2000) explica que as pesquisas na Educação Musical não são reconhecidas e consideradas de uma forma clara como seria o desejável. Além disso, o autor destaca a necessidade de que a pesquisa na área não deve excluir a relevância da práxis ou reduzi-la a qualquer utilidade ou serviço, limitando sua auto compreensão, sua visão e suas tarefas.

Assim sendo, os autores supracitados levam a compreensão que as condições de produção e transmissão e apropriação da música estão inseridas nos diferentes contextos das relações humanas e, por isso, a abordagem qualitativa deve privilegiar as subjetividades presentes nessas relações. Isso pode ser capturado através da pesquisa narrativa que será descrita a seguir.

4.1.2 Pesquisa Narrativa

A narrativa é uma forma universal encontrada em todas as culturas, tem sido utilizada em diferentes tipos de problemáticas na pesquisa social, acompanhando o recente avanço dos estudos biográficos e o interesse generalizado por métodos que equilibrem as perspectivas micro e macrossociais. Através das narrativas as pessoas expressam suas percepções, sua visão de mundo, as maneiras de interpretar os acontecimentos e também os conflitos que vivem. Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002, p.91) “parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar”. Isto é, contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da forma da linguagem é uma capacidade universal.

O estudo de narrativas vem conquistando uma nova importância nos últimos anos. A discussão sobre narrativas vai, contudo, muito além de seu emprego como método de investigação. As narrativas como uma forma discursiva, como história e como histórias de vida, foram abordadas por teóricos culturais e literários, linguistas, filósofos da história, psicólogos e antropólogos (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002).

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2002), as narrativas são ricas em colocações indexadas, uma vez que as referências nelas contidas remetem a acontecimentos concretos e detalhados de forma minuciosa, indicando lugares, tempos e experiências pessoais. A estrutura das narrativas é composta de um contexto e de acontecimentos sequenciais que terminam em um determinado ponto, além de incluir uma situação constituinte de ações humanas pontuais e objetivas. A estrutura que compõe as narrativas permite reconstruir as ações das

peças em seus contextos, mostrando o lugar, o tempo, os motivos e os elementos que evidenciam as peculiaridades dos sujeitos.

As narrativas, que são infinitas em suas variedades, são elementares na comunicação humana. Através das narrativas as pessoas lembram o que aconteceu, colocam as experiências em uma sequência de fatos, encontram explicações para isso ou aquilo e jogam com essas cadeias de acontecimentos e sentimentos construídos de maneiras intencionais nas narrativas.

Essa compreensão da narrativa permite perceber a realidade como um processo dinâmico, criativo, em que tanto o narrador quanto a realidade renascem, tornando única cada narrativa. A vida de uma pessoa tem muitas ramificações, entrelaçamentos, expansões e uma infinidade de possibilidades a serem realizadas, que se relacionam com muitas outras experiências, permitindo que um evento seja contado e recontado de diferentes maneiras, considerando-se diferentes pontos de vista.

Jochelovitch e Bauer (2002), explicam ainda que, no ato de contar histórias está dividido em duas dimensões: a dimensão cronológica, referente a narrativa como uma sequência de episódios, e a não cronológica, que implica a construção de um todo a partir de sucessivos acontecimentos, ou a configuração de um enredo. Assim, o enredo torna-se crucial para a constituição de uma estrutura de narrativa. Ou seja, “é através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa” (JOCHELOVITCH; BAUER, 2002 p. 92). Por isso a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido.

Se considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo. “É o enredo que dá coerência e sentido a narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história” (JOCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 92).

Com as narrativas, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência não necessariamente temporal, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social. Contar histórias implica estados intencionais que aliviam, ou ao menos tornam familiares, acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana. O narrador pode encontrar o meio de “reunir” suas experiências de um espaço social fracionado e dar a essa experiência a continuidade que esse espaço não lhe oferece (JOCHELOVITCH; BAUER, 2002).

Ao narrar um acontecimento, a pessoa reorganiza sua experiência, de modo que ela tenha ordem coerente e significativa, dando um sentido ao evento. Por meio das narrativas, podemos ter acesso à experiência do outro, porém de modo indireto, pois a pessoa traz a sua experiência da maneira como ela a percebe, ou melhor, da maneira como a interpreta. A pessoa narra suas experiências, reconstruindo eventos passados de uma maneira congruente com sua compreensão atual, ou seja, o presente é explicado tendo como referência

o passado reconstruído, e ambos são usados para gerar expectativas sobre o futuro.

Essas são as ações de determinado número de personagens, e esses personagens agem a partir de situações que mudam. Por sua vez, essas mudanças trazem à luz elementos da situação vivenciada e dos personagens que estavam previamente implicados. Com isso, eles exigem que se reorganize e reflita sobre as suas experiências. Assim, o modo como o indivíduo conta sua história e reflete sobre a sua trajetória reflete a maneira como ele a vê e a compreende. Nesse sentido Delory-Momberger (2012) afirma que,

A maneira como os atores dão conta dos seus percursos de vida faz aparecer, claramente, essa interpretação dos setores de vida e das trajetórias, essas trocas e esses reequilíbrios ininterruptos entre os diversos espaços e temporalidades da existência. As narrativas de vida, quaisquer que sejam as fragmentações, as rupturas, às vezes os impasses da narração – manifestam o trabalho de interpretação e de construção que os atores realizam sobre si mesmos, sobre sua existência, suas relações com os outros, sobre os lugares que ocupam nos seus diversos ambientes sociais. (DELORY-MOBERGER, 2012, p. 84).

Ao contar um acontecimento, a pessoa tem compromisso com a expressão simbólica do mundo e como ele funciona. Ela se refere a um acontecimento que ocorreu no passado, mas, agora, à luz de novas vivências, de outros conhecimentos que adquiriu, de outros padrões de comportamentos que socialmente são estabelecidos, enfim, ela reconta o acontecimento a partir de novas reflexões sobre a experiência passada.

Assim, ao narrar a sua própria história, o indivíduo age e produz ação, e a ação que produz se exerce sobre o texto enquanto forma, mas se exerce também sobre o agir humano a que se refere o texto. Contudo, o relato não é somente o produto de um ato de contar, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. A identificação e o tratamento cruzado desses

relatos permitem tornar legíveis os princípios estruturais que organizam o percurso de autoformação de quem narra, ao mesmo tempo em que dão conta de sua singularidade.

No livro *Pesquisa Narrativa*, escrito por Clandinin e Connelly (2011), os autores explicam que a pesquisa narrativa deve ser entendida como uma forma de compreender a experiência humana. O termo experiência acaba tomando uma grande importância para este tipo de pesquisa e surge a partir de diversas influências, uma delas vem do filósofo John Dewey que, segundo os autores, entende que um critério da experiência é a continuidade. Clandinin e Connelly (2011) consideram ainda que a experiência é pessoal e social, pois tanto o pessoal como o social estão sempre presentes em qualquer narrativa.

Para cientistas sociais, e conseqüentemente para nós, experiência é uma palavra-chave. Educação e estudos em Educação são formas de experiência. Para nós, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 48).

A experiência se desenvolve a partir de outras experiências e essas experiências levam a outras experiências, assim, a própria ação de narrar torna-se uma nova experiência, por isso o caráter formativo da narrativa também citado pelos autores. Esse ciclo de ações torna-se o cerne da pesquisa narrativa e mostra a complexidade da narração que não está apenas em contar um fato ou descrever uma memória, pois como explicam os autores, a “Experiência acontece narrativamente. Pesquisa narrativa é uma forma de experiência narrativa” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.49).

Outro ponto explorado importante explorado pelos autores e que não pode deixar de ser citado é aqui é a questão da experiência dos próprios

pesquisadores, já que os mesmos quando passam a elaborar suas pesquisas o fazem, geralmente, por meio de alguma afinidade com suas próprias experiências, sejam elas acadêmicas, profissionais ou mesmo pessoais, e a partir disso essas experiências se tornam tema e escopo da pesquisa. Posteriormente, ao entrar em contato com o campo de pesquisa, os pesquisadores também não estão desassociados destes, mas estão vivenciando uma experiência e, ao mesmo tempo, possibilitando novas experiências para si e para o outro. Nas palavras dos autores,

Quando pesquisadores narrativos estão em campo, eles nunca estão ali como mentes (sem corpo) registradoras da experiência de alguém. Eles também estão vivenciando uma experiência, qual seja: a experiência da pesquisa que envolve a experiência que eles desejam investigar. A experiência da narrativa do pesquisador é sempre dual, é sempre o pesquisador vivenciando a experiência e também sendo parte da própria experiência. [...], ou seja, nós os pesquisadores narrativos fazemos parte do desfile que presumimos estudar. (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.120).

Por este motivo se faz necessário, e até mesmo comum, uma exaustiva descrição reflexiva acerca do processo do vir a ser do pesquisador narrativo em dissertações e teses, pois é inerente a este tipo de pesquisa a imbricação da experiência do pesquisador e do pesquisado, pois ressaltando mais uma vez, a essência da narrativa é a experiência e se esta emerge em diferentes vias, todas merecem ser evidenciadas.

Além disso, durante a pesquisa de campo, o pesquisador passará por mudanças e transformações, renegociando e reavaliando com flexibilidade o que está sempre em transformação. A relação entre o pesquisador e o sujeito de pesquisa, muitas vezes, necessita de negociação, o que indica que a todo

momento “os relacionamentos precisam ser trabalhados” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 110).

Embora a experiência do pesquisador faça parte deste processo, ele não é o foco principal da pesquisa e isso deve estar bem claro e delimitado para o pesquisador. Ao escrever seu texto de pesquisa, sua voz estará presente e interligada com a voz dos participantes. Para Clandinin e Connelly (2011), a relação entre pesquisador e participante estabelece sentidos no texto. Os textos podem ser criados de forma mais ou menos influenciada pelo pesquisador. O pesquisador tem seu modo de pensar, suas perspectivas e deve estar preparado para lidar com as incertezas, pois questões relacionadas às finalidades da pesquisa, hipóteses, objetivos, que estavam claras no início do processo investigativo, podem vir a ser questionadas durante o desenvolvimento da pesquisa de campo e na composição dos textos.

Diferentes níveis de responsabilidade estão envolvidos nos vários tipos de pesquisa, no entanto, na pesquisa narrativa, os autores elucidam que: "A relação do pesquisador com a história em andamento do participante configura a natureza dos textos de campo e estabelece seu status epistemológico" (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p.136).

É evidente a riqueza de possibilidades que a pesquisa narrativa nos oferece, ficando a cargo do pesquisador e das particularidades da pesquisa a incumbência de delinear e estabelecer que caminhos seguir. Nesse sentido, existem diferentes técnicas que podem servir para pesquisar as narrativas infantis e evidenciar suas experiências, dentre elas, estão as Rodas de Conversa e a *art-based-research*, que serão descritas a seguir.

4.2 TÉCNICA DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

A abordagem metodológica desta pesquisa possui dois eixos norteadores que se integram e se complementam. O primeiro eixo está centrado na abordagem narrativa, cuja estrutura permite reconstruir as ações das pessoas em seus contextos, mostrando o lugar, o tempo, os motivos e os elementos que evidenciam momentos de suas trajetórias. Já o segundo eixo é a *Arts-Based-Research* (ABR), que possui como base a utilização de metodologias de investigação que apresentam estratégias, percursos e produtos diferenciados envolvendo práticas artísticas e modos distintos de exposição dos resultados. As duas abordagens metodológicas, de certo modo, contemplam o emergir da subjetividade e das peculiaridades da trajetória do sujeito, uma por meio da fala, da memória e a outra, por meio de uma ação ou produto artístico, mas ambas as abordagens exploram a capacidade do sujeito de reelaborar e externar suas experiências.

4.2.1 Arts-based-research

Desde as décadas de 70 e 80, na América do Norte, alguns pesquisadores vêm tentando explorar uma outra forma de pensar metodologicamente as pesquisas educacionais. Essas tentativas geraram metodologias de pesquisa, como a que exploraremos neste bloco. A ABR, sistematizada por Thomas Barone e Elliot Eisner (2006) como campo metodológico, traz em si uma forma de pesquisa destinada a aumentar a nossa compreensão sobre determinadas atividades humanas por intermédio de meios e processos artísticos. Segundo Oliveira e Charréu (2016, p. 372), “é um tipo de investigação de orientação qualitativa que utiliza procedimentos artísticos, sejam

estes literários, cênicos, visuais ou performativos”. Segundo os autores, esse tipo de metodologia pode desvelar aspectos da experiência do sujeito que não são visíveis em outro tipo de investigação.

Trata-se ainda de uma larga área transdisciplinar que engloba a educação e as artes, em sentido abrangente, e que já não se revê inteiramente nas metodologias mais tradicionais de pesquisa, como refletiu Eisner (1998)

[...] as artes e humanidades proporcionaram uma longa tradição de formas de descrever, interpretar, e valorizar o mundo: história, arte, literatura, dança, teatro, poesia e música são algumas das formas mais importantes através das quais os humanos representaram e configuraram as suas experiências. Estas formas nunca foram significativas para a indagação qualitativa por razões que têm a ver com uma concepção limitada e limitante de saber. (EISNER, 1998, p. 16).

Assim, as práticas de pesquisas baseadas nas artes podem ser classificadas como um conjunto de ferramentas metodológicas utilizadas por pesquisadores qualitativos durante todas as fases da pesquisa social, incluindo coleta de dados, análise, interpretação e apresentação de dados (HIGGINS, 2010).

Sobre o campo epistemológico deste tipo de investigação, Oliveira e Charréu (2016) dizem que,

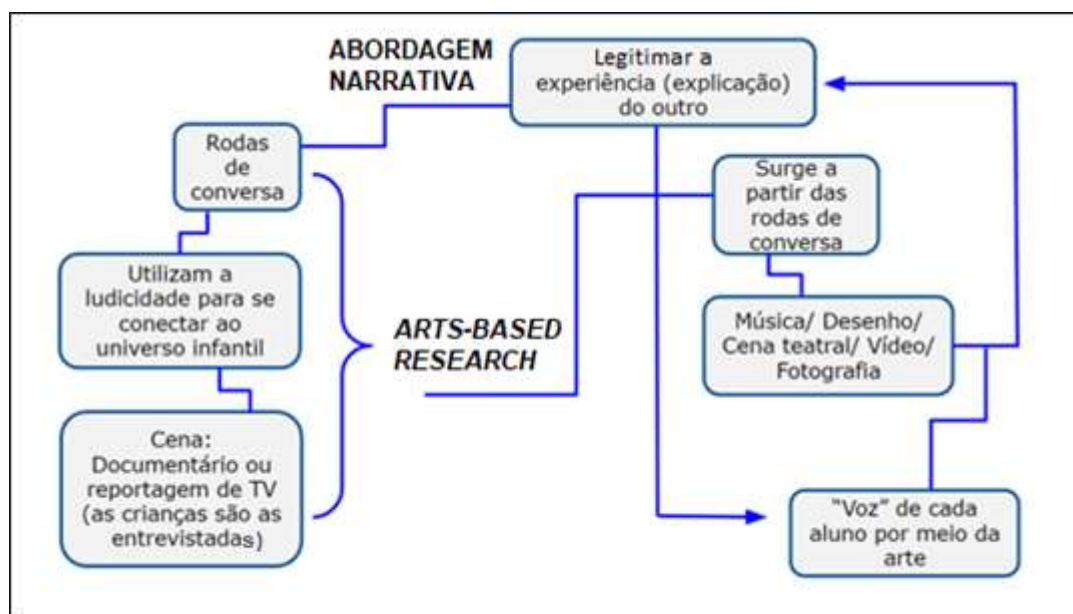
A perspectiva metodológica de investigação baseada nas artes está inserida no campo epistemológico do construcionismo social ou enfoque construcionista ou ainda como alguns autores denominam: paradigma construcionista. (OLIVEIRA; CHARRÉU, 2016, p. 366).

De acordo com Higgins (2016), esse momento ocorreu em meados da década de 1980, com a propensão às obras reflexivas de James Clifford (1988) e Victor Turner (1988), entre outros e ainda como um movimento em direção ao período pós-moderno da chamada redação etnográfica experimental.

Como uma abordagem que evidencia o processo do fazer artístico, a pesquisa baseada nas artes pode ser bastante útil para pesquisas nas áreas das artes, no caso desta, na área da música, pois pode utilizar-se de seu próprio objeto como meio de ferramenta metodológica, o que não exclui que outras ferramentas sejam utilizadas. Assim, uma pesquisa na área das artes cênicas pode se utilizar da música como ferramenta ou mesmo uma pesquisa em música também pode ser realizada utilizando ferramentas vindas do desenho, das artes cênicas ou da dança, por exemplo.

No que concerne às pesquisas realizadas com crianças, é importante destacar a dimensão criativa conferida pela criança no contato com as informações do mundo adulto. Tanto na perspectiva da narrativa quanto na ABR, as ações e narrações produzidas pelas crianças acerca de suas maneiras de compreender a vida, de conviver com os outros, de perceber as suas próprias experiências, despertam nosso interesse e se configuram num precioso objeto de estudo, buscando evidenciar o seu jeito de estar no mundo, a partir de uma determinada perspectiva que, no caso desta pesquisa, está relacionada às relações entre afetividade e aprendizagem musical.

Esta perspectiva presente nos dois tipos de técnicas escolhidas para esta pesquisa, as Rodas de Conversas RCs e a ABR estão imbricadas uma na outra de tal forma que se complementam durante todo o processo da pesquisa, buscando, de modo prático, lúdico e artístico, evidenciar a voz das crianças e, de certo modo, dar vida às suas concepções, pensamentos, ideias e experiências sobre as aulas de música vivenciadas na escola. Essa interrelação que busco enxergar entre as duas técnicas de pesquisa estão explicitadas no quadro abaixo:



Quadro 3 - Exemplificação de pontos em comum entre as técnicas de pesquisa Rodas de Conversa RC e *Art-Based-Research ABR*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na literatura brasileira, encontramos um material semelhante que aborda a Pesquisa Educacional Baseada em Artes (PEBA) ou *A/r/tografia*, mas pode-se dizer que ainda há pouco referencial sobre *A/r/tografia*, e até o ano de 2013 havia apenas alguns esparsos artigos em português publicados sobre o tema. A maioria deles de autoria de Belidson Dias (brasileiro, professor da Universidade de Brasília) e Rita Irwin (canadense, professora da University of British Columbia).

O livro intitulado *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia é o primeiro livro sobre o tema em língua portuguesa*. Trata-se de uma obra organizada sobre a temática, com vários artigos de pesquisadores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras que fazem uso desse método e dessa forma detalham suas peculiaridades. O referido livro traz exemplos de pesquisas e orientações de mestrado e doutorado utilizando essa abordagem metodológica (OLIVEIRA; CHARRÉU, 2016).

Segundo Dias (2009), a *a/r/tografia* traz uma abordagem dinâmica que desafia as noções naturalizadas e conservadoras de fazer pesquisa; parte da perspectiva crítica comprometida com o desenvolvimento de formas de conhecimento transdisciplinar. Além de ser uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual), oferece uma escala de métodos que permitem auxiliar os processos de questionamentos, reflexão e fazer e, por fim, incentiva novas maneiras de se pensar, abordar e interpretar questões teóricas/práticas.

Ao colocar a criatividade à frente no processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, a *a/r/tografia* gera insights inovadores e inesperados ao incentivar novas maneiras de pensar, de engajar, e de interpretar questões teóricas como um pesquisador, e práticas como um professor. O ponto crítico da *a/r/tografia* é saber como desenvolvemos inter-relações entre o fazer artístico e a compreensão do conhecimento. (DIAS, 2013, p. 9-10).

Assim, a *a/r/tografia* procura maneiras de acolher as imagens em seus processos e produtos, não somente em suas práticas de ensino e aprendizagem, mas também em sua prática de pesquisa como forma de complementar ou romper com a ordem do texto escrito.

Em relação as diferenças entre a ABR e a PEBA, podemos dizer que, a PEBA terá, naturalmente, preocupações que pertencem ao território educativo, aos seus atores e produtos, enquanto a pesquisa (simplesmente) baseada nas artes poderá ter como foco outros campos e outras disciplinas do conhecimento que não concretamente a educação, embora as duas possuam processos semelhantes até porque uma se inspira na outra.

O objetivo último da PEBA é também o de qualificar as políticas e as experiências pedagógicas, buscando novas formas de conceitualizar práticas e conteúdos que sejam capazes de inovar o vasto campo escolar contemporâneo tão necessitado de novas narrativas que

possam dialogar com um crescente conjunto de problemas, também eles novos. (CHARRÉU, 2018, p. 21).

Tais pontos comuns apresentados aqui também possuem aspectos que devem manter sempre o desafio de encontrar maneiras de escutar o que as crianças têm a dizer sobre elas mesmas e suas próprias experiências, respeitando-as como seres capazes de reflexão. Por este motivo, as RC foram a metodologia mais adequada para este tipo de pesquisa e serão mais bem explicadas no tópico a seguir.

4.2.2 As Rodas de Conversa na produção de narrativas infantis

Essa técnica metodológica favorece a organização e a estrutura tanto da experiência como da ação, o que é de vital importância para a compreensão do discurso. Segundo Passeggi, Nascimento e Silva (2016, p. 104-105), as Rodas de Conversa permitem “a construção de um discurso coletivo, com momentos de escuta e de falas, alimentados pela interação entre pares. Na roda, elas podem discordar ou concordar com a fala do outro, complementar o que dizem, simplesmente silenciar ou refletir”.

Para Silva, Lima e Fernandes (2017), as RCs são um meio de pesquisa com crianças que pode ser bastante eficiente para fazer emergir suas experiências, expressões e saberes.

Compreende-se que a roda da conversa, instrumento pedagógico presente nos espaços-tempo da Educação Infantil, vem ao encontro de tais concepções, atendendo aos princípios de respeito, escuta, argumentação, nitidez na expressão e comunicação, organização e planejamento coletivos. (SILVA; LIMA; FERNANDES, 2017, p. 65).

Por abordar crianças, essa partilha necessita de um diferencial na coleta dos dados. A autora diz que nas pesquisas que têm como foco de produção e

de análise dos dados das narrativas com crianças, é necessário criar um espaço lúdico em que sejam oferecidas ferramentas semióticas tais como: contos, desenhos, brinquedos, para que a criança possa se expressar, pensar sobre si mesma e, ou sobre o mundo, para enfim narrar. O espaço lúdico visa privilegiar a naturalidade, a espontaneidade e as possibilidades de desenvolvimento do imaginário da criança entrevistada (PASSEGGI, 2014).

Nesse sentido, para Conti e Passeggi (2014, p. 153), a construção de um espaço lúdico proporciona a invenção de um universo de faz de conta, “propício ao desenvolvimento da dimensão narrativa” e à cumplicidade entre os participantes, o que faz da Roda de Conversa um lugar de partilhar gostos e desgostos.

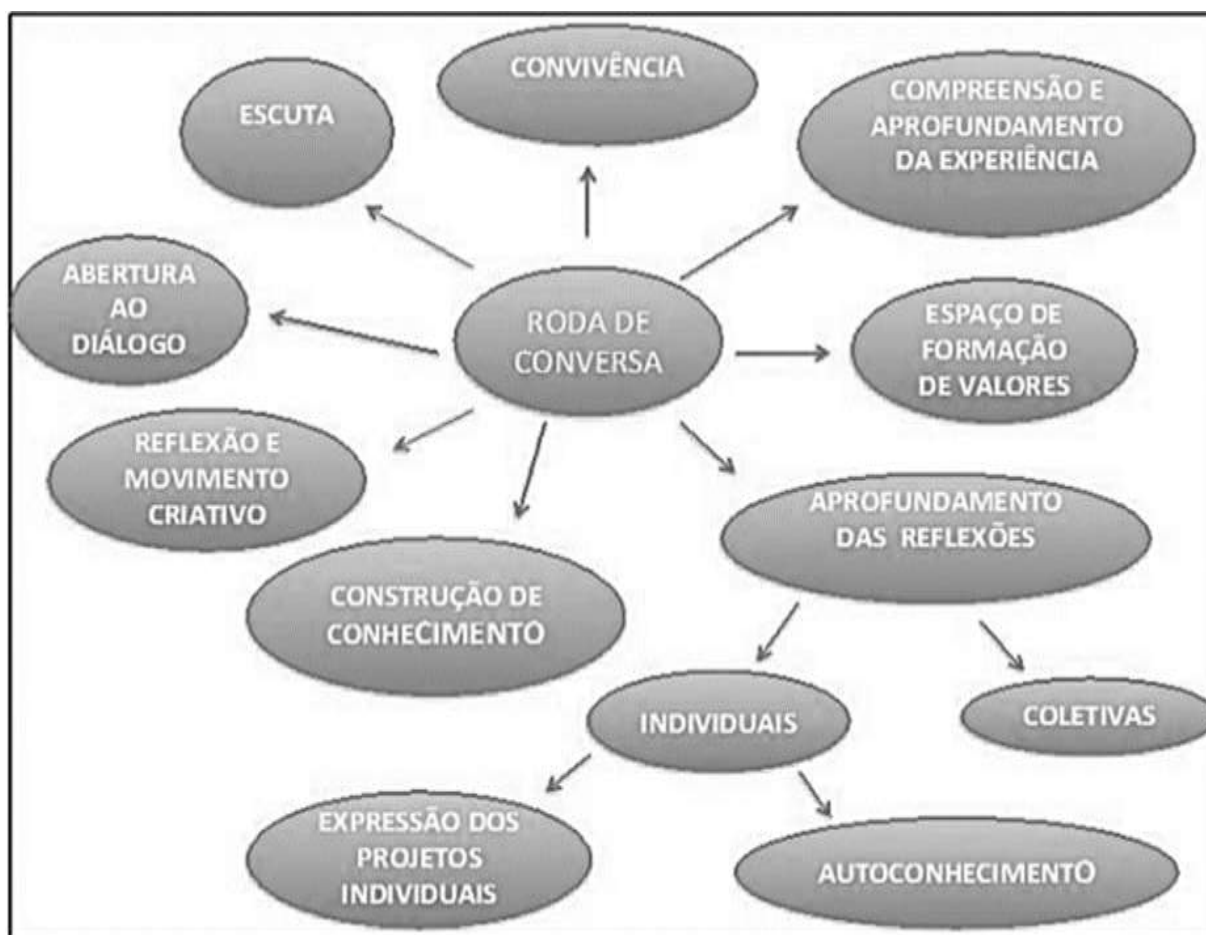
Partindo dos conceitos e reflexões citados até aqui, é possível refletir que a Roda de Conversa vai além de um simples momento de bate-papo com as crianças. É um momento de incentivo ao exercício da cidadania, da democracia, do exercício de ouvir o outro e ser ouvido por ele também, além de estimular o diálogo, a reflexão e a troca de experiências.

[...] não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao pressupor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais: as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, saber inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc., e tudo de uma maneira muito dinâmica e conjunta. (WARSCHAUER 2017, p. 179).

As RCs também possibilitam experiências formativas porque propõem reflexão do que já foi vivido, criando um espaço de confrontação dos pontos de vista dos participantes (WARSCHAUER, 2017). Nesse sentido, pelo cunho formativo que a RC apresenta, esses referenciais constituem paradigmas

teórico-metodológicos por haver pontos de articulação definidos entre método e teoria (BARROS, 2013).

Sobre as potencialidades do uso da RC, Silva (2020) diz que esta se constitui uma potência metodológica de confronto de realidades, leitura de mundo em um movimento que percorre ação, reflexão e transformação. Além disso, a autora também elaborou o seguinte quadro-síntese das potencialidades da RC.



Quadro 4 - Diagrama Potencialidades Da Roda de Conversa
Fonte: Silva (2020)

Corroborando as ideias apresentadas no quadro, Warschauer (2017) menciona que a reflexão e o diálogo são os motores do processo criativo e do autoconhecimento e a proposta da roda é a reunião de pessoas com diferentes histórias de vida e maneiras próprias de pensar, agir, sentir, e espera-se que os

diálogos nascidos desses encontros não obedeçam a uma mesma lógica, destacando a primeira característica da roda como a abertura para novos pontos de vista, ao imponderável. Ainda segundo Silva (2020),

Ao se propor a escuta e a reflexão, a abertura ao diálogo, o colocar-se no lugar do outro e fazer das experiências do outro as suas próprias experiências, promove-se a criação de um espaço para formação de valores que permitem a convivência: generosidade, respeito, responsabilidade, colaboração, ética e solidariedade. (SILVA, 2020, p. 45).

Outros autores, como Moura e Lima (2014), explicam que, paralelamente a essa potencialidade formativa, outros estudos têm informado que o uso da RC tem se tornado uma importante ferramenta de coleta de dados que vem contribuindo de forma relevante para os achados científicos porque tem como matéria-prima o acesso à memória pelo diálogo entre os pares.

Warschauer (2017) ainda orienta que a organização das RC tenha três momentos: a abertura, o desenvolvimento e o fechamento, sendo que este último momento deve incluir a retomada do tema inicial, verificando os principais aspectos abordados, os pontos que foram incluídos e verificando se ficou algo a ser discutido. A autora defende ainda que, é a qualidade das trocas no processo partilhado que propicia o desenvolvimento criativo individual e grupal, além disso é o espaço em que seus participantes tramam sua história através das partilhas.

A RC funciona, portanto, como uma efetiva metodologia para coleta de dados, mas também com um forte potencial formativo pela sua característica intrínseca de partilha dos saberes, experiências, culturas e trajetórias do indivíduo e do grupo.

4.3 CAMPO EMPÍRICO

Conforme descrito anteriormente, foram selecionadas duas escolas que ofertam aulas de música para o Ensino Fundamental I, localizadas na cidade de Brasília/DF, sendo uma da rede privada e a outra da rede pública, configurando uma amostra de conveniência. A escolha das duas escolas não possui o intuito de fazer juízo de valor ou qualquer tipo de comparação no sentido de rotular ou julgar, mas de compreender diferentes contextos em que a música está presente. Além disso, a escolha das duas escolas também visou garantir a possibilidade de realizar a pesquisa de campo, tendo em vista que nos encontrávamos em período de pandemia e as escolas da rede pública de Brasília estavam fechadas e nas escolas da rede privada as aulas vinham ocorrendo de forma mista (presencial e remota).

Para fins de compreensão e otimização da leitura, nomearei as duas escolas pública e privada como Escola 1 e Escola 2, respectivamente. A Escola 1 é um colégio da rede privada de Brasília/DF e a Escola 2 é uma Escola Parque - EP que atende alunos matriculados no ensino fundamental I e II da rede pública da cidade.

4.3.1 Escola 1

A Escola 1 é um tradicional colégio da rede privada de ensino confessional católico, cuja visão é investir na qualidade de ensino e ser referência em educação integrada, gerando responsabilidade social e conhecimento. Sua fundação data de fevereiro de 1961, apenas dez meses após a inauguração da cidade de Brasília (informação pública encontrada no site do colégio).

A Escola 1 oferta aulas de música para os alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental I. Estas aulas ocorrem semanalmente, possuem duração de 50 minutos e são de caráter obrigatório tendo em vista que fazem parte do currículo e ocorrem no mesmo turno das demais matérias.

O colégio possui um amplo espaço, oferecendo locais de atividades diversas além da música, como educação física, natação, judô, ballet, laboratório de ciência, entre outros.

As aulas de música ocorrem em uma sala própria que conta com aparelho de TV, tapete para as crianças se sentarem em roda e alguns instrumentos musicais de percussão, como chocalhos, agogôs, coquinhos, bongô, reco-reco, entre outros.

4.3.2 Escola 2

As Escolas Parque – EP são escolas da rede pública de Brasília DF que atendem alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II da rede pública da cidade de Brasília/DF. Estes alunos frequentam a EP no contraturno das escolas regulares, como os CEFs (Centro de Ensino Fundamental) e as Escolas Classe – EC.

As EPs começaram a ser criadas desde o início da construção de Brasília, em 1956. Sua implementação foi idealizada pelo educador Anísio Teixeira como um modelo educacional inovador. Na época, Anísio Teixeira era diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), vinculado ao Ministério da Educação.

O projeto do educador incluía a construção de 28 escolas parque na cidade para atender a todos os alunos da educação básica. Essas instituições,

em complemento às ECs, teriam aulas de esportes, artes e outras atividades criativas. Nessa concepção, a educação deveria se integrar como um sistema, isto é, um conjunto de ações articuladas que tivessem o objetivo de universalizar o acesso à educação por meio da escola. Assim, a EP é caracterizada como:

[...] o estabelecimento destinado a ministrar atividades que complementem com as Escolas-Classe o currículo pleno do Centro. O trabalho pedagógico é desenvolvido nas áreas de Educação Física, Artes Industriais, Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas, organizadas em currículos que vêm sofrendo alterações para adaptar-se às leis de ensino e às exigências da comunidade. (DISTRITO FEDERAL, 1974, p. 9).

A ideia de integração do indivíduo em um espaço dedicado à aprendizagem a partir de experimentações artísticas, corporais e funcionais diversas, aplicadas nas EPs, envolve aspectos com origem em todos os lugares e momentos da vida humana, colaborando para a incorporação de hábitos, comportamentos e referências sobre o corpo e sobre a gestualidade que vão formando e configurando sujeitos e coletividades, delineando normas sociais que os circunscrevem (FREITAS; ROCHA; WIGGERS, 2020).

Atualmente, o Distrito Federal conta com sete EPs, sendo cinco localizadas no Plano Piloto e duas localizadas nas cidades satélites de Ceilândia e Brazlândia, sendo a última integrante do núcleo rural da cidade. Dada essa breve contextualização sobre a origem e funcionamento das EPs, esclareço que a pesquisa foi realizada em uma das EPs localizadas no Plano Piloto, mais especificamente, na Asa Sul.

A EP escolhida, que será denominada aqui de Escola 2, possui organização dos espaços e ambientes escolares distribuído de maneira a concentrar em cada região da escola um agrupamento de atividades, que possuam em si alguma característica que as torne próximas ou agrupáveis.

O primeiro agrupamento de salas de aula, destinado ao ensino de teatro, onde também verificamos o uso das paredes da escola como espaço expositivo de trabalhos dos alunos. O próximo agrupamento de três salas de aula é dedicado ao ensino de música.

Estas salas de aula possuem quadro negro com pautas para partitura musical e um pequeno cômodo com pia e prateleiras que possibilitam o armazenamento dos materiais e equipamentos musicais. As aulas de música têm duração de 1h30 e atendem alunos vindos de diferentes CEFs e ECs da cidade de Brasília, tornando as turmas bastante heterogêneas, ou seja, as turmas da EP são formadas por alunos do mesmo ano, mas pode ocorrer que eles estejam matriculados em escolas diferentes, já que a EP é uma escola que funciona no contraturno da escola regular e os próprios alunos escolhem as matérias que irão cursar durante o ano.

De modo geral, é possível dizer que as duas escolas atuam com a concepção de musicalização que tem o objetivo de trabalhar com a música desenvolvendo competências como ouvir, perceber, discernir e interagir com diferentes universos sonoros. Esta concepção está embasada em documentos legais como a BNCC e o Currículo em Movimento – CM¹, documentos legais que regem a educação no Brasil e no Distrito Federal, sendo este último obrigatório apenas para escolas da rede pública.

¹ O Currículo em Movimento é uma proposta curricular elaborada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, concluída e entregue aos professores e demais profissionais em 2014 e atualizada em 2018. Para acessá-la: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-curriculo-em-movimento/>

4.4 PROCESSO DE REALIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

4.4.1 Minha relação com a Escola 1

A relação com a Escola 1 iniciou-se em 2016, quando comecei a lecionar musicalização para Educação Infantil - EI (apenas para Jardim I e II) e flauta doce para o Ensino Fundamental I - EF I (1º ao 5º ano).

De 2016 até o presente momento, as aulas de música já ocorreram em diferentes locais. Primeiramente havia uma sala específica para música, com quadro pautado, tapetes, armários, vários instrumentos de percussão como tambores de vários tamanhos, liras, agogôs, triângulos, chocalhos, entre outros. Em 2018 a sala de música foi transferida um curso externo de inglês e as aulas de musicalização e flauta passaram a ser dentro da própria de aula comum, o que gerou alguns transtornos, como a falta de preparação da sala em relação a cadeiras adequadas para os alunos tocarem ou mesmo em aspectos de isolamento acústico já que é uma aula de instrumento ao lado de outras salas tendo aulas de outras matérias. Esta situação se prolongou até o final do ano letivo de 2020, do qual parte foi online, e só voltamos a ter uma sala de música em 2021, em um outro espaço que anteriormente não era destinado para música, mas que foi adaptado e organizado pelo colégio para que as aulas de musicalização e flauta pudessem voltar a acontecer em seu próprio espaço.

De acordo com a proposta da escola, os alunos da EI devem ser preparados com aulas de musicalização para que, ao chegar no EF I estejam minimamente preparados para iniciar a utilização do instrumento, no caso, a flauta doce. Seguindo esta proposta e as concepções da área da Educação Musical, o trabalho de musicalização ocorre com o intuito de preparar a criança

para desenvolver competências como ouvir, perceber, discernir e interagir com diferentes universos sonoros. Nas palavras de Penna (2008):

Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 2008, p.31).

A literatura da área da Educação Musical vem defendendo a importância de se trabalhar com os aspectos citados pela autora. Alguns estudos confirmam que a musicalização infantil é importante para a formação das crianças, pois ela desenvolve aspectos sociais, afetivos, psicomotores e cognitivos (ILARI, 2002; GONÇALVES, 2004; FERREIRA, 2010). Gonçalves (2004) ainda comenta que, “as atividades físicas realizadas nessa faixa etária resultam em maior domínio do corpo, desenvolvendo a força, a resistência, a flexibilidade, a destreza e a autonomia” (GONÇALVES, 2004, p. 34).

Assim sendo, a prática musical nesta fase é essencial para o processo do desenvolvimento infantil, pois permite que as crianças experimentem e vivenciem a música, as atividades realizadas na musicalização infantil fazem com que elas passem a explorar e desenvolver o seu universo sonoro

Tal proposta vem sendo, ao longo dos anos, implementada por mim, que sou a única professora da Escola desde 2016, e tenho parcial autonomia para deixar fluir minha criatividade e levar minhas experiências em outros locais que, de certa maneira, moldaram meu jeito de pensar e dar aula, como exponho a seguir.

Passei dois anos trabalhando no projeto Musicalização Infantil na UFPB, atuando como professora e participando dos encontros de coordenação e

estudos. Estes encontros ocorriam semanalmente, sendo realizadas diversas leituras, reflexões, discussões e também atividades práticas, sempre direcionadas ao ensino de música para crianças. No projeto, as atividades ocorriam de forma diferenciadas para cada turma de acordo com a idade das crianças. Os objetivos dessas aulas eram basicamente explorar diversas sonoridades, identificar elementos musicais, perceber e expressar sensações através da música. Além disso, as aulas eram baseadas em uma proposta de aula criada pelo curso de musicalização infantil da Universidade Federal do Paraná – UFPR (universidade onde atuava anteriormente a coordenadora do Projeto).

A partir dessa experiência, pude levar para a minha atuação profissional aspectos como a necessidade de uma rotina de aula (principalmente para as crianças menores). É importante ressaltar que a ideia da rotina não é algo fechado e sem possibilidade de mudanças ou criações, mas serve como um apoio para o planejamento e é de extrema importância para a adaptação e funcionamento de qualquer atividade voltada para a infância. De forma resumida as aulas de música ocorrem a partir de três blocos: acolhimento, desenvolvimento de atividades e, por fim, apreciação, relaxamento e finalização da aula.

1) Acolhimento - Música inicial - Canção	- No momento inicial da aula, cantamos uma música contendo o nome da criança. A mesma música é cantada a cada início de aula; - Em seguida, cantamos uma música já conhecida pelas crianças para que elas cantem e explorem outros elementos como forte/fraco, lento/rápido etc. Outra possibilidade é fazer alguma brincadeira de atenção (com imitação de gestos rítmicos, por exemplo) ou atividade de respiração utilizando parlendas, rimas etc.
2) Desenvolvimento das atividades - Jogos, percussão corporal, manipulação de	- Nesse segundo momento, as atividades variam bastante, mas de modo geral incluem músicas com percussão corporal, com instrumentos de percussão e com dança e movimento.

instrumentos musicais, brincadeiras etc.	- Aqui também são realizados jogos, brincadeiras e/ou outras atividades, como conhecer sons do corpo/animais/instrumentos. Dinâmicas que explorem elementos como andamentos, diferentes ritmos, apreciação ativa/expressiva etc.
3) Relaxamento e finalização - Apreciação musical e finalização da aula.	- O terceiro momento da aula é voltado para “acalmar” o clima da aula para a finalização. Para isso, as crianças podem deitar no tapete e ouvir alguma música mais lenta. De modo geral, após isso as crianças são convidadas a falar sobre a música (que instrumentos tocaram, sobre o que falava caso tenha letra, que sensações tiveram etc.). Por fim, cantamos uma música que simboliza a finalização da aula.

Quadro 5 - Resumo de atividades realizadas nas aulas de musicalização infantil

Fonte: Tabela criada pela pesquisadora com base em nas experiências vivenciadas no Projeto de Musicalização Infantil na UFPB

Esse esquema de aula sofreu algumas alterações ao longo dos anos, mas permanece guiando as minhas práticas ao longo da minha trajetória como professora de música na Educação Infantil. Assim, irei falar de outras experiências que tive e como essa rotina foi utilizada.

Trazendo uma perspectiva mais específica sobre os conteúdos, atividades e metodologias utilizadas em minhas aulas, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, acredito que não é possível falar de uma única linha de pensamento ou metodologia, pois as atividades estão relacionadas com diversas propostas metodológicas que venho estudando ao longo da minha formação. Dito isto, apresento algumas influências importantes que foram e são fundamentais para as minhas práticas como professora².

A primeira influência foi o conhecido educador musical Jacques Dalcroze, que considera que o aprendizado musical passa e ocorre por meio do corpo e dos movimentos corporais. Busco levar um pouco dessa concepção de Dalcroze para a maioria das atividades realizadas, mesmo aquelas mais

² As propostas pedagógicas dos educadores musicais citados como influência para as aulas de música podem ser encontradas no livro *Pedagogias em Educação Musical*, organizado por Tereza Mateiro e Beatriz Ilari (2011).

voltadas para o ensino da flauta, pois acredito na necessidade de sentir corporalmente o ritmo, a melodia e as emoções presentes na música.

Outras influências giram em torno da ideia de afetividade e ludicidade e uso da voz/canto nos modos de ensinar a música. Diversos educadores musicais trazem esses aspectos em suas concepções pedagógicas, mas destaco aqui Edgar Willems que faz uma associação entre aspectos melódicos com o aspecto afetivo do ser humano. Já em relação a ludicidade e uso do canto como ferramenta principal destaco Martenot que aborda a importância do uso de jogos e outras atividades lúdicas como apoio para o ensino de música, e também Kodaly e Orff, cujas concepções pedagógicas dão ênfase ao canto e ao uso das canções infantis como ponto de partida democrático do ensino de música, visto que trata de um instrumento acessível a todos.

No que diz respeito à flauta, utilizamos atividades mais funcionais, ou seja, que trabalhem técnicas e dedilhados que sirvam para tocar as músicas que sejam adequadas ao nível técnico dos alunos, sem perder de vista outras questões adjacentes como a expressividade, a interação entre os alunos, a necessidade de fazer música, de tocar em conjunto, de se expressar por meio da música, conhecer músicas de outras culturas, sentir prazer com a música, desenvolver relações afetivas com a música consigo e com os outros.

1) Início das aulas	- As aulas geralmente são iniciadas com alguns exercícios que relembram os dedilhados das notas que iremos utilizar durante a aula. Isso pode ser feito tanto com acompanhamento do violão, ukulelê ou de algum áudio/playback. Essa parte é feita com notas longas e em seguida com notas curtas treinando as articulações de <i>TU</i> e <i>DU</i> .
2) Desenvolvimento das atividades	- O segundo momento varia muito de acordo com o tipo de aula. Aqui pode ser trabalhada a inserção de um novo repertório, a escolha de músicas para tocar, jogos musicais

	<p>envolvendo ou não a flauta doce, cantar músicas escolhidas pelas crianças, preparação de apresentações musicais, ensaios, brincadeiras, entre outras atividades.</p> <p>Observação: Estes são apenas alguns exemplos da variedade de atividades realizadas, mas o foco fica sempre no estudo da flauta doce.</p>
3) Finalização	<p>- Para finalizar a aula, assistimos algum vídeo musical, geralmente flauta doce ou outro instrumento. Após o vídeo fazemos um breve comentário tentando extrair seus aspectos musicais de cada vídeo, como por exemplo identificar aspectos como os instrumentos que estavam tocando, o estilo ou gênero musical, o ritmo, a melodia da música etc.</p>

Quadro 6 - Resumo de atividades realizadas nas aulas de flauta doce

Fonte: Tabela criada pela pesquisadora com base nas experiências vivenciadas em sala de aula nas aulas de flauta doce

Não acredito que tenha conseguido esgotar as influências e nuances das minhas aulas de música com esse breve relato e tentativa de resgate de minhas memórias em relação à minha atuação como professora. Entretanto, descrevo ainda algumas questões que considero fundamentais para o ensino de música na escola regular e que busco inserir no dia a dia. Partindo disso, ressalto que acredito em um ensino de música baseado na interação do indivíduo com o outro e na contextualizado com a sua realidade, ou seja, que parta daquilo que é conhecido para a ampliação do seu universo musical. A ideia dessa contextualização traz em si também a concepção de construir, ainda na infância, um ser humano que seja capaz de julgar, criticar e entender suas escolhas musicais e seu lugar na sociedade e no mundo.

Por considerar as experiências prévias das crianças, acredito na necessidade de dar espaço para que elas se expressem, seja por meio da música ou por meio da voz e dos relatos de suas experiências. Assim, julgo de extrema importância ouvir o que as crianças têm a dizer e de não subestimar sua capacidade discursiva ou de julgamento daquilo que gostam, se interessam e sentem. As crianças têm diversas concepções, opiniões e emoções, e precisam

de espaço no ambiente escolar para se colocarem como indivíduos em construção, que podem e devem ser ativos nesse processo.

As informações relatadas até aqui têm o intuito de esclarecer que, embora as crianças tenham se mostrado bastante à vontade para falar sobre as aulas de música, inclusive apontando aspectos positivos e negativos das suas vivências, é necessário lembrar em que em algum momento o meu prévio conhecimento dessas crianças pode ter influenciado suas respostas, fazendo com que suas narrativas acabem sendo direcionadas a mim por conta da relação afetiva existente ou mesmo por causa da relação hierárquica de professor-aluno. Tal ressalva não invalida as narrativas das crianças ou diminui sua importância, mas nos lembra que sempre narramos situações de nossas vidas partindo de quem somos, do que/quem conhecemos e do que estamos construindo ao longo da vida, ou seja, partimos da nossa própria história.

Além disso, trazer a construção deste cenário também pode ajudar na compreensão do espaço e da visão prévia que os alunos apresentam em suas narrativas, quando falam das suas lembranças, memórias afetivas e das suas relações com as aulas de música.

4.4.2 Conhecendo a Escola 2

Meu primeiro contato com a Escola 2 foi para conhecer a escola e saber sobre a possibilidade de realizar a minha pesquisa neste local. Levei a documentação pertinente (carta de apresentação, termo de anuência, termos de consentimento e projeto de pesquisa) para conhecimento da direção e do possível professor da turma que iria entrevistar. Imaginei que fosse ser uma conversa mais burocrática sobre as questões da pesquisa e das entrevistas, mas

para minha surpresa o professor insistiu para que eu ficasse e acompanhasse a aula de música, a qual será relatada a seguir.

A sala de aula utilizada é um espaço amplo com janelas grandes e cadeiras e mesas colocadas nas laterais da sala. Estas cadeiras não eram próprias para aulas de música e as mesas estavam atrás deles, de modo que os materiais e a flauta pudessem ser guardados de modo confortável. Além disso, a sala também conta com um aparelho de data show, uma caixa de som e algumas flautas extras para alunos que esquecem suas flautas em casa.

Quando entrei na sala, o professor estava começando a aula, ele então logo avisou aos alunos de modo bem-humorado para “fingirem ser educados”, já que havia uma professora assistindo a aula. Os alunos se mostraram receptivos, sorrindo, dando oi e bom dia, mas ao mesmo tempo pareciam estar à vontade pois logo voltaram a se concentrar na atividade que haviam iniciado com a flauta.

Após essa interrupção, o professor começou a mostrar, com a utilização do aparelho de *data show*, uma música que as crianças iriam tocar posteriormente. A música em questão era um vídeo do cantor tenor Andrea Bocelli cantando a música *Con te partirò*³ com uma Orquestra em *Piazza Dei Cavalieri*, na Itália. Ao ouvir a música, as crianças ficaram questionando se seriam capazes de tocar a música, o professor explica que sim e coloca mais um vídeo do mesmo cantor com a música *Hallelujah*⁴. Dessa vez, os alunos ficaram mais empolgados para tocar a música e tentaram acompanhar na flauta,

³ Link para ouvir a música Con te partirò, interpretada por Andrea Bocelli:
https://www.youtube.com/watch?v=TdWEhMOrRpQ&ab_channel=AndreaBocelliVEVO

⁴ Link para ouvir a música Hallelujah, interpretada pelo grupo vocal Pentatonix:
https://www.youtube.com/watch?v=LRP8d7hhpoQ&ab_channel=PentatonixVEVO

arriscando algumas notas aleatórias causando um certo barulho, o que faz com que o professor parasse a música por um breve instante para pedir silêncio.

Após os vídeos terem sido assistidos, o professor explicou aos alunos que o cantor Andrea Bocelli é cego e se dirige até a mim para explicar que a turma tem dois alunos cegos, mas que na ocasião os não estavam presentes. Com esta ação o professor tentou mostrar uma certa atitude de integração destes alunos. Seguindo com aula, que tem duração de 1h30, o professor pediu que os alunos pegassem suas flautas e como havia cinco alunos sem o instrumento, o professor higienizou flautas da própria escola e emprestou para os alunos, com exceção de um aluno que estava de máscara. Segundo o professor, os alunos já sabiam que essa “palhaçada de máscara já tinha acabado” e eles não deveriam mais estar de máscara em suas aulas, portanto, aqueles que estavam de máscara não iriam tocar. O aluno excluído não se opôs e não fez nenhum movimento para retirar a máscara, permaneceu a aula inteira dentro da sala, aparentemente, acompanhando as explicações do professor, assistindo os vídeos, mas sem flauta.

A atitude do professor me surpreendeu, pois além ir contra as recomendações das Leis Nacionais e do Distrito Federal que esclarecem a opcionalidade do uso da máscara em locais fechados, portanto, o aluno não era obrigado a ser privado do uso da mesma. A atitude me pareceu um tanto quanto agressiva frente aos alunos que são crianças de apenas 10 ou 11 anos de idade. Outras atitudes do professor também chamaram atenção, como por exemplo, o professor não chamava os alunos pelo nome, ele se referia as crianças como "mamíferos", citando frases como: *“Mamífero, flauta é com a mão esquerda!”*; *“Não apite com a flauta, mamífero”*; *“Vamos, agora é sua vez, mamífero!”*.

Além disso, quando os alunos erravam o dedilhado, o professor batia nos dedos dos alunos com a flauta e, embora não aparentasse ser com muita intensidade, isso pode ser interpretado como uma estratégia de ensino tradicional e ultrapassada.

Nos outros momentos da aula em que a flauta foi trabalhada, o professor fez exercícios de articulação do sopro utilizando a sílaba *TU* e de dedilhado utilizando as notas SOL, LÁ, SI e DÓ (mão esquerda). Estes exercícios foram aplicados nas músicas *Baby Shark*⁵ e *Trem de ferro*⁶ que foram trabalhadas buscando a técnica e a musicalidade, principalmente na primeira música. O professor também dividiu as crianças em pequenos grupos e deu orientações mais pontuais, mas sempre se referindo aos alunos de forma genérica, sem chamá-los pelo nome, o que eles pareciam achar engraçado. Depois, os próprios alunos também pediram para tocarem sozinhos e o professor atendeu à solicitação organizando a sala e incentivando aqueles que apresentavam dificuldades, mas que queriam seguir tocando individualmente.

Por fim, os alunos ouviram mais uma música que seria tocada por eles posteriormente, *Shallow now*⁷, cantada por Lady Gaga e Bradley Cooper. Os alunos ficaram preocupados novamente achando que eram muitas músicas e que não iriam conseguir tocar, então o professor parou o vídeo e explicou que eles estavam no início, mas que aos poucos eles iriam aprender. Em seguida mostrou um vídeo do ano de 2017 com a apresentação final dos alunos tocando

⁵ Link para ouvir a música *Baby Shark*:
https://www.youtube.com/watch?v=logPHjiS_HU&ab_channel=IsSleepyTime

⁶ Link para ouvir a música *Trem de ferro*, interpretada pelo grupo Tiquequê:
https://www.youtube.com/watch?v=n5vTi19WNGA&ab_channel=Tiquequ%C3%AA

⁷ Link para ouvir a música *Shallow now*, interpretada por Lady Gaga e Bradley Cooper:
https://www.youtube.com/watch?v=JPJwHAlNy4&ab_channel=LadyGagaVEVO

a música *Despacito*⁸, onde as crianças tocam com um nível técnico intermediário e uma afinação estável. As crianças que estavam assistindo ficaram bastante empolgadas e expressaram interesse em se apresentar e tocar da mesma forma. Fizeram muitas perguntas, questionando sobre quando seriam as apresentações, quando iriam aprender as novas músicas, quem iria assistir às apresentações e se eles também seriam filmados assim como o vídeo que acabaram de assistir. Nesse momento, o sinal tocou e o professor liberou os alunos para a finalização da aula.

Apesar das questões observadas e relatadas, os alunos pareciam animados ao final da aula, entretanto tenho consciência que todos os comportamentos desta aula, tanto do professor quanto dos alunos podem ter sido alterados pela presença de uma pessoa estranha. Outro aspecto que deve ser destacado é que ao observarmos uma situação colocamos muito das nossas impressões, pois como explicam Morato e Gonçalves (2009, p.122), de certo modo, o nosso olhar é socialmente construído, por isso existe a necessidade de “tentarmos nos despojar das nossas certezas e exercitar nos colocar no lugar dos nossos observados”.

Também vale ressaltar que essa observação não foi premeditada e nem estava proposta na metodologia da pesquisa, então de certa maneira eu não estava preparada para a situação e o fato de também ser professora de flauta pode ter gerado comparações ou até mesmo juízos de valores entre as estratégias/modos de lidar do professor com as minhas próprias formas de pensar a aula de flauta e lidar com meus alunos.

⁸ Link para ouvir a música Despacito, de Luis Fonsi: https://www.youtube.com/watch?v=qm3-m2CFVWM&ab_channel=TazNetwork

Feitos esses esclarecimentos, complemento informando que ao término da aula marquei o horário para a realização do estudo piloto para a semana seguinte e ajustei os detalhes sobre a documentação de anuência da escola com a Diretora.

4.4.3 O processo de realização e transcrição das Rodas de Conversa

As duas escolas escolhidas para participar da pesquisa tiveram critérios diferentes. A Escola 1, que é um colégio tradicional da rede privada de Brasília-DF, foi escolhida por já ser meu local de trabalho e, portanto, por já conhecer os alunos, a direção e pela facilidade de contato com a escola. Já a escola 2, da rede pública, foi escolhida de acordo com a disponibilidade em participar da pesquisa. Todos os detalhes referentes aos primeiros contatos, documentação e acordos feitos com as escolas referentes a pesquisa já foram explicitados detalhadamente nos itens anteriores.

Dito isto, passo a explicar o processo de realização e transcrição das RCs que, com a anuência dos participantes foi gravada em áudio e, em determinados momentos foram gravados pequenos vídeos. As entrevistas foram transcritas exatamente como na fala dos participantes sem realizar correções gramaticais, respeitando a fluência e o modo de falar de cada um. Inclusive, preoquei-me em preservar no texto algumas expressões percebidas durante a narração, como por exemplo, risos e momentos de silêncio e de reflexão.

Além disso, antes de iniciar as gravações expliquei para os alunos que seus nomes reais não iriam aparecer na entrevista e indaguei se gostariam de optar por algum nome, a única aluna que se pronunciou foi a aluna Marília (nome fictício) que explicou que gostaria de ser chamada de DJ Marília. Assim sendo,

ressalto que todos os nomes dos alunos e professores utilizados nesta pesquisa são fictícios com o objetivo de preservar as suas identidades.

Foram realizadas, inicialmente, quatro RCs nas duas escolas, sendo dois estudos pilotos e duas coletas oficiais. Após o exame de qualificação, foi sugerida a realização de uma nova coleta com a finalidade de extrair narrativas mais profundas. Assim, para fins de facilitar a compreensão e a leitura da tese, nomeei as RCs da seguinte forma: Estudo Piloto 1 (Escola 1), Estudo Piloto 2 (Escola 2), Primeira coleta na Escola 1 (Turma A), Coleta na Escola 2 (Turma B), e por fim, a última RC realizada na Escola 1 (Turma C).

Os estudos pilotos foram realizados no período de 29 de novembro de 2021 até 17 de maio de 2022. As RCs referentes ao Estudo Piloto tiveram duração de 25 minutos e 35 segundos (Escola 1) e 15 minutos e 42 segundos (Escola 2). Já a primeira etapa da coleta oficial, realizada no mês de agosto de 2022, teve duração de 32 minutos e 48 segundos (Turma A) e a turma B durou 14 minutos e 12 segundos. A segunda etapa da coleta de dados foi realizada com a Turma C, no dia 27 de julho de 2023, tendo duração de 20 minutos e 37 segundos.

Após essa etapa, passei para a fase da transcrição das entrevistas. Esse procedimento me possibilitou fazer muitas reflexões, pois a partir desse processo, além de perceber diversos pontos que faltaram nas entrevistas, pude começar a pensar em dimensões para análise. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2011) consideram três dimensões das narrativas: a 1) interação, constituída pelo eu e os outros, 2) a continuidade, que (re)vê o passado, o presente e o futuro, e 3) a situação que deriva do lugar onde ocorrem os episódios.

Em todas as RCs a transcrição foi feita por mim no dia seguinte de sua realização, para que não houvesse um distanciamento entre as sensações existentes durante a entrevista e o momento da escrita. Cada transcrição foi feita de modo literal e teve os seguintes resultados: 1) Piloto 1 – Sete páginas; 2) Piloto 2 – Cinco páginas; 3) Turma A – Oito páginas; 4) Turma B – Seis páginas, e por fim, Turma C – 12 páginas.

Nesse primeiro momento surgiram muitas reflexões também no que diz respeito ao meu próprio papel e atuação daquilo que Clandinin e Connelly (2011) chamam de pesquisador narrativo. Perceber os momentos certos de intervir para que as crianças possam dar mais informações, durante a ação da entrevista é uma tarefa difícil e requer além de esforço e prática, uma mudança de postura em relação ao ato de entrevistar. Em relação a isso, Clandinin e Connelly (2011) propõem, também, a experiência narrativa do próprio investigador como processo autobiográfico. Os autores associam este processo à necessidade de o investigador interrogar as suas ideias e práticas e transportá-las para a investigação.

Nesse processo, é preciso entender na prática como estimular o participante a relatar sua história e como fazer perguntas curtas do tipo “me fala mais sobre isso?” ou “você pode explicar isso novamente”. Embora pareça simples, saber a hora de utilizar esses exemplos de perguntas curtas não é uma tarefa simples pois requer uma atenção redobrada ao que o participante nos relata e de certa forma também requer o que Souza (2006, p. 27) chama de “distanciamento entre o sujeito e o pesquisador, tendo em vista construir um saber objetivo e disciplinar exercido pelo pesquisador”, ou seja, é necessário que

na hora da entrevista o entrevistador não se deixe levar pela emoção do momento ou dos relatos e se mantenha focado no fio condutor da sua pesquisa.

Após essas experiências como entrevistadora, surgiram vários pontos que considero necessários de serem corrigidos para eventuais entrevistas futuras. Esses pontos foram: 1) Melhorar o andamento e a forma como as perguntas foram feitas para que a entrevista torne-se mais semelhante a uma conversa informal, dando mais possibilidade para o entrevistado falar livremente; 2) Conseguir conectar os temas necessários para que as perguntas surjam das respostas do entrevistado; 3) Ter mais clareza do que quero saber, para que a entrevista não se torne uma conversa banal que no fim não traga dados relevantes para a pesquisa, pois deve-se ter o cuidado ético de evitar perguntas e comentários que não estejam relacionados à investigação (FLICK, 2009).

Além disso, ficou evidente que a ação de entrevistar não é tão simples quanto parece, pois é necessário que haja uma boa preparação para as perguntas certas sobre o tema sejam feitas e que não se caia no risco de deixar que pontos fundamentais para a pesquisa sejam esquecidos ou até mesmo de coletar mais dados do que o necessário e não haja uma utilidade para eles dentro do que se pretende investigar para a pesquisa.

Segundo a pesquisadora Delory-Momberger (2012), a principal finalidade da entrevista de pesquisa (auto)biográfica, o que se aplica também a entrevista narrativa, é apreender a singularidade de uma fala ou de uma experiência. Ou seja, independente do campo de estudo, a entrevista busca colher e ouvir, em sua singularidade, a fala de uma pessoa em um determinado momento da sua existência e da sua experiência.

Além disso, a autora ainda questiona a concepção que se costuma ter sobre a forma e a dinâmica da entrevista, argumentando que ela repousa na ideia falsamente simples de que o entrevistador (o pesquisador) pergunta e o entrevistado responde. “Quem é o verdadeiro perguntador numa entrevista biográfica? Aquele que fala e conta de si ou aquele que ouve e recebe? Aquele que está passando pela prova do seu relato [...] ou aquele que recolhe as provas deste questionamento?” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p. 528). Partindo desses questionamentos, Delory-Momberger (2012) mostra que, tratando-se de “seguir os atores” o narratário não pode anteceder o narrador, pode apenas “correr atrás dele e tentar ficar o mais perto possível dele nas sinuosidades, nas bifurcações, nas rupturas dos seus caminhos e dos seus desvios, sem nunca ultrapassá-lo” (p. 528).

Assim, é na minha relação com o outro que consigo me enxergar comparando-me com esse alguém; ou, esse alguém, através de suas representações sobre mim, me fornece uma visão de quem sou; ou ainda, mais reflexivamente, como esse alguém me percebe é uma reprodução do “papel” que desempenho em relação a essa pessoa.

Para percebemo-nos nesses jogos temos que exercitar o distanciamento de nós mesmos – o “pensamento alargado”, nas palavras de Ferry (2007), ou ainda o “estranhamento do nosso olhar”, nas palavras de Meyer e Soares (2005). Acredito que o exercício desse distanciamento de mim mesma, tem sido, até aqui, o meu grande desafio dentro da pesquisa, projetando-me nas experiências dos entrevistados para compreendê-los e, como tal, pude também me conhecer no que diz respeito ao meu próprio percurso formativo em relação a quem sou e qual foi o meu trajeto formativo até hoje.

Para exemplificar essa questão, Coelho (2001) traz a metáfora da viagem que exemplifica de forma bastante clara essa mudança de ponto de vista ao iniciarmos o processo da pesquisa: “quando viajo, não apenas saio de meu lugar: saio de mim mesmo, mudo meu ponto de vista, sou forçado a ver outras coisas de outro modo e a ver as mesmas coisas de outro modo” (COELHO, 2001, p. 78).

Utilizando as palavras de Benjamin (1994, p. 200), vejo que as experiências de formação relatadas pelos alunos durante as entrevistas provocaram-me a “continuação de uma história” interior, fazendo-me despertar lembranças de minhas vivências formativas. Entretanto, para a pesquisa, mais importante que me conhecer, a ação de distanciar-me de mim mesma e mudar o meu olhar em relação ao meu objeto de pesquisa, foi um árduo exercício que me ajudou a compreender as diversas dimensões presentes na interpretação que os participantes fizeram do seu próprio percurso, ao relatarem-me as experiências que acreditam ser significativas para suas aulas de música. Além disso, é necessário estar atento ao fato de que muitas vezes o pesquisador se mistura às pessoas entrevistadas. Essa é uma mistura de vidas, que nos coloca também no centro do problema:

Ao escrevermos em histórias de vidas, precisamos ter presente que não estamos simplesmente reproduzindo ditos de quem pesquisamos, estamos, isto sim, olhando uma vida de nosso jeito, de tal forma que não somente a ele é possível ver-se no texto, mas, também, nós mesmos podemos nos enxergar nesse texto. (TIMM, 2010, p. 51).

Deste modo, o cuidado necessário ao pesquisador é não se confundir com os autores das vidas investigadas, nem tampouco traduzir as narrativas em meras descrições sem um amplo trabalho de reflexão, análise e compreensão dessas narrações.

4.4.4 O processo de análise das Rodas de Conversa

Neste tópico descrevo os processos de construção dos eixos de análises. Para que ocorra o processo de análise do material narrativo, Digneffe e Beckers (1997) esclarecem que o pesquisador deve manter o foco na problemática escolhida, e seguir as questões e objetivos que nortearam a sua constituição. A pesquisa narrativa, segundo os autores, integra-se numa “investigação que dispõe de um quadro teórico e de conhecimentos externos sobre a realidade social que se pretende compreender” (DIGNEFFE e BECKERS, 1997, p. 223).

Assim, para a análise dos dados obtidos utilizo a análise de conteúdos proposta por Bardin (2006), que é caracterizada por um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos extremamente diversificados, tem como referência principal um conjunto de técnicas de análises da comunicação que pode utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos apresentados pelas mensagens analisadas. Nas palavras da autora,

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2006, p.42).

Quando bem estruturada, a análise de conteúdo é uma importante ferramenta para os trabalhos que utilizam metodologia qualitativa. Segundo Alves, Filho e Henrique (2015), a aplicação da técnica tem permeado diversas áreas do conhecimento científico: Administração, Sociologia, Ciência Política, Biblioteconomia, Psicologia, Comunicação, entre outros.

Bauer e Gaskell (2008) indicam que os materiais textuais escritos são os mais tradicionais na análise de conteúdo, podendo ser manipulados pelo pesquisador na busca por respostas às questões de pesquisa. De modo semelhante, Flick (2009, p. 291) afirma que a análise de conteúdo “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

Para Minayo (1989, p. 74), a análise de conteúdo é “compreendida muito mais como um conjunto de técnicas”. Na visão desta autora, compõe-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante diversificada, e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos colocados. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas.

É no Estados Unidos e na Europa que essa técnica ganha força com a análise de textos jornalísticos. Para Bardin (2006), a análise de conteúdo consiste em várias técnicas de análise de comunicação que procuram atingir resultados sistemáticos para a produção de inferência. Bardin (2006) sugere três etapas na fase de planejamento de uma análise de conteúdo: (1) a pré análise; (2) a exploração do material e (3) o tratamento dos dados.

Na etapa da pré-análise o pesquisador deve selecionar os documentos a serem analisados, formular as questões de pesquisa e as hipóteses de trabalho. Para isso, Bardin (2006) indica os seguintes procedimentos: (1) exaustividade, esgotar a totalidade da comunicação; (2) representatividade, a amostra deve ser representativa da população; (3) os dados devem selecionados a partir de temas iguais, por técnicas iguais e os mesmos

indivíduos; (4) os documentos devem estar adaptados para o objetivo da pesquisa e (5) cada elemento deve fazer parte apenas de uma categoria.

A segunda etapa é a exploração do material e é a parte mais demorada de todo o processo de trabalho, pois o pesquisador deve codificar os dados e classificar em unidades. As etapas da codificação são as seguintes: (1) escolha das unidades de registro, (2) seleção de regras de contagem e (3) escolha de categorias.

Por fim, a terceira fase consiste no tratamento dos dados – inferência e interpretação. Nesta etapa o pesquisador vai confrontar seus resultados com a teoria utilizada, ou seja, tornar os resultados significativos.

Observados estes aspectos, o primeiro passo após a transcrição das entrevistas foi a categorização que, segundo Bardin (2006) é uma espécie de “classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2006, p. 117).

Ainda segundo a autora, a categorização é um processo estruturalista e comporta duas etapas: “O inventário: isolar os elementos. A classificação: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens” (BARDIN, 2006, p. 118). Assim, para a construção das categorias da RC criou-se uma estrutura de tabela onde todas as narrativas das crianças foram colocadas em uma tabela com três colunas, conforme o exemplo descrito a seguir:

TRANSCRIÇÃO	CATEGORIA	IMPRESSÕES E COMENTÁRIOS
Ana Clara: É, a gente fazia um monte de coisa, a gente tocava os	Estrutura da aula	Memórias das aulas na Educação Infantil (sentimento de

instrumentos, lá tinha vários tambores (Turma C).		saudade e nostalgia por parte dos alunos)
Ana Clara: Tia tem uma coisa, teve um dia... faz um tempão, foi lá no primeiro ano, eu acho. Aí.. tava eu e o Felipe, né... a gente tava bagunçando no meio da aula lá e você tava estressada e deu uma bronca, aí a gente ficou até com medo depois (Turma C).	Relação professor-aluno	Assim que percebeu um mínimo espaço de acolhimento e conforto ela fez esse “desabafo”, o que de certa forma facilitou as demais falas, pois fez com que os demais alunos vissem que podiam falar livremente sobre qualquer assunto.

Quadro 7 - Modelo de transcrição para das Rodas de Conversa para categorização
Fonte: Acervo da pesquisadora sobre a transcrição da pesquisa

A partir deste processo emergiram, inicialmente, quatro categorias: 1) Estrutura da aula; 2) Relação professor-aluno; 3) Sentido da experiência musical; 4) Experiência de performance, e posteriormente foi acrescentada mais uma categoria: 5) Insatisfações dos alunos em relação às aulas de música. Até que fossem definidas as cinco categorias elencadas acima, foi realizado um trabalho minucioso de redefinição de termos e palavras-chave até que chegássemos nesse resultado, como sugere o processo de análise de Bardin (2006).

Após sugestão da banca no exame de qualificação, as categorias foram revisadas e mantidas, porém, foram incorporadas algumas subcategorias pertinentes a cada tema abordado (ver Quadro 8, p. 159).

Assim, busquei, no término do meu trabalho, a elaboração de uma proposição acerca das narrativas infantis sobre as aulas de música tendo como fio condutor os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem musical. Para compreender esse processo, volto-me para os caminhos percorridos ao longo dessas trajetórias musicais buscando fazer emergir indícios da construção da aprendizagem musical dessas crianças em suas aulas de música na escola que serão apresentados a seguir.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE E DESCRIÇÃO DAS RODAS DE CONVERSA

São como um cristal, as palavras. Algumas, um punhal, um incêndio. Outras, orvalho apenas. Secretas vêm, cheias de memória. [...] Quem as escuta? Quem as recolhe, assim, cruéis, desfeitas, nas suas conchas puras? (Eugénio de Andrade)

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa é compreender como a afetividade pode influenciar aulas de música para crianças, a partir de suas próprias percepções, no contexto da escola regular, por meio de ferramentas de coletas de dados como as Rodas de Conversas - RCs e da *Arts-Based-Research*, foi realizada uma proposta baseada em um elemento lúdico que pudesse estimular a criatividade das crianças e fazer com elas se sentissem mais livres para fazer suas narrativas. Como já foi citado anteriormente, este elemento foi a ideia do Documentário ou programa de TV para que as crianças pudessem imaginar que estavam sendo entrevistadas e assim contar sobre suas experiências sobre as aulas de música. Assim, as propostas descritas a seguir têm este eixo em comum e, apesar de, em alguns momentos tomarem rumos distintos, cenas cruzadas e roteiros paralelos, possuem este elemento comum em suas essências de ponto de partida para a narrativa das crianças nas construções das duas cenas, que serão explicitadas nos tópicos a seguir.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ESTUDOS PILOTOS

Levando em consideração o fato desta pesquisa lidar com os impactos da afetividade nas aulas de música de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e que as Rodas de Conversa foram utilizadas como principal ferramenta para fazer emergir suas percepções e interações sobre este tema, surgiu a necessidade da realização do estudo piloto com o intuito de examinar a aplicabilidade dos procedimentos previstos na metodologia de modo a

possibilitar a realização de possíveis alterações metodológicas para a realização da pesquisa em si.

Segundo Mackey e Gass (2005), o estudo piloto é um teste, em pequena escala, dos procedimentos, materiais e métodos propostos para a pesquisa. Essa fase da pesquisa é de fundamental importância, pois, apesar de serem tomados todos os possíveis cuidados na fase de planejamento metodológico, é no momento da prática que podem surgir falhas ou lacunas que até então eram imperceptíveis. Além disso, também pode proporcionar um ajuste ou até um melhoramento das ferramentas utilizadas para a coleta de dados. Como explicam Bailer, Tomitch e D'Ely (2011, p. 130), “o estudo piloto mostra-se instrumento valioso, já que permite ao pesquisador chegar ao contexto de sua pesquisa mais experiente e com escolhas metodológicas mais afinadas”.

Nesse sentido, Canhota (2008) explica que a realização de um estudo piloto serve para descobrir pontos fracos e problemas em potencial. Além disso, o autor também fala sobre a quantidade de participantes necessários para essa etapa da pesquisa, afirmando que o número de participantes não precisa ser superior a 10% da amostra que será pesquisada.

Foram realizados dois estudos pilotos, um em cada escola, com turmas diferentes da coleta oficial, que serão explanados de forma mais aprofundada nos dois itens a seguir.

5.1.1 Estudo Piloto na Escola 1

Considerando tais informações, a presente pesquisa adotou a realização de um estudo piloto utilizando como amostra uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola 1, um colégio da rede particular da cidade de Brasília, no qual sou professora desde o ano de 2016. A turma em questão tinha a

quantidade de 20 alunos, possibilitando que o estudo não fosse invalidado mesmo que nem todos participassem deste processo da pesquisa, visto que o total de alunos para a pesquisa é de aproximadamente 40 alunos (duas turmas).

A primeira etapa do estudo piloto foi realizada no dia 29 de novembro de 2021 com a turma do 5º ano do período vespertino. No dia da realização da Roda de Conversa, 14 alunos estavam no modo presencial, 3 alunos estavam no modo online via plataforma do google meet (apenas 1 participou, os outros 2 permaneceram com a câmera ligada durante toda a Roda de Conversa, mas não quiseram falar) e 3 alunos faltaram a aula. Do total de 17 alunos, apenas 12 participaram ativamente da entrevista e os outros 5 optaram por apenas ouvir sem se pronunciar.

A gravação da Roda de Conversa teve duração de 25 minutos e 35 segundos. Os primeiros 10 minutos (não gravados) foram destinados para explicação sobre a pesquisa e para tirar dúvidas dos estudantes. Após o momento de explicação, comecei a tentar inserir as crianças no universo lúdico das Rodas de Conversas, o qual Conti e Passeggi (2014) explicam que a construção desse espaço de ludicidade proporciona a invenção de um universo de faz de conta, propício ao desenvolvimento da dimensão narrativa da criança.

Ao iniciarmos a gravação, como de costume, a turma estava inquieta e conversando bastante, pedi silêncio algumas vezes para explicar o que iríamos fazer durante a aula. Comecei relembro sobre o documento (termos de assentimento e consentimento) que eles e os pais haviam assinado para participar da pesquisa. Nesse momento surgiram alguns comentários sobre o assunto e uma aluna relatou que a mãe também havia feito um trabalho

semelhante na faculdade, o que fez com que os demais alunos se mostrassem bastante interessados no fato de “eu estar na faculdade”. Isso gerou curiosidade e antes que eu iniciasse a Roda de Conversa, de fato, as crianças fizeram muitas perguntas sobre como é um curso de Graduação e Pós-Graduação em música, qual o nome da Universidade que eu estudo e outros assuntos relacionados a isso.

Após responder as curiosidades dos alunos, expliquei a seguinte questão geradora da RC: *Imaginem que estão participando de um documentário ou reportagem de TV sobre aulas de música e vocês precisam contar para outras crianças sobre as aulas de música. As pessoas que irão assistir o documentário precisam saber de todos os detalhes (e mesmo que eu ou colegas já saibam), vocês podem/devem contar tudo sobre as aulas: como acontecem, o que mais gostam, o que não gostam, como se sentem em relação às atividades, aos colegas, a professora, as músicas...*

Após essa primeira experiência acredito que o elemento lúdico do documentário não tenha funcionado como eu havia previsto, talvez por falta de tempo de preparação ou porque a ideia não chamou a atenção dos alunos o suficiente, pois apenas no início eles se atentaram para a questão do documentário e ficaram interessados na ideia real de se verem retratados e “famosos”, mas logo em seguida isso foi deixado de lado.

Ao falar sobre o documentário, utilizei a flauta para imitar um microfone e fazer as perguntas, isso gerou várias risadas, mas ao mesmo tempo algumas meninas arrumaram os cabelos e se mostraram interessadas em “entrar na brincadeira”, entretanto essa atitude foi se perdendo aos poucos e eu não consegui manter o mesmo engajamento do início.

Quanto a avaliação geral dessa primeira Roda de Conversa, confesso que me senti um pouco frustrada porque esperava que os alunos fossem falar mais livremente, mas foi bastante difícil fazer com que eles relatassem situações importantes que viveram com a música. A opção encontrada foi aprofundar mais no elemento lúdico, fazendo com que eles mergulhassem nesse universo imaginário, se sentindo de fato artistas participantes de um documentário ou até mesmo repórteres, e passando a incorporar este papel, entrevistando uns aos outros de modo que a narração seja a mais natural possível. A outra possibilidade foi criar um cenário com elementos mais cênicos, como o uso de figurinos, imagens, desenhos ou mesmo incluindo a música como recurso, tendo em vista que em diferentes momentos os alunos recorreram a flauta e ao canto para exemplificar momentos importantes das suas trajetórias musicais.

5.1.2 Estudo Piloto na Escola 2

A presente pesquisa adotou a realização de um estudo piloto utilizando como amostra uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I da Escola 2 de uma Escola Parque que faz parte da rede pública de ensino da cidade de Brasília. A turma em questão tem a quantidade de 12 alunos, mas apenas 9 aceitaram participar da pesquisa, os outros 3 apenas observaram sentados em suas cadeiras enquanto os demais estavam sentados em roda, no chão, participando da entrevista.

Esta Roda de Conversa – RC é a segunda etapa do estudo piloto e teve sua realização no dia 06 de abril de 2022 com duração de 15 minutos e 42 segundos. Os primeiros 10 minutos não foram gravados e se destinaram para as explicações sobre a pesquisa e para tirar dúvidas dos estudantes.

Diferente da Escola 1, onde atuo e já conheço os alunos, na Escola 2 tudo é novidade, tanto para mim, quanto para as crianças, por este motivo o primeiro momento da entrevista fugiu bastante do assunto e, alguns momentos, eu tive que fazer muitas intervenções para não perder a atenção dos alunos e nem deixar que eles mudassem completamente o rumo da conversa. Por este motivo, em vários momentos me senti um pouco frustrada em relação ao formato narrativo da RC de deixar o entrevistado falar livremente e fazer o mínimo de interrupções possíveis (JOCHELOVICH; BAUER, 2002).

A entrevista resultou em uma transcrição de 6 páginas que, assim como no estudo piloto realizado na Escola 1, foi dividido em tabelas que ao final fizeram emergir categorias semelhantes ao estudo piloto realizado na Escola 1, sendo elas: 1) Relação professor-aluno; 2) Sentido da experiência musical.

Não foi fácil iniciar a RC, pois a turma estava agitada e conversava bastante, mas após alguns minutos de conversa iniciamos com a pergunta geradora e de início eles pareciam bastante tímidos e respondiam às perguntas de modo genérico, além de responder não só por si, mas também pelos outros, como é possível perceber nas seguintes respostas dos meus questionamentos em relação ao local onde começaram a estudar música e dos motivos de gostarem de tocar flauta.

Quanto à avaliação geral dessa entrevista, acredito que justamente faltou o fator lúdico colocado tanto por Passeggi (2014), quando diz que nas RCs se faz necessária uma conexão com universo infantil, quanto com os preceitos da *Arts-based-Research* que apresentam estratégias, percursos e produtos diferenciados envolvendo práticas artísticas e modos distintos de tanto da coleta de dados, quanto da exposição dos resultados.

Além disso, diferentemente da Escola 1, o número de intervenções durante a EC foi muito maior. Isso foi feito com objetivo de fazer as crianças falarem mais, mas foi bastante difícil, como é possível observar ao longo das falas descritas neste tópico, as narrativas são bastante curtas e superficiais, isso pode ter se dado por diferentes motivos, como o barulho das crianças, a falta de conhecimento com a pesquisadora, a falta de um elemento mais lúdico, tendo em vista que a estratégia do documentário deixou a desejar, ou mesmo a disposição das perguntas e o modo de deixá-los livres para responder, fazendo com que ficassem tímidos.

De fato, as narrativas mais curtas são uma característica das falas das crianças, segundo a pesquisadora Passeggi (2014), mas em minha concepção faltou um certo preparo como pesquisadora narrativa para lidar com o andamento da entrevista e contornar as situações adversas, já que essa entrevista seria claramente mais difícil do que a anterior que foi realizada com alunos que já conheço e já tenho o controle da turma.

Por fim, esta experiência mostrou que para a coleta de dados é necessário que haja um maior aprofundamento no elemento lúdico fazendo uma conexão real com o universo infantil para que haja essa ponte e as crianças se sintam engajadas e encorajadas a falar livremente sobre suas experiências nas aulas de música na escola.

Apesar das falhas iniciais, através dessa experiência pude começar a perceber na prática, como é constituir o vir a ser pesquisadora e como essa é uma tarefa complexa que exige muito além do rigor metodológico, estendendo-se a percepção de que o pesquisador também se modifica nesse processo.

Durante toda a Roda de Conversa tive que intervir bastante para incentivá-los a pensar sobre as situações e perguntá-los diretamente para que eles falassem, ou seja, não houve uma fluidez nos relatos.

5.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS COLETAS OFICIAIS

5.2.1 Coleta Oficial – Turma A

Tendo em vista que a partir do estudo piloto um dos principais aspectos a serem trabalhados foi a necessidade de aprimorar o elemento lúdico, na coleta oficial, realizada na Escola 1, no dia 13 de abril de 2022, optei por iniciar o processo da Roda de Conversa – RC com uma apresentação dos alunos dentro da própria sala de aula para que eles, de fato, se sentissem artistas que irão narrar suas experiências tal como propõe a questão geradora da RC. Para isso, iniciamos com uma aula preparatória para tocar a música *The boat song* (Imagem abaixo). A ideia era preparar uma música com um nível técnico facilitado para que até mesmo os alunos com mais dificuldade na flauta se envolvessem na atividade.

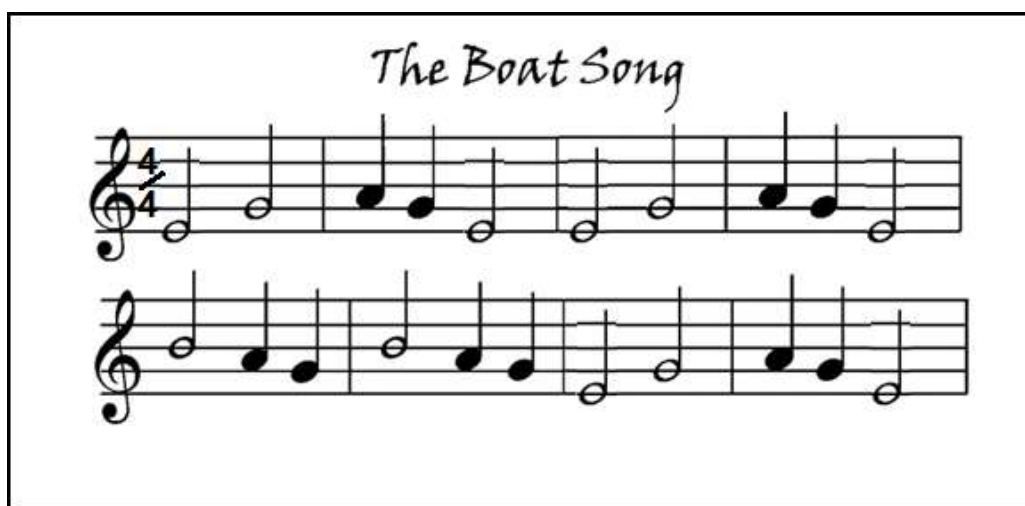


Imagem 2 - Partitura da música utilizada na Roda de Conversa
Link para ouvir o playback: <https://www.youtube.com/watch?v=fRouIDf9JDQ>



Imagem 3 – QR Code para ouvir o playback da partitura citada acima

Como a aula tem a duração de 50 minutos reservei os primeiros 5 minutos para relembrar as notas utilizadas na música, utilizamos mais 5 minutos para ouvir e conhecer a música e, em seguida, passamos para a etapa de memorização da peça, o que durou cerca de 20 minutos. Após esses momentos, os alunos escolheram os seus figurinos que consistiam basicamente em pompons, plumas e óculos coloridos, fizemos um ensaio rápido e fomos à gravação da apresentação. Os alunos se mostraram muito animados com os figurinos e com a ideia de conseguirem decorar, ensaiar e gravar uma música, tudo isso em uma mesma aula.

Na semana seguinte iniciamos a aula falando sobre a RC. Apesar de já ter explicado um pouco sobre a pesquisa na aula anterior, iniciei a aula falando sobre a continuação da apresentação musical, sobre a RC e a pergunta geradora da entrevista, mas logo no início os alunos estavam muito curiosos para ver o vídeo da apresentação feita na aula anterior e como havia prometido mostrá-los, assistimos ao vídeo da apresentação antes do início da RC.

Após assistirmos à apresentação musical das crianças iniciamos a RC. Acredito que este modo de começar tenha ajudado a inseri-los no universo lúdico necessário para a proposta, pois logo no início das narrativas foi possível perceber que eles aderiram a ideia e passaram a falar como se fossem artistas e relatar suas experiências como se eu realmente fosse uma repórter e não a professora. É claro que em isso oscilou em vários momentos da RC e na maior

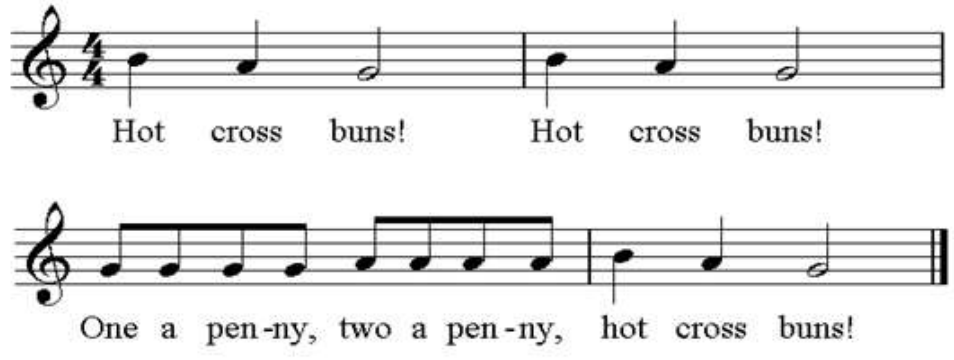
parte do tempo eles se referem a mim como “Tia”. Mas houve determinados momentos em que eles entraram na brincadeira, pegaram o celular tentaram entrevistar uns aos outros e até mesmo a mim, tentando saber como era a vida de uma repórter famosa.

5.2.2 Coleta Oficial – Turma B

Em relação a Escola 2, um dos principais pontos que emergiram do estudo piloto foi a necessidade do aprofundamento na questão do elemento lúdico para a inserção real dos alunos no universo do documentário, ou mesmo para haver uma maior conexão entre a pesquisa e o universo infantil, por este motivo optei por iniciar a coleta de dados de um modo diferente.

Como a premissa principal era estar entrevistando-os para um documentário e *brincar* com a questão da arte/música nesse momento, optei por iniciar com uma performance musical e dar início criando um universo lúdico onde as crianças eram artistas famosos internacionalmente e após a performance iam ser entrevistados por uma repórter para saber tudo sobre a carreira deles, desde o início. Assim, nesse tom de brincadeira, no dia 17 de maio de 2022, preparamos uma música muito simples: *Hot cross buns* (imagem abaixo), utilizamos algumas peças de fantasias como pompons, óculos e plumas coloridas e os instrumentos musicais (chocalhos e flautas), e tocamos com acompanhamento de um playback.

Hot Cross Buns



Hot cross buns! Hot cross buns!

One a pen-ny, two a pen-ny, hot cross buns!

Imagem 4 – Partitura da música utilizada na Roda de Conversa
Link para ouvir o playback: <https://www.youtube.com/watch?v=WfRe-Hk10tI>



Imagem 5 – QR Code para ouvir o playback da partitura acima

As crianças não leem a partitura, portanto tudo foi aprendido por imitação e em nenhum momento elas foram expostas às imagens das partituras, apenas ao áudio. Essa atividade teve duração de aproximadamente 15 minutos e as crianças entraram no clima do personagem, principalmente, na parte do figurino e executaram a música de forma satisfatória para a pouca preparação e o pouco tempo que tivemos.

Após o momento de performance, os nove alunos presentes na sala de aula guardaram os figurinos e sentaram-se no chão formando um círculo para iniciarmos a entrevista, que serão analisadas no tópico a seguir.

5.2.3 Coleta Oficial – Turma C

Após a realização do exame de qualificação desta pesquisa, a banca examinadora sugeriu a realização de uma nova coleta de dados, tendo em vista que as narrativas das crianças poderiam ser captadas de forma mais profunda. Assim sendo, optei por realizar esta nova coleta na Escola 1, a qual já atuo e já possuo uma relação afetiva com os alunos, visto que esta também é uma premissa da pesquisa.

Neste caso, admitir esta relação existente entre professora e alunos pode ser um ponto positivo a ser explorado nas Rodas de Conversa, pois conforme visto nas outras entrevistas, os alunos que já possuíam essa pré-relação com a entrevistadora deram respostas mais elaboradas, individualizadas e que fugiam do senso comum.

Assim, seguindo essa perspectiva de valorizar a afetividade existente nessa relação entre professora/entrevistadora e alunos/entrevistados, buscamos realizar a última coleta de dados da pesquisa valorizando a perspectiva de Wallon (1968) de que a afetividade não é apenas um aspecto emocional, mas também um componente essencial do desenvolvimento cognitivo e social da criança. Ele via a criança como um ser integral, onde suas emoções, pensamentos e ações estão interconectados. Nesse sentido, a relação entre o professor e o aluno é fundamental, pois é por meio dessa interação que a criança constrói sua compreensão do mundo e desenvolve habilidades socioemocionais.

Wallon (1968) enfatizava também que o vínculo afetivo entre professor e aluno é a base sobre a qual a aprendizagem efetiva ocorre. Quando a criança se sente segura, apoiada e valorizada pelo professor, ela se torna mais propensa a se engajar ativamente no processo de aprendizado, o que também buscamos

nesse processo das Rodas de Conversa, visto que esse ambiente de segurança e afetuosidade já era conhecido pelos alunos. Nesse sentido, o ambiente afetivo positivo também permite que a criança expresse suas emoções, fazendo com que ela se sinta compreendida e respeitada e escutada.

Apoiados nessa perspectiva iniciamos com a proposta de uma aula diferente na qual foram realizadas atividades diversificadas, que lembrassem um pouco as aulas da Educação Infantil, que foram tão relatadas pelos alunos entrevistados anteriormente. Nesta etapa, realizada no dia, 27 de julho de 2023, estavam presentes 12 alunos de uma nova turma do 5° ano, que ainda não havia sido entrevistada, portanto, chamada de Turma C. As 12 crianças são integrantes de uma turma de 18 alunos, mas apenas estes se interessaram em participar⁹ da pesquisa, os demais ficaram em sua sala realizando outras atividades.

Desta vez, ainda como sugestão da banca de qualificação, realizei uma atividade diferente da proposta anterior do documentário. A atividade consistiu em realizar uma aula com vários elementos presentes nas aulas de música da Educação Infantil e que foram citados nas Rodas de Conversa anteriores.

Começamos organizando uma roda e cantando a antiga música de acolhida que cantávamos há alguns anos. A maioria dos alunos logo reconheceu e começou a cantar animadamente, tocando os chocalhos que haviam sido distribuídos para todos os alunos. Após esse momento seguimos fazendo algumas atividades rítmicas usando os chocalhos e depois as crianças pediram para tocar os outros instrumentos de percussão, então organizamos três grupos

⁹ Vale ressaltar que nas Rodas de Conversa anteriores não foi feito nenhum tipo de separação dos alunos participantes e não-participantes da pesquisa, o que gerou uma certa desorganização e, conseqüentemente, uma maior dificuldade em relação as falas das crianças e ao comportamento da turma.

contendo tambores, chocalhos, pandeiro e meia-lua; estabelecemos diferentes ritmos para cada grupo de instrumentos e tocamos a música *Believer*¹⁰, escolhida pelos próprios alunos.

Em seguida fizemos uma série de atividades que incluíram percussão corporal, dança, movimentos rítmicos e algumas brincadeiras envolvendo outros elementos musicais. Por fim, terminamos a aula com um momento esperado para os alunos que já conheciam a estrutura da aula da Educação Infantil, o momento de apreciação e relaxamento, onde todos se deitam no tapete e escutam alguma música mais calma enquanto descansam e aguardam a finalização da aula e a música de tchau.

Depois da aula expliquei para as crianças que iríamos conversar um pouco sobre as aulas de música, falei novamente sobre a pesquisa, pois todos já estavam cientes e haviam assinado o termo na aula anterior, e dei início a pergunta geradora da pesquisa.

Acredito que essa Roda de Conversa foi mais efetiva, pois ao entrevistar apenas os alunos que aceitaram participar da pesquisa, consegui um maior envolvimento e atenção dos alunos. Além disso, outro ponto que contribuiu foi a mudança na proposta que, ao entrar em contato com memórias afetivas das crianças, proporcionou que elas narrassem suas experiências de forma mais natural e à vontade. Isso pode ser observado tanto em relação a quantidade de respostas, quanto a sua profundidade.

Vale ressaltar que, mesmo com uma forma diferente da primeira proposta do documentário, a atividade realizada está no campo da *Arts-Based-Research* e também apresenta um elemento lúdico para interagir com o universo

¹⁰ Link da música *Believer*, da Banda Imagine Dragons:
https://www.youtube.com/watch?v=W0DM5lci6mw&ab_channel=7clouds

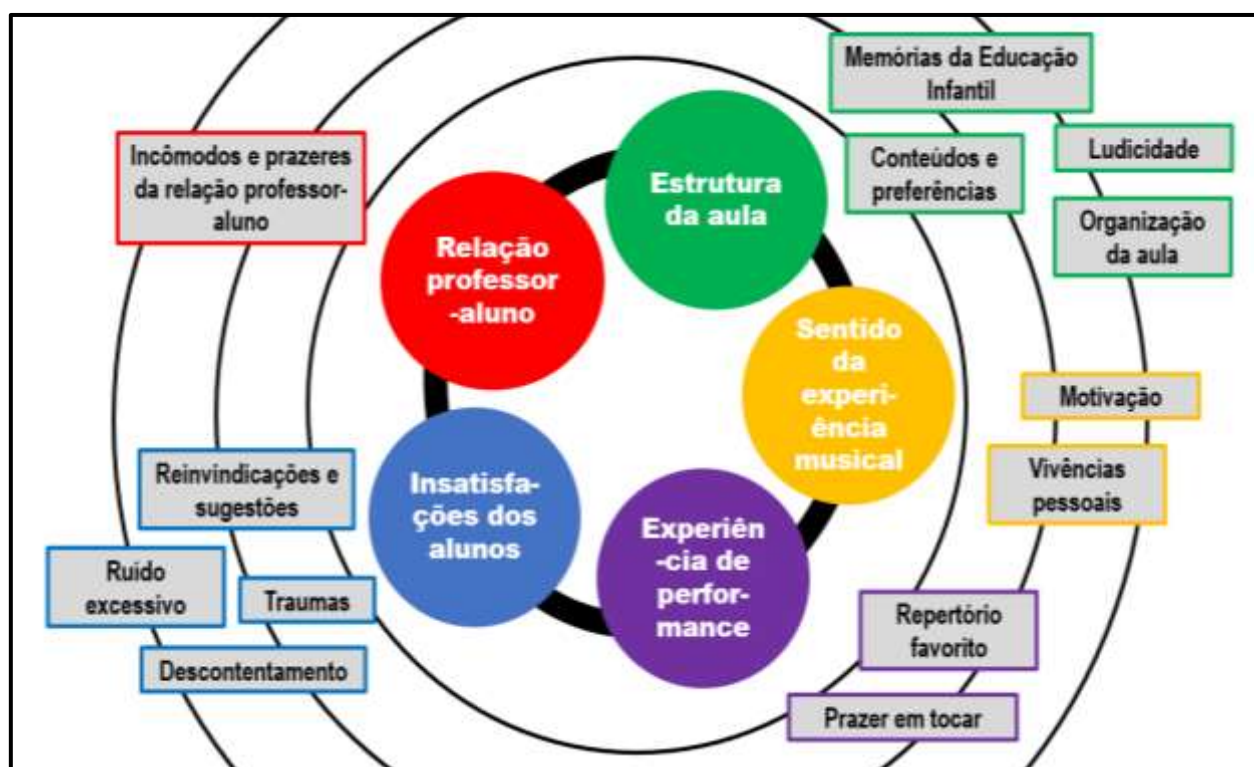
infantil, como propõe Passeggi (2017), sobre o protocolo de realização das Rodas de conversa com crianças. Assim, entendo que essa Roda de Conversa atingiu a finalidade de trazer narrativas mais densas das crianças, que serão analisadas a seguir.

5.3 ANÁLISE DOS DADOS

Esse item analisa como a afetividade pode influenciar aulas de música para crianças, a partir de suas próprias percepções, no contexto da escola regular. Para esta análise foram consideradas as RCs realizadas com as turmas A, B e C.

Os relatos dessas trajetórias, que visaram contribuir com a reflexão sobre aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem musical infantil das crianças, estão em consonância com as questões que embasaram a entrevista narrativa: a) quais as experiências musicais estão sendo vivenciadas pelas crianças em suas aulas de música? b) quais os sentidos/significados que as crianças atribuem às aulas de música na escola? c) como elas percebem, se relacionam e interagem afetivamente com a música nesse ambiente? A partir deste processo emergiram cinco categorias e suas respectivas subcategorias.

É fundamental destacar que as categorias e subcategorias delineadas neste estudo não existem de maneira independente; ao contrário, estão interconectadas e ocasionalmente se repetem em várias instâncias. Isso não sugere uma abordagem linear de análise, mas sim a formação de uma rede interligada em múltiplos pontos, tornando difícil separá-las de maneira convencional, como podemos observar a partir do quadro a seguir:



Quadro 8 – Categorias e subcategorias obtidas a partir das Rodas de Conversa
 Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Dessa forma, torna-se evidente a ocorrência de subcategorias que se enquadram em mais de um contexto, configurando uma rede de temas encadeados que não podem ser compreendidos em separado. Como resultado, é comum observar repetições e a possibilidade de realocação frequente entre diferentes categorias.

5.3.1 Estrutura da aula de música

Na subcategoria *memórias da Educação Infantil*, o que chama atenção, inicialmente, nas narrativas das crianças, é que esse início com a música foi capturado a partir de lembranças experienciadas em diferentes espaços formativos, como as aulas de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Isso nos leva a pensar que, se para eles as primeiras lembranças remetem a esses espaços específicos, há indicativos da relevância que as

relações construídas nesses espaços têm no seu processo formativo, conforme mostra a narrativa a seguir:

As primeiras coisas que eu lembro das nossas aulas de música é de quando a gente era pequenininho e cantava aquela música com o nome de todos os alunos, quando a gente estudava lá embaixo [no primeiro andar da escola, onde se localizam as aulas da Educação Infantil]. Tinha o instrumento de cada aula e eu sempre ficava curiosa pra saber qual ia ser o instrumento da aula na hora da música dos nomes. (Tati, turma C).

As relações construídas nos espaços formativos desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem e desenvolvimento de indivíduos. Essas relações podem ocorrer entre diferentes agentes, como alunos, professores, facilitadores, mentores e colegas de classe. Elas podem ser moldadas por diversos fatores, como a dinâmica do grupo, a abordagem pedagógica, o contexto cultural e as características individuais dos participantes. No caso da fala da aluna, essas relações estão atreladas tanto à figura da professora quanto ao processo da aula, que se tornou marcante por meio da forma como as atividades eram conduzidas.

Outro aspecto que surge nas falas das crianças é a sensação de que as aulas eram mais lúdicas e mais divertidas, não apenas no que diz respeito à música, como exemplifica a fala a seguir

Eu também lembro desses instrumentos do bom dia, mas o que eu nunca esqueço é que a gente brincava muito, parecia até que era aula de recreio musical. Assim, não é que agora não seja legal, mas antes parece que você e a gente era mais leve, entende? Agora tudo é “ai o 5º ano tem dar exemplo”, “o 5º ano tem que se comportar”, o 5º ano tem que tocar melhor”, afff que chato isso. (Tati, turma C).

A narrativa acima revela um aspecto interessante a ser pensado, as diferenças existentes entre a forma de conceber o ensino na Educação Infantil e

no Ensino Fundamental. Essa mudança percebida pela aluna é algo natural do processo educacional que vai aos poucos tomando formas que refletem as abordagens pedagógicas distintas que são aplicadas em cada uma dessas fases da educação.

Na Educação Infantil, as concepções estão centradas no desenvolvimento integral da criança, levando em consideração suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. O foco principal é proporcionar um ambiente seguro e estimulante para a exploração e o aprendizado por meio de brincadeiras e interações. Por outro lado, o ensino fundamental tende a se concentrar mais no aprendizado formal, onde o currículo é estruturado em disciplinas específicas e os alunos começam a adquirir habilidades acadêmicas mais formais. Outra fala que vai ao encontro dos aspectos já citados é a do aluno Marcelo:

Eu também acho que você brincava muito mais quando a gente era lá da Educação Infantil, tia. Porque eu lembro que você fazia umas coisas de fantoche, historinhas e a gente ria e bagunçava e fingia que dormia, aí você fazia cócegas em todo mundo pra gente acordar e você não brigava com a gente, lembra? Agora todos os professores ficaram mais sérios e ficam enchendo a gente de atividade e esquecem que a gente ainda gosta de brincar e bagunçar só um pouquinho (risos). (Marcelo, turma C).

Aqui, este aluno mostra tanto as nuances da relação professor-aluno quanto às diferenças sentidas em relação às mudanças de perspectiva de um ensino mais lúdico para um ensino mais formal. Essas divergências podem ser amplificadas devido à ênfase em um currículo mais centrado no conteúdo.

Na subcategoria da *Ludicidade*, onde as crianças falam sobre o mundo ao seu redor de forma criativa e divertida, ao se reportarem especificamente para o formato das aulas na Educação Infantil, os alunos rememoram uma ludicidade, que aborda algo focado na experiência interna do sujeito que a vivencia

(LUCKESI, 2000), existente no formato das aulas e nas atividades em si, que têm um caráter maior de musicalização, o que de certo modo não ocorre nas aulas no Ensino Fundamental, já que é uma continuação e passa a ter um foco maior no instrumento, a flauta doce. Conforme a fala do aluno Beto,

Ah, eu lembro mesmo. Tia, essa aula de hoje deu saudade das aulas de antes, lá da Educação Infantil, porque foi muito parecido. Teve roda com a Música de Boa tarde, os instrumentos pra acompanhar, as outras brincadeiras, as outras coisas que a gente fez me lembrou muito, até pareceu que a gente era criancinha de novo. (Beto, turma C).

Além disso, as memórias contidas nas narrativas individuais remetem ao dinamismo de um tempo histórico que apreende as estruturas de relações sociais e os processos de mudança pelos quais o sujeito passa ao longo da vida. Nesse sentido, o tempo e o espaço das ações realizadas pelos sujeitos dentro de espaços sociais podem identificar, além das práticas sociais que estes elaboram, a importância dos acontecimentos ocorridos em suas vidas (NÓVOA, 1995, p.189).

Assim, ao mesmo tempo em que constroem e organizam seu lugar dentro de tempos e espaços formativos com a música, eles se constituem e se formam como pessoas ao longo da vida. E isso só é possível porque existe implicitamente uma opção de se deixar aprender, através das escolhas que eles vão fazendo ao longo do caminho, ou seja, eles tomam consciência de suas capacidades e limitações e reconhecem-se como seres aprendentes inseridos em um contexto de interações, vínculos e papéis, dentro de sistemas como a família, a comunidade e a escola. E com isso, eles permitem-se ao contato com o conhecimento, aprendendo a fazer, a realizar sem medos, executando seus projetos de vida iniciais e acreditando nas próprias realizações.

Sobre a subcategoria dos *conteúdos e preferências*, as crianças relataram sobre a estrutura da aula e sobre as aulas extra que tinham na escola. Com isso, eles passaram a ideia de realmente explicar como se não me conhecessem e tentassem mostrar a estrutura da escola, o funcionamento de suas aulas e suas preferências.

A gente também tem outras aulas extras, além de música, tem de Inglês, Artes, Robótica e Educação Física e as minhas preferidas são Artes, Música e Educação Física. (Duda, turma C).

Minha aula extra preferida é a de Música mesmo e o que eu mais gosto é de tocar flauta, sem dúvida. (Ana Clara, turma A).

Todas as aulas extra são na terça e é o melhor dia da semana. A gente já fica esperando esse dia pra ter as aulas diferentes e como é só uma vez na semana é muito ruim quando algum professor falta porque a gente tem que ter a aula normal. Aí é na terça que a gente traz a flauta e se a gente esquecer fica muito chato a aula toda com vontade de tocar e sem a flauta. (Igor, turma C).

Na fala citada acima é possível perceber, além da estrutura de aulas ofertada pela escola, um pouco da relação do aluno com a aula de música no que diz respeito ao seu empenho em não esquecer a flauta para não deixar de participar juntamente com os outros colegas. Além disso, outras alunas também explicam o funcionamento das aulas de música com o mesmo intuito citado acima.

A gente aprende a tocar flauta, conhece músicas novas, várias coisas, notas novas na flauta, conhece novos instrumentos musicais, a gente também pode cantar. (Ceci, turma A).

Nesta nova subcategoria, ao trazerem suas *memórias e preferências*, as alunas evidenciam a ligação afetiva estabelecida com cada um dos objetos de sua preferência, seja a aula de português, seja a flauta doce. Além disso, essa

ligação também evoca memórias afetivas como no caso do aluno Enzo, que ao escutar os relatos lembrou momentos importantes e músicas cantadas há tempos na Educação Infantil, o que fez com que os demais alunos também trouxessem à memória a mesma música:

Eu gostava da musiquinha de Boa Tarde lá da Educação Infantil [os alunos começam a cantar a música]. (Enzo, turma A).

Tia, eu nunca vou esquecer aquela aula que você levou todas as flautas, aí tinha aquela bem grande [flauta baixo], aí quando você ia tocar uma música, meu pai chegou pra me buscar e eu não escutei a música. Foi bem na hora que eu tava mais esperando. (Léa, turma C).

Nesse momento todos começam a cantar a música: “Olá, como vai? Será que você pode bater as mãos enquanto se sacode? Mexe a cabeça, dá uma rodadinha e nunca se esqueça de dizer bom dia”. Essa ação de cantar juntos evoca um senso de coletividade que os faz repensar outros momentos vividos na Educação Infantil.

Consequentemente, após esse momento as crianças continuaram trazendo memórias das aulas na Educação Infantil, confirmando que sentem uma diferença na estruturação nas aulas de música em relação às aulas atuais. Isso fica claro nas seguintes falas:

Eu também tenho saudade da roda de quando a gente tocava os instrumentos e fazia trenzinho. (Márcio, turma A).

Eu sei até hoje os gestos das notas musicais Dó-Ré-Mi-Fá-Sol-Lá-Si-Dó, começava no pé e ia até a cabeça. Aí tinha aquela formiga, centopeia, sei lá, que o corpinho era as notas musicais e a gente ia pegando nota por nota... Agora a gente só faz as notas na flauta, né. (Miranda, turma C).

Nestas falas, podemos observar que os alunos relembram o formato da aula feito em roda e trazem à memória uma das brincadeiras marcantes, contrapondo com as diferenças em relação ao novo formato das aulas. Aqui, as

próprias crianças, são capazes de, ao narrarem, perceberem as diferenças de estruturas e formatos das aulas e questionarem os motivos das mudanças que ocorreram ao longo do tempo em suas aulas de música, conforme a narrativa a seguir:

Mas a gente cresceu, não é mais criancinha, mas mesmo assim eu gostei da gente fazer as brincadeiras de antes. Eu acho que a gente podia até misturar um pouco os tipos de aula, né. A gente faz roda pra tocar flauta, mas não é como antes... Tia, por que a gente não pode passar mais tempo tocando outras coisas e brincando? (Marcelo, turma C)

Novamente sobre a *Ludicidade*, a estrutura ou formato das aulas é algo importante a ser repensado na sala de aula, pois a simples estruturação das cadeiras e mesas pode afetar o andamento da aula e passar uma mensagem diferente de acordo com a sua disposição. Como colocado pelos alunos, a estrutura em roda, sentados no chão, denota maior caráter de ludicidade.

Eu lembro daquele negócio que era tipo um piano e soprava, e você soprava pra gente tocar, era muito legal. Por que não tem mais essas coisas, tipo a roda e as brincadeiras de roda na aula? (Enzo, turma A).

Aqui, podemos perceber que a organização da sala de aula pode desempenhar um papel significativo no processo de aprendizagem dos alunos. Uma sala de aula bem projetada e organizada pode ter um impacto positivo no engajamento, na participação e no desempenho dos estudantes. Nesse caso, organizar os alunos em formato de roda na sala de aula pode fazer uma diferença significativa na dinâmica de aprendizagem, na interação entre os alunos e até mesmo na sonoridade, visto que se trata de uma aula de instrumento. Colocar os alunos em uma configuração de roda, onde eles estão posicionados em círculo, tem várias vantagens potenciais como incentivar uma

maior participação, já que todos os alunos têm uma visão clara uns dos outros e do professor, além de proporcionar uma visão igualitária, fazendo com que todas as crianças sintam que suas contribuições são valorizadas. Isso pode reduzir a sensação de hierarquia e promover um senso de igualdade.

Já na fala deste aluno, observamos o questionamento em relação aos motivos de aula não ter mais o mesmo formato, ou seja, não ter mais o mesmo caráter de ludicidade e brincadeiras que existiam na Educação Infantil. Para as crianças, essa mudança foi um fator importante em suas trajetórias musicais, por isso fazem questão de relatar suas memórias.

Tia, eu tenho uma lembrança que lá no Jardim I ou Jardim II a gente tinha aula em uma outra sala, que ficava lá em cima e era muito legal, tinha tapetinhos pra gente sentar, a gente fazia roda, cantava música de Boa Tarde. Agora a gente não canta mais a música de Boa Tarde. (Juliete, turma A).

Ao mostrar lembranças marcantes das aulas de música e contrapô-las com o fato de que no presente as aulas não possuem as mesmas características como a música de *Boa Tarde*, a aluna mostra de forma implícita em sua fala o seu desejo de que as aulas de música voltem a ter um caráter mais dinâmico e lúdico, para além do estudo do repertório da flauta. Outros alunos também corroboraram pontos de vistas semelhantes:

É, a gente fazia um monte de coisa, a gente tocava os instrumentos, lá tinha vários tambores. (Ana Clara, turma A).

Ah tia, eu lembro que você tocava violão também! Você tocava violão e a gente cantava lá na sala e tinha alguns instrumentos que a gente tocava. (Vini, turma A)

Além disso, outro fator ressaltado pelos alunos é a variação da utilização de instrumentos musicais durante as aulas. Para eles, a utilização apenas da

flauta se torna algo repetitivo e o uso de outros instrumentos está ligado às brincadeiras e a dinamicidade do formato da aula.

Eu lembro que lá na Educação Infantil a gente fazia uma rodinha e você pedia pra cada um tocar um instrumento e toda aula a gente tocava um instrumento diferente, era muito divertido. A gente fazia um monte de brincadeira diferente. [...] Oh tia, você bem que podia fazer as mesmas brincadeiras aqui com a gente, né! (Juliete, turma A).

Essa diversidade de instrumentos e brincadeiras relatada pela aluna está relacionada com um formato de aula que possuam atividades que estimulem a sociabilidade com outras crianças e adultos, ensinar as crianças a se expressarem através da linguagem, estimular a curiosidade a fim de ampliar seus conhecimentos e ações, dentro de um ambiente que faça a criança se sentir segura e feliz.

Nesse formato, o professor também desempenha um papel importante, como explica Ubaldo (2009), o professor entra como mediador entre a criança e o objeto do conhecimento, propiciando espaços e situações de aprendizagens que envolvam todas as capacidades como, afetivas, cognitivas, emocionais, sociais, explorando os diferentes campos de conhecimentos humanos. Assim, o professor tem a função de propiciar à criança, um ambiente saudável, rico, prazeroso, onde é possível explorar as variadas práticas musicais educativas e sociais.

Neste ponto da entrevista, as crianças começaram a conversar sobre essas lembranças da época da Educação Infantil, mas logo perderam o foco do assunto e mesmo que eu tentasse estimulá-los a lembrar de outras coisas eles já queriam falar sobre outras coisas. Isso me fez perceber como é difícil acompanhar a dinamicidade de entrevistar um grupo de crianças, mesmo já os

conhecendo e já sendo professora destes alunos foi bastante difícil me manter no papel de pesquisadora e entrevistadora narrativa, deixando que eles contassem suas histórias, buscando não os influenciar ou podá-los de nenhuma forma.

Em relação à Escola 2, embora de outro modo, os alunos também se reportam à estrutura da aula e a classificam como boa. Além disso, também foi possível perceber que, em relação ao estudo piloto, as crianças estavam mais envolvidas com o elemento lúdico da RC em suas narrativas. Já nas falas iniciais quando vão descrever o que acham das aulas de música.

Caio: As aulas são boas.

Pesquisadora: Boas por quê?

Luan: Assim nãooooo! Antes da gente ser famoso, a gente assistia aula assim, o tio botava um vídeo de alguma coisa, aí a gente assistia...

(Diálogo realizado na turma C).

No que diz respeito à subcategoria *Organização da aula*, os alunos permaneceram um pouco tímidos na descrição de como ocorriam as aulas de música, como podemos observar nas falas um pouco curtas e objetivas a seguir.

Vídeo de música, tipo de apresentação de música. (Renan, turma B).

É, aí depois coloca as notas naquele negócio (datashow) e a gente vai aprendendo a tocar. (Luan, turma B).

Embora de modo objetivo, os alunos também rememoram a estrutura da aula, explicando que a mesma ocorre em dois momentos: apresentação de vídeo da música a ser tocada e em seguida a parte prática da flauta. Além disso, os alunos também fazem um julgamento de valor, classificando as aulas como boas, o que quer dizer que, naquele momento, as aulas atendem às suas

expectativas ou eles não possuem parâmetro de comparação de outras estruturas de aulas de música para elaboração de um julgamento crítico em relação a estas aulas.

Essas memórias trazidas pelos sujeitos em relação à estrutura da aula acontecem na integração afetiva do sujeito com o objeto e com os outros sujeitos, e depende de sentimentos, atitudes, juízo de valores que o aluno aprendeu a estabelecer ao longo de sua vida. Por conta disso, o afeto presente no aprender ou na relação com o objeto do conhecimento não atua por igual em diferentes sujeitos. É nesse sentido que a afetividade, entendida como capacidade de cada sujeito deixar-se afetar pelas situações da vida, contribui para a aprendizagem de sentido lato e resulta em experiências que se prolongam ao longo da vida.

5.3.2 Relação professor-aluno

Nessa relação professor-aluno, há trocas de experiências e de conhecimentos, nas quais o professor aprende com a realidade de cada aluno; e o aluno também ensina e aprende mesmo sem intencionalidade. Para Freire (1996, p.52) “saber que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. E isso se dá no relacionamento estabelecido entre professores e alunos.

Para além da troca de conhecimentos e ensinamentos, como percebe-se nos relatos das crianças, está presente nessa relação um aspecto emocional e afetivo, no qual o aluno reconhece na figura do professor alguém em quem ele pode confiar e se apoiar. À medida em que a criança recebe, do professor, o incentivo para continuar suas atividades musicais, ela se sente fortalecida e

capaz de seguir em frente rumo ao seu objetivo. Podemos observar essa premissa na seguinte fala:

Tipo, quando eu entrei aqui todo mundo já sabia tocar flauta. Eu entrei no 3° ano, né, aí eu tinha muita vergonha porque eu não sabia de nada, aí você tinha que me explicar nota por nota das músicas, né Tia, aí eu não queria tocar sozinha, até que você foi me ajudando e eu fui tendo coragem aos poucos, agora eu já aprendi um tantão. (Pietra, turma C).

Ao mesmo tempo em que foi adquirindo habilidades, podemos inferir que também foi se estabelecendo uma relação entre professora e aluna, o que possibilitou que a ela fosse, aos poucos, não apenas aprendendo os conteúdos e habilidades da matéria, mas também se sentindo segura e confortável para aprimorar tais conhecimentos. Nesse sentido, Wallon (1968) explica que, quando um aluno se sente emocionalmente conectado ao professor e ao ambiente escolar, ele se sente encorajado a explorar novos desafios e a enfrentar situações de aprendizado de forma mais confiante. O professor, portanto, desempenha um papel ativo ao criar um ambiente que estimule a curiosidade e o desejo de aprender.

Seguindo esta perspectiva, de acordo com Gómez (2000) o papel do professor é ser o facilitador, buscando a compreensão comum no processo de construção do conhecimento compartilhado, que se dá pela interação. Esse processo deve provocar a reflexão sobre as próprias ações, suas consequências para o conhecimento e para a ação educativa.

Nesse mesmo raciocínio, Loyola (2004) defende a ideia de que a relação professor/aluno é afetada pelas ideias que um tem do outro e até mesmo as representações mútuas entre eles, por isso, a interação professor/aluno não

pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois se envolve também nas dimensões afetivas e motivacionais.

Gisele: Pra mim, o que mais marcou foi aquele ano que teve cinco ou seis alunas que tocaram Hallelujah no Natal. Eu não conseguia tocar de jeito nenhum no ensaio, aí eu lembro que eu comecei a chorar e as meninas chamaram a Tia porque eu queria desistir.

Pesquisadora: Eu lembro! Daí eu não deixei você desistir de jeito nenhum, que o seu lugar tava guardadinho.

Gisele: Foi mesmo, Tia. Você disse assim, que eu sabia essa música melhor do que todo mundo, que eu só tá com um pouquinho de medo e não ia desistir de mim e que o meu lugar tava guardadinho. Eu lembro até hoje! Aí no dia eu toquei.

(Diálogo realizado na turma C).

Esse diálogo deixa claro mais um elemento importante para o processo de ensino-aprendizagem: a confiança. Os alunos precisam confiar que os professores estão lá para ajudá-los a aprender e crescer. Os professores, por sua vez, precisam confiar na capacidade dos alunos de se envolverem no processo de aprendizagem.

A relação professor-aluno, bem como o ambiente de aprendizagem podem contribuir para suscitar a dedicação e a continuidade nos estudos, visto que o apoio e o estímulo do professor constituem uma importante parcela no seguimento das crianças estudando música. Além disso, é necessário considerar essa relação junto ao clima estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir, apoiar, estimular e discutir o nível de compreensão dos mesmos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

Tem também quando as aulas são mais animadas e a gente tá tocando junto e com o ukulele ou com os vídeos do youtube, aí a gente se anima, sei lá... Aí a gente faz aquela brincadeira de apresentar a banda de flauta e conseguir tocar a música completa no mesmo tempo do vídeo do youtube, aí fica muito legal. Sei lá, fica um clima animado na aula, a gente aprende e

se diverte, eu gosto disso porque as aulas de flauta têm esse jeito de animação. (Beto, turma C).

Ao se reportar ao “clima da aula”, o aluno Beto refere-se ao conjunto de interações, relações e características que moldam a atmosfera de aprendizado em um ambiente educacional. O clima da aula desempenha um papel crucial no engajamento dos alunos, na promoção da aprendizagem eficaz e no bem-estar geral dos estudantes. Em resumo, esse ambiente, que depende primordialmente da gestão do professor, desempenha um papel vital no sucesso dos alunos e na qualidade da experiência educacional, pois um ambiente positivo e favorável à aprendizagem pode influenciar positivamente o desempenho acadêmico, o desenvolvimento pessoal e a motivação dos alunos.

Deste modo, as experiências adquiridas na relação professor-aluno exercem uma força que os move a seguir em seus estudos com a música. Essa relação pode influenciar em aspectos como ânimo e motivação para estudar, pois a partir do incentivo do professor, o aluno responde em consonância a esse incentivo, sentindo-se apoiado e passando a acreditar em si mesmo.

Léa: Ah, gente! Também tem uma coisa, é que quando eu não quero mais aprender, porque eu acho que eu sou burra (risos), a tia insiste, me incentiva e me faz perceber que eu consigo.

Miranda: Ownn, Tia você é tão fofa.

Pesquisadora: Sim, gente, vocês é que são lindos, mas continuando sobre as aulas...

Léa: Não, sério, eu ficava com raiva quando saía aquele som feio de apito, tinha vontade de jogar a flauta fora. Se não fosse a tia me ajudando eu não tinha aprendido. Eu era péssima, agora sou só ruim (risos).

(Diálogo realizado na turma C).

No aspecto da aprendizagem, o professor deve exercer um papel de agente motivador, inspirando e incentivando os alunos a se envolverem ativamente na matéria, para assim alcançarem seu potencial máximo. Somente

um professor que compreende as necessidades e os desafios de cada aluno é capaz de oferecer apoio personalizado, onde os alunos se sintam capazes, confiantes, autônomos e motivados a aprender.

Nesse processo de ouvir e respeitar o aluno, encontramos a subcategoria dos *Incômodos e prazeres da relação com professores*. Para isso, é necessário também compreender seus anseios e suas insatisfações em relação às aulas de música, assim, em relação a isso, um dos aspectos citados pelos alunos foi a postura da professora da turma e como isso os incomoda em determinados momentos.

A tia é muito brava e às vezes grita, não gosto quando a tia grita.
(Dani, turma A).

Ah tia, é difícil falar uma coisa que eu não gosto da aula de música porque pra mim é uma aula que eu amo, mas se eu tivesse que dizer uma coisa não-legal seria quando a gente leva muita bronca (risos), mas se bem que esse ano você mudou tanto, Tia. O que aconteceu, hein? Conta pra gente, hein, por que você parou de brigar? (risos). (Miranda, turma C).

Ao citar sua insatisfação em relação à exaltação da professora, a aluna mostra estar à vontade para se expressar livremente durante a entrevista, tendo em vista que a professora em questão é a pesquisadora/entrevistadora. Esse é um aspecto positivo para o andamento da RC, pois um risco de entrevistar os próprios alunos é que eles relatem apenas os aspectos positivos por estarem frente à sua professora e por se sentirem intimidados com a situação.

Além disso, podemos pensar que, ao se exaltar, a professora admite uma postura autoritária que pode vir a afastar os alunos e fazer com eles se desinteressem das atividades musicais. Essa postura autoritária não condiz com as atitudes de afetividade debatidas nesta pesquisa que são necessárias para um bom funcionamento e andamento da gestão de sala de aula. Ao contrário,

pensamos que, conforme Silva e Lopes (2015), na escola a aprendizagem ocorre em contexto socioemocional pelo que as emoções têm um impacto bastante significativo na aprendizagem e no desempenho escolar.

Logo em seguida, a mesma aluna faz uma comparação com a professora anterior e destaca os pontos positivos que ressaltam uma postura mais afetiva e menos autoritária da outra professora.

Eu lembro quando tinha aulas de Música e Ensino Religioso com a tia Marcinha (nome fictício). Era muito legal porque a tia Marcinha não era brava. (Dani, turma A).

Na perspectiva de Galland (2010), a educação autoritária é caracterizada por comportamentos controladores, à base de grito, diálogos agressivos e repressão das emoções. O professor líder compreende as necessidades dos alunos, cobra limites claros e estimula emocionalmente. Já o professor autoritário é rígido com normas, abstém-se da comunicação e do afeto. De acordo com falas de outros alunos, esses momentos não são constantes nas aulas de música, como evidencia a seguinte fala

É chato quando a tia grita, gosto mais quando ela é carinhosa e tá ensinando as coisas da flauta, aí ela é boa e cheia de paciência porque quando a gente não entende ela explica mil vezes com todo jeitinho. (Maria, turma A).

Essa fala parece indicar que as atitudes de autoritarismo da professora estão mais relacionadas à gestão de sala de aula, como por exemplo o controle da turma em relação ao silêncio e à disciplina, do que a forma de passar os conteúdos musicais. Esse aspecto também incomoda outros alunos, pois segundo eles, isso pode vir a atrapalhar o próprio aprendizado, como pode ser visto no relato a seguir

A parte ruim é que toda hora alguém começa a interromper quando a gente tá aprendendo uma música. Aí a tia briga muito, aí muita gente conversa, aí a sala fica uma bagunça e a gente demora a aprender. Eu queria que a aula fosse menos barulhenta. (Artur, turma A).

Nessa fala fica claro que, apesar do incômodo com o barulho da turma ou com a eventual postura da professora, o que prevalece é a vontade de aprender. Todos esses relatos nos levam a muitos questionamentos como: Por que a professora tenta manter o controle da sala de aula buscando o autoritarismo? Será que uma mudança na forma de apresentar as atividades não geraria um resultado mais positivo em relação ao interesse e comportamento dos alunos? É possível dinamizar a aula e tentar aproximar o seu formato àquele tão lembrado pelos alunos como positivo, apresentado no tópico “Estrutura das aulas”? Essas são algumas perguntas que podem nos levar a repensar uma forma de ensinar que privilegie atitudes mais afetivas e que considerem as emoções dos alunos como algo fundamental no processo de aprendizagem, tendo em vista que, segundo Wallon (2007) as emoções têm um papel fundamental na formação psíquica do ser humano, influenciando fundamentalmente a sua formação e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

Outro fator relatado por um aluno é o incômodo sobre a aula ter o foco apenas no instrumento flauta doce, o que para ele é bastante frustrante, conforme relatado a seguir

Eu não gosto de tocar flauta, eu não quero ser flautista. Acho essa aula muito parada, chata. Eu queria que tivesse guitarra ou bateria na aula de música ou qualquer instrumento menos flauta porque eu não gosto do som da flauta e também porque eu queria tocar rock tipo metal, aí se tivesse uma bateria seria muito legal, né, porque aí sim eu querer ser baterista ou guitarrista de rock. (Rodrigo, turma C).

Na fala deste aluno há alguns pontos a serem explorados; o primeiro deles é a sentença “eu não quero ser flautista”. Esta negativa carrega em si um importante significado, o de que o aluno, ao estudar o instrumento, irá automaticamente adquirir o título de flautista, o que não ocorre quando se pensa em estudar Educação Física, Artes visuais, Robótica e assim por diante. Isso pode estar atrelado à cultura tradicional do ensino do instrumento que está vinculada ao tecnicismo do instrumento e não ao seu caráter de potencial criativo e musicalizador que visa cultivar o gosto pela música, explorar a expressão musical e desenvolver habilidades musicais desde os estágios iniciais da vida.

Outro ponto importante nesta fala é o quanto o aluno não se sente contemplado, tanto pelo repertório utilizado na aula de música, quanto pelo formato da aula, classificando-a como “parada” e “chata”. A fala deste aluno foi surpreendente e reveladora, já que ele sempre participa das atividades sem reclamar, embora não demonstre entusiasmo durante as atividades. Como se trata de um aluno mais retraído, foi bastante importante esse momento da Roda de Conversa, pois ele pôde se abrir e emitir seu ponto de vista, o que ele não costuma fazer durante as aulas.

Tal situação também me levou a refletir até que ponto, eu como professora de música, estou proporcionando aos meus alunos momentos como este, para que eles exponham suas concepções, anseios e insatisfações sobre as aulas de música. Assim, numa perspectiva afetiva, ensinar vai além de simplesmente falar e explicar; trata-se de cultivar um ambiente no qual os estudantes se sintam à vontade para compartilhar seus pontos de vista, fazer perguntas desafiadoras e explorar conceitos de maneira crítica. É um equilíbrio

delicado entre guiar e permitir que eles tomem a dianteira do próprio aprendizado musical (ALMEIDA; MAHONEY, 2007; ROSSINI, 2012).

Na Escola 2, embora os alunos estivessem, inicialmente, um pouco mais tímidos para falar, eles mesmos solicitavam a palavra quando não eram ouvidos, como na fala de Samuel: “Tia, eu quero falar. Tá todo mundo gritando!” (RC 2 – Escola 2).

Essa vontade de se posicionar ocorre de modo muito claro quando uma das alunas repentinamente muda o assunto da entrevista e relata algo que não a agrada durante as aulas de música, mesmo o professor da turma estando presente, e isso encoraja outros colegas e faz com que eles se posicionem juntamente com ela.

Letícia: Eu toco em casa, eu adoro música. Também gosto de flauta, o que eu não gosto é quando o tio chama a gente de mamífero.

Professor da turma: Vou chamar de réptil, agora (risos).

Roberta: Não, chama pelo nome, ué! (risos).

(Diálogo realizado na turma B).

Mais uma vez vemos atitudes voltadas para o autoritarismo em sala de aula em detrimento da consideração das emoções positivas e da busca pela afetividade nas relações professor-aluno.

Na aprendizagem, a afetividade está associada à cognição. Os elogios dos professores e dos colegas de classe, a aproximação do professor, o toque físico, o dirigir o olhar, o ser chamado pelo nome pelo professor, uma palavra de incentivo. Tudo isso constitui, para o aluno, aspectos significativos que podem vir a influenciar de modo decisivo na aprendizagem, por isso o professor desta turma poderia estar atento a estas questões e prezar pelo desenvolvimento cognitivo, afetivo e motivacional de sua turma.

A partir da fala da aluna Letícia, tento incentivar que eles continuem relatando de forma livre sobre suas insatisfações em relação às aulas de música:

Pesquisadora: A Letícia falou uma coisa que ela não gosta nas aulas de músicas. Tem mais alguma coisa que vocês não gostam e que queiram falar?

Letícia: Eu também não gosto quando o tio bate com a flauta na nossa mão.

Roberta: É verdade, Lê! Tio, para com isso (a aluna olha para o professor, ri e esconde o rosto com as mãos).

(Diálogo realizado na turma B).

O relato destas alunas é grave e nos faz pensar em que tipo de professores estão sendo formados para trabalhar na rede pública de ensino. Nesse caso, o autoritarismo se exaspera e ultrapassa limites perigosos. Ao assumir que o professor bate com a flauta nas mãos dos alunos para corrigi-los, a aluna nos mostra um cenário onde as concepções de ensino são arcaicas e esvaziadas de conceitos importantes que já foram ultrapassados na educação brasileira, como o uso da força ou de castigos físicos para disciplinar ou ensinar os alunos. Além disso, esses aspectos estão completamente contra alguns dos princípios da Educação Nacional presentes na LDB 9394/96, que dizem que a Educação deve ser inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando.

O relato da aluna Letícia encorajou outra aluna a falar, mesmo o professor da turma tendo optado por estar presente durante a RC, mas ao mesmo tempo ela contrapõe o aspecto negativo com algo positivo presente nas aulas de música.

É verdade, eu também não gosto quando o tio bate com a flauta na minha mão, mas eu gosto das músicas que a gente toca.
(Raylane, turma B).

Ao trazer um aspecto positivo das aulas de música, a aluna mostra o quanto, apesar das atitudes negativas do professor, existe uma vontade de aprender e se engajar nas atividades musicais. Explicitar que gosta das músicas tocadas traz à tona que existe algo positivo nessas aulas que é o aprendizado da flauta e o que essa experiência proporciona na vida de cada um deles.

Tais situações nos levam a refletir como é necessária uma mudança de postura dos professores em relação aos seus alunos e à gestão da sala de aula para que o aprendizado seja mais proveitoso não apenas em relação ao conteúdo, mas também em relação à formação das emoções que o ensino e aprendizagem musical podem proporcionar.

Sobre este assunto, Rocha (2013) explica que, tratar a música na sala de aula apenas como mero transmissor de conteúdo musical incorre-se em um grande erro, pois a música serve não apenas como conteúdo teórico prático de um instrumento ou da teoria musical, mas também como propulsora da formação humana e educação das emoções, que segundo Wallon (2007), é um conjunto de atos ou atitudes de um sujeito perante outro, que responde de forma positiva às suas necessidades.

Em suma, a emoção é um dos primeiros domínios do desenvolvimento, sendo este um conjunto de manifestações perante uma determinada situação. Desta forma, a afetividade resulta da exteriorização da emoção, tendo como base sentimentos compreensão, de afeto, de carinho, de confiança e de atenção.

5.3.3 Sentido da experiência musical

Dar sentido à experiência está relacionado ao modo como as crianças evidenciam determinados momentos vividos, ou seja, ao vivenciarem algumas

situações que se tornam importantes por algum motivo, os alunos automaticamente dão um sentido ou significado para essa situação. Durante as aulas de música, por exemplo, nem todas as vivências geram esse sentido da experiência, apenas aquelas que são marcantes de alguma forma para cada um deles e isso é algo individual e subjetivo.

Segundo Freitas (2012), experiência e percepção juntam-se através da ideia de que a percepção é um conhecimento adquirido através dos sentidos, isto, ao admitirmos a percepção sensorial como uma função cerebral. Função esta que permite adquirir, interpretar, selecionar e organizar informações obtidas pelos sentidos e que, cognitivamente, envolve processos mentais como a memória, a atenção e o pensamento.

Para entendermos melhor, é preciso pensar também sobre o que queremos dizer com o termo experiência. Para Dewey (1971), a experiência é educativa se respeitar dois princípios: o princípio da continuidade e o princípio da interação. Estes princípios são interdependentes e constituintes da experiência. O princípio da continuidade significa que cada nova experiência se vale das experiências anteriores e enriquece as experiências seguintes, já o princípio da interação estuda o caráter dinâmico de toda experiência dentro de um dado contexto. A continuidade da experiência é fundamental para a sobrevivência e permite a adaptação do homem ao seu meio, pois, quanto mais experiências desenvolver, mais recursos terá para viver as situações futuras.

A experiência empreendida e sofrida modifica o que atua e a sofre, afetando esta modificação, quer o desejemos ou não, a qualidade das experiências seguintes, pois quem intervém nelas é uma pessoa diferente [...] toda a experiência recolhe algo do que se passou antes e modifica de algum modo a qualidade do que vem depois. (DEWEY, 1971, p. 36-37).

A experiência em construção no presente, por um lado, resulta da mobilização de aspectos referente às vivências anteriores e, por outro lado, influencia a qualidade das experiências futuras. Isto é, “situações diferentes sucedem-se umas às outras, porém, devido ao princípio da continuidade levamos sempre algo da anterior para a seguinte” (DEWEY, 1971, p. 51).

A experiência depende das nossas oportunidades registradas ao longo do percurso de vida e daquilo que cada um fez com as suas vivências. Como afirma Dominicé (1990, p. 62), “nem toda a experiência resulta necessariamente numa aprendizagem, mas a experiência constitui, ela própria, um potencial de aprendizagem”. Deste modo, o estudo da experiência não se resume à mera descrição do percurso realizado, mas torna-se essencial a existência de uma interpretação reflexiva do que foi vivenciado por parte do sujeito implicado na ação.

Antes de falar sobre a subcategoria da *Motivação*, é fundamental definir tal termo a partir de estudiosos da área. Assim, a motivação vem sendo entendida por estudiosos e pesquisadores como um fenômeno multifacetado que pode ser influenciado por fatores internos e externos e também como um processo dinâmico que desempenha um papel fundamental na regulação do comportamento humano em direção a metas e objetivos (BZUNECK, 2001; GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; NEVES; BORUCHOVITCH, 2004).

Sobre a motivação, podemos observar esse fator em relação ao sentido que a experiência possui para as crianças, como na fala de Mariana, que o fato de ter uma dificuldade ou um desafio a ser ultrapassado torna-se um fator de motivação para ela, fazendo com que ela se engaje mais durante as atividades e participe das aulas até aprender a música inteira, como ela mesma citou.

Pra mim, o mais legal é quando a gente tá tocando alguma música dessas bem grandes, tipo “Despacito”, que a gente fica ensaiando e toda aula a gente toca e vai aprendendo aos pouquinhos... É muito legal, parece que vai ser bem difícil, mas no fim a gente tenta e consegue tocar a música toda, é uma sensação ótima! E o que eu não gosto é dessa bagunça que a turma faz, é muito barulho, se não fosse isso, a gente já tinha aprendido muito mais coisas. (Mariana, turma A).

A partir da fala de Mariana, podemos indicar que a aluna possui uma motivação intrínseca para se engajar nessa atividade, ou seja, aquela na qual a participação em uma determinada atividade é a principal finalidade. A motivação intrínseca configura-se como uma tendência para buscar novas atividades e desafios, e com isso o indivíduo realiza determinada atividade por considerá-la interessante ou divertida, é uma orientação motivacional que tem por característica a autonomia do aluno em relação à sua aprendizagem (BZUNECK, 2001).

Outro exemplo de motivação intrínseca está nas falas dos alunos a seguir:

*Tati: Miranda, você lembra de quando a gente ficou depois da aula treinando Aquarela? A gente não conseguia tocar a música toda, aí ficava repetindo mil vezes até conseguir. Aí eu lembro que quando eu consegui tocar essa música toda eu fiquei muito feliz porque eu acho muito legal quando a música é só um pouquinho difícil e eu vou tentando, tentando até conseguir.
Miranda: Meu Deus, eu lembro. Ninguém me aguentava mais, era só Aquarela o tempo todo, mas eu disse pra mim mesma: “eu vou aprender essa música”. E quando eu aprendi eu fiquei tão feliz que aí é que eu não parava mais de tocar (risos).
(Diálogo realizado na turma C).*

Nas duas narrações podemos observar que a persistência dos alunos é guiada pela vontade de aprender, ou seja, o objetivo final é baseado em interesses pessoais, satisfação pessoal e alegria na realização de uma atividade, o que configura a motivação intrínseca. Esse tipo de motivação está ligada ao

senso de realização, autonomia e crescimento pessoal. Quando estamos intrinsecamente motivados, as tarefas se tornam mais gratificantes e duradouras, e estamos mais propensos a persistir, explorar e melhorar em nossas atividades, independentemente das circunstâncias externas (BZUNECK, 2001).

Nesse sentido, podemos inferir que a motivação pode ser um fator fundamental a ser estimulado e trabalhado pelo professor durante todo o processo de ensino/aprendizagem de modo geral. Corroborando esse resultado, Bzuneck, (2001, p. 13) afirma que “a ausência [da motivação] representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem. Alunos desmotivados estudam muito pouco ou nada e, conseqüentemente, aprendem muito pouco”, como pode ser observado no relato a seguir.

Eu lembro que no começo eu não treinava muito porque eu achava meu som feio, era muito desafinado, meus dedos não paravam no lugar certo, mas depois que o som melhorou um pouco e eu vi que eu conseguia tocar alguma música, aí eu fiquei mais animada e comecei a treinar as músicas e levar a pasta [de música] pra casa pra aprender. (Pieta, turma C).

Em relação aos aspectos afetivos, os alunos também rememoram emoções e sentimentos relacionados às aulas de música e às sensações que ela produz ao longo de suas vivências.

Tia, a música faz a gente expressar raiva, alegria, faz a gente expressar a vontade, a saudade e traz muitas mudanças. (Ceci, turma A)

Às vezes quando a gente tá meio triste, a gente começa a ouvir ou a cantar uma coisa mais feliz aí a gente se anima. E outras vezes a gente tá muito, muito feliz ou tá nervosa, sei lá e a música ajuda a gente ficar menos ansiosa. (Valéria, turma A).

Nas narrativas das alunas também é possível perceber a atribuição da música a capacidade de se expressar e se autorregular, ou seja, para ela, a música é capaz de afetá-la de alguma maneira sendo um regulador de emoções. De modo sucinto, a autorregulação diz respeito aos mecanismos usados pelos indivíduos para controlar seu comportamento. É um processo consciente e voluntário de autogoverno que possibilita a gerência dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos, voltados e adaptados para obtenção de metas pessoais e guiados por padrões gerais de conduta (POLYDORO; AZZI, 2008).

Esse processo explicitado pelos autores acima também é observado em falas de outras crianças. Para outra aluna, Ceci, a música também afeta as emoções, mas vai além e determina seus sonhos e objetivos:

Antigamente, quando eu era mais nova meu sonho era ser modelo, mas agora eu gosto muito de cantar, e eu sinto essa vontade de cantar, de ser cantora profissional, então esse é meu sonho. (Ceci, turma A).

Também gosto porque a gente pode expressar qualquer coisa que a gente tá sentindo na música. Até às vezes quando eu tô assim meio parada, eu canto uma música animada, aí eu já fico diferente. (Ceci, turma A).

Na subcategoria de *Vivências pessoais*, relatada pelos alunos, o poder da música de afetar pode ser diferencial na vida das pessoas, vindo a influenciar não apenas nas emoções, que são imediatas, mas na construção dos sentimentos influenciando até na mudança dos objetivos de vida.

Ai, eu acho que a música é algo mágico. Eu amo ouvir música, sabe? Eu acho que tem um efeito de acalmar a gente, de deixar a gente mais tranquilo, sei lá. E também tem músicas que agitam, que animam. E quando você tá ansioso com uma coisa que vai acontecer, a música pode te ajudar a ficar tranquilo. E tem aquelas músicas de Rock, tipo Metal e Eletrônica também

que pra mim eu gosto quando tô com raiva porque parece que me faz entrar em outro espaço. (Miranda, turma C).

Conforme podemos ver na fala citada acima, para a aluna, a música está relacionada com diferentes tipos de emoções, chegando a ser um tipo de regulador emocional. Em primeiro lugar, a escolha de elementos musicais como ritmo, melodia e harmonia pode criar padrões sonoros que ressoam com estados emocionais específicos. Uma melodia suave e fluida pode evocar sensações de calma e tranquilidade, enquanto um ritmo rápido e agitado pode despertar excitação e energia.

Além disso, embora não seja um fator decisivo, a música, em alguns casos, pode atuar como um canal para a expressão e liberação de emoções. Wallon (2007) enfatizou que a expressão emocional é essencial para o desenvolvimento saudável do indivíduo. E como explicita DeNora (2000), uma estudiosa da área da sociologia musical, a música pode oferecer um meio para explorar emoções complexas e intensas, permitindo que as pessoas se conectem com seus próprios sentimentos e os compreendam melhor.

Sobre esse assunto, a autora ressalta a importância do contexto na experiência emocional, destacando a capacidade da música de influenciar e regular as emoções das pessoas. DeNora (2000) também discute como a música pode desempenhar um papel fundamental na regulação emocional das pessoas, permitindo que elas se conectem com suas próprias emoções, encontrem conforto e expressão, e até mesmo modifiquem seus estados emocionais.

Deste modo, a música muitas vezes é associada a eventos, memórias e situações específicas. Essas associações podem levar a respostas emocionais

condicionadas sempre que a música é ouvida, reforçando ainda mais a ligação entre a música e as emoções.

Assim, a relação entre a música como reguladora de emoções, conforme discutido por Tia DeNora (2000), e a importância das emoções no processo de aprendizagem, como conceituado por Wallon (2008), pode ser explorada considerando os aspectos da expressão emocional e da regulação emocional. Ao relacionar os conceitos destes dois estudiosos, podemos perceber que a música pode ser vista como uma ferramenta que ajuda as pessoas a lidar com suas emoções, a expressá-las de forma criativa e a regular seu impacto sobre o comportamento.

Podemos dizer ainda que a música oferece um meio de comunicação emocional que pode ser especialmente importante em situações onde as palavras podem não ser suficientes para expressar sentimentos complexos. Logo, a música pode ser vista como uma forma de regulação emocional que complementa e enriquece os processos emocionais descritos por Wallon (2008).

Relacionando a música com a ideia referida de regular emoções e exercer influência sobre o estado emocional de indivíduos, trago a fala da aluna Léa:

Teve um dia que eu tava chateada, né. Aí eu cheguei em casa e pensei em colocar uma música bem animada porque isso me faz ficar mais felizinha, não sei... Ah, e a música também me emociona... tem umas músicas da Olivia Rodrigo que eu escuto que me dão vontade de chorar, sei lá, dá um aperto no peito de tão lindo. Eu amo música que emociona, sabe? (Léa, turma C).

Essa narrativa ilustra como a música pode desempenhar um papel significativo na regulação e no bem-estar emocional de uma pessoa. A estudante expressa como se sentia chateada e como a música tem o poder de influenciar

seu estado emocional, fazendo-a se sentir mais feliz, o que ressalta a conexão pessoal e subjetiva entre a escolha musical e suas emoções.

Além disso, ao descrever como certas músicas, como as da Olivia Rodrigo, têm o poder de emocioná-la profundamente, levando-a às lágrimas, Léa evidencia a capacidade da música de evocar uma resposta emocional intensa e até mesmo física, como o aperto no peito mencionado. Por fim, ela expressa seu interesse por músicas que provocam nela algum tipo de emoção, indicando que a capacidade da música de emocionar é algo que ela valoriza e busca ativamente em sua experiência musical.

Outro fator importante que emerge das narrativas é a contextualização das músicas com o universo dos alunos, pois o conhecimento não é isolado, mas sim moldado pelas influências e dinâmicas da sociedade, cultura, história e ambiente em que é desenvolvido e adotado, o que é indicado na seguinte fala:

O que eu acho mais legal é tocar flauta, esse ano a gente tocou a música do Naruto, foi legal porque eu assisto Naruto e é bem legal tocar uma música que você assiste e gosta. (Ana Clara, turma A).

Na fala da aluna é possível observar elementos que revelam que existe uma contextualização da vivência das crianças com a escolha do repertório ou da atividade citada por ambas. Segundo Penna (2008), considerar o universo musical e cultural prévio do aluno é de fundamental importância para que haja uma troca de vivências e, conseqüentemente, uma ampliação do mundo de aprendizagens da criança. Isso também é observado em outras narrativas, como as apresentadas a seguir

Teve aquela vez que eu e o Marcelo ficamos pedindo pra você ensinar a música do jogo do Minecraft, aí quando você trouxe as notas pra gente aprender foi muito bom. (Igor, turma C).

É verdade, Tia! Os meninos gostaram porque todo mundo joga esse jogo e a gente ficou tentando e tendo mil vezes até aprender, aí depois não parava mais de tocar aquele pedaço que a gente aprendeu. (Marcelo, turma C).

Outra aluna reforça esse ponto de vista e acrescenta o sorteio de música, como ponto positivo, que é o momento em que cada aluno escolhe uma música para ouvir, expressando mais uma vez como considerar as músicas que os alunos gostam de ouvir é importante para a trajetória das atividades musicais e mesmo para o engajamento dos alunos.

Eu também gostei da música do Naruto e também acho legal tocar flauta e a parte da aula mais legal é o sorteio das músicas que a gente gosta, aquelas que a gente fez a lista. (Luiza, turma A).

Eu adoro quando a gente ouve música! Mas o mais legal da aula é quando a gente faz sorteio de música porque quando é minha vez eu posso escolher as minhas favoritas. (João, turma C).

Estas concepções estão fundamentadas nos princípios da Educação Musical, que visa promover um ensino de música que considera o contexto musical, social e cultural do aluno, além de transformar todo o processo de ensino e aprendizagem em algo prazeroso, lúdico e divertido. (SWANWICK, 2003; PENNA, 2008).

Nesse sentido, Gainza (1988) explica que a reação do indivíduo em contato com a música expressa os diferentes aspectos ou elementos ligados tanto ao objeto quanto ao sujeito. Essa relação é refletida basicamente a partir da expressão musical, que se dá no campo interno do indivíduo. Se não houver a preocupação do professor em promover um ensino de música contextualizado, motivador, que aborde o aluno como um todo, não haverá, na maioria das

situações, a identificação e a aproximação por parte dos alunos com a aula de música.

Na Escola 2, esse sentido vem por meio da representação que a música passa a ocupar na vida de cada um a partir do contato com a flauta.

Pesquisadora: E onde foi que vocês aprenderam música?
Roberta: A gente aprendeu música aqui na escola, é muito legal.
Pesquisadora: E o que a música mudou na vida de vocês?
Clarice: Mudou que agora a gente sabe tocar flauta.
(Diálogo realizado na turma B).

Nos dois momentos, as duas alunas optaram por responder à pergunta sem utilizar a primeira pessoa. Isso pode ser tanto decorrência da dinâmica de grupo, da formulação das perguntas, quanto da timidez para se expressar de forma direta. O fato é que esse tipo de resposta faz com que outros alunos se sintam representados e acabem não participando tão ativamente, ou até mesmo se escondendo atrás das respostas dos colegas mais ativos.

Outros momentos da entrevista também deixam clara essa dificuldade em emitir opiniões diretas e fazer relatos mais aprofundados, como mostro a seguir:

Pesquisadora: Por quê? Me fala o que mais gosta e por que você gosta?
Ricardo: Porque é divertido, é legal tocar flauta.
(Diálogo realizado na turma B).

Ao ser questionado por que a música mudou a sua vida, o aluno apenas diz que é legal e divertido, mas não consegue elaborar outro tipo de resposta mais aprofundada. Ao longo da entrevista as crianças foram ficando mais à vontade e compreendendo um pouco melhor a dinâmica da RC.

Mesmo com essas questões, é possível perceber que a música e a flauta ocupam um espaço importante na vida das crianças. Isso fica claro ao serem questionadas sobre como as aulas de música mudaram a vida de cada uma delas. Sobre isso, o aluno Samuel responde:

É que a gente fica treinando, aí passa, gasta uma parte do fim de semana e também dos dias da semana. Mas também é legal porque quando chega aqui, eu sei tocar as músicas. E é bom saber tocar quando o tio manda tocar e todo mundo toca junto.
(Samuel, turma B)

Ao explicar que fica treinando no final de semana, o aluno Samuel, implicitamente, revela a importância que a flauta tem em sua vida. Esse fato é confirmado pela frase seguinte, quando ele diz que também é uma atividade legal, ou seja, que lhe causa prazer. Outros alunos fizeram relatos semelhantes:

É, eu também acho. Por causa que a gente vai aprender mais e saber tocar melhor e pra mim é divertido. (Tamara, turma B)

Pra mim atrapalha (risos) porque eu gasto o final de semana pra fazer dever de casa e depois também vou tocar flauta. Então por um lado é bom porque é legal. Mas por outro lado é ruim, porque é dever de casa também. Aí eu não tenho tempo pra mim.
(Raylane, turma B).

Para a aluna Raylane, há um certo paradoxo. Ela diz se sentir bem em estudar flauta, mas na medida que passa a ser uma obrigação, isso se torna algo ruim, pois perde a característica da ludicidade e do prazer.

Aqui, cabe refletir que, mesmo que o objetivo da aula de música na educação básica não seja a formação de instrumentistas, ao ter o conteúdo da aula voltado à prática de flauta, a necessidade de evolução técnica no instrumento vira algo relevante. E tal evolução técnica implica na rotina de estudo por causa da necessidade de criar memória muscular e automatização dos movimentos para a performance.

Ao reconhecer que a prática de um instrumento musical pode se tornar uma fonte de estresse para alguns estudantes, os professores podem trabalhar para criar um ambiente de aprendizado que promova o amor pela música, a autodisciplina e o crescimento pessoal, ao mesmo tempo em que respeita os limites individuais de cada aluno. Isso torna importante a necessidade de os professores de música estarem cientes desse desafio e buscarem equilibrar a necessidade de prática com a promoção de um ambiente de aprendizado positivo e encorajador. Para isso, podemos pensar como alternativas viáveis, incluir a diversificação das atividades musicais, a incorporação de elementos lúdicos e criativos nas aulas, e o incentivo à exploração musical individual dos estudantes.

Já no que diz respeito à importância da música na vida das crianças e do peso que isso tem ou não em seus sonhos futuros, alguns alunos de diferentes turmas relataram que, apesar de gostarem muito de música, querem fazer outras coisas, o que é completamente normal. E outros disseram ter a música como parte de seu futuro.

Então, tia, como eu já tinha dito antes, né! Agora eu quero ser cantora, não quero mais ser modelo. Ah, também quero aprender algum instrumento... Talvez violão, pra cantar e tocar junto, né. (Ceci, turma A).

Eu quero ser cantora, então a música vai continuar na minha vida. (Luna, turma B).

Eu gosto de estudar música na minha casa e aqui na escola, mas no futuro eu vou ser veterinária, tia. (Paula, turma B)

Eu quero ser músico (Esconde o rosto). (Fred, turma B).

Eu quero ser youtuber, só não sei de que ainda, então pode até ter alguma coisa de música no meu canal, mas o principal que eu sei é youtuber. (Renan, turma B).

Eu acho que quero ser médica, mas nas horas que eu tiver tempo, eu vou ser cantora. Sabe, tia (risos), eu queria cantar

igual a Taylor Swifty, mas como tá bem difícil, eu quero só cantar mesmo. Tipo, eu quero cantar nas festas que tem na minha casa, com os amigos dos meus pais. Ia ser bem legal. (Miranda, turma C).

É claro que os projetos dessas crianças podem mudar ao longo de suas vidas, mas é fato que aqueles que incluem a música de alguma forma em seus planos futuros o fazem porque têm a oportunidade de vivenciá-la nas aulas de música na escola. Isso revela a importância de sua presença e permanência neste ambiente, que pode proporcionar experiências musicais diversas para cada vez mais crianças.

A experiência musical no ambiente escolar transcende a mera aprendizagem de notas e ritmos; ela incorpora um significado que enriquece a jornada educacional dos alunos de maneira única e abrangente. A música, com sua capacidade intrínseca de comunicar emoções, expressar identidades individuais e coletivas, e criar laços entre diferentes culturas e gerações, desempenha um papel vital na formação dessas crianças.

Podemos dizer que no âmbito escolar, a música transcende barreiras disciplinares, promovendo uma abordagem holística do desenvolvimento dos alunos, ela estimula habilidades cognitivas, como o raciocínio lógico e a criatividade, enquanto nutre competências socioemocionais, como a empatia, a colaboração e a autoconfiança. Além disso, a música cultiva uma apreciação pela diversidade cultural e artística, enriquecendo o entendimento dos alunos sobre o mundo que os cerca.

5.3.4 Experiência de performance

A experiência de performance é evidenciada nos momentos em que as crianças, de certo modo, se deixam ser vistas de outro modo além daquilo que são, ou seja, elas aceitam se expor ao olhar do outro, mediante uma resposta que vem de fora. Essa resposta pode ser um aplauso do colega, uma palavra de apoio, ou mesmo uma dica do professor. Mas ao tocar em sala de aula, a criança passa a ter uma experiência coletiva que a faz lidar com diferentes sensações e emoções. Tais sensações são processadas cognitivamente e de maneira concomitante trazem uma resposta afetiva.

Em relação a isso, na narrativa das crianças, primeiro surgiu o momento de performance durante a própria entrevista, o que revela como eles já se apropriaram da flauta em suas trajetórias musicais e já são capazes de a utilizarem como forma de expressão e de comunicação com o outro. Ao escolher comunicar-se por meio da performance, muitas questões estão envolvidas, como a possibilidade de se fazer entender, expressar uma emoção sentida naquele momento e ainda lidar com a resposta do ouvinte. Nos três casos que ocorreram durante a entrevista, as crianças pareciam familiarizadas com essa resposta dos colegas e por isso se sentiam confortáveis para a ação de tocar em público e de receber os aplausos como uma espécie de recompensa por seus feitos.

No primeiro caso, do aluno Daniel que mesmo sem ser a proposta da Roda de Conversa, tomou a iniciativa de utilizar a flauta como meio de expressão, além de se expressar por meio da flauta, ele traz para a roda o tema *do repertório favorito*

Eu sou dessa escola desde o maternal, eu lembro, mas eu gosto mais de tocar flauta. Essa é a minha música preferida. [O pega a flauta e toca a música Hallelujah]. (Daniel, turma A)

Várias crianças gritam e aplaudem o aluno, o que de certo modo acabou incentivando outros colegas a tocarem, como a aluna citada a seguir.

Ana Clara: Tia, eu também quero tocar! Eu não sei como fala... é H-A-P-P-I-E-R (soletrando).

Daniel: Eu conheço essa, Ana Clara. É Happier, do DJ Marshmallow? Depois você me diz as notas? Eu também quero tocar ela.

(Diálogo realizado na turma A).

Ana Clara toca um trecho da música na flauta e as crianças novamente gritam e aplaudem, validando a atitude da colega que se sente cada vez mais segura em tocar e mostra isso sorrindo de modo confiante e explicando para alguns colegas como se toca alguns trechos difíceis da música. Essa atitude de se validar pelo olhar e aprovação do outro ocorre em diversos momentos e parece ser parte da construção da autoafirmação do sujeito e da nossa existência simbólica. Seguindo este padrão, outra aluna explicita sua vontade de tocar uma música na flauta:

Tia, eu queria tocar aquela que é SI – LÁ – SOL – LÁ – SI – SI – SI... (Solfejando o início da música "Mary had a little lamb"), mas eu deixei minha flauta em casa hoje. (Luiza, turma A).

O fato de pedirem para tocar suas músicas favoritas na flauta em meio a Roda de Conversa pode indicar o quão envolvidos eles vêm se mantendo com a música durante todo esse tempo (desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental). Nesse sentido, é possível perceber que as crianças também expressam a sua relação e intimidade com a música por meio de elementos musicais e não apenas com a fala, enriquecendo sua narrativa e mostrando de modo explícito que a música possui um importante papel em suas vidas e que são capazes de expressar-se por meio dela.

Novamente, em relação à importância do repertório conhecido pelos alunos, é que ele ajuda a promover o interesse e a motivação destes pela música. Quando os alunos se identificam com a música, eles estão mais propensos a se envolverem e aprenderem.

Eu gosto quando tem música que a gente conhece pra tocar porque parece que dá uma sensação boa de saber tocar uma música que você já ouviu em outro lugar, sabe? (Tati, turma C).

O repertório conhecido pode ser de diferentes origens, como a música popular, a música erudita, a música tradicional ou a música folclórica. O importante é que ele seja familiar para os alunos, de modo que eles possam se conectar com ele de forma emocional e cognitiva, como ocorre nos exemplos a seguir:

Ah, a gente já tocou um monte de música, nem sei mais... sei lá Hino à alegria do Beethoven, Hallelujah, a do Naruto, a do Minecraft, essa do We will rock you, teve também Amazing Grace, não sei mais, alguém lembra aí! (Igor, turma C).

Eu lembro de Aquarela e aquelas que eram músicas clássicas que a gente não conhecia e eu gostei muito. Também tocamos aquelas de forró que a gente fez com percussão e flauta. Meu Deus, tia, é muita música, não dá pra lembrar (risos). (Marcelo, turma C).

A ideia de levar repertórios conhecidos é também o ponto de partida para introdução de novos conhecimentos para os alunos, pois é partindo de algo já conhecido que se introduz e se constrói um novo conhecimento. Essa premissa pode ser observada na teoria da aprendizagem significativa do psicólogo David Ausubel (1980), que ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios, em uma situação relevante para o estudante, proposta pelo professor. Nesse processo, o estudante amplia e atualiza a informação anterior, atribuindo novos significados a seus conhecimentos.

Esse tipo de aprendizagem costuma ser interessante e prazeroso para o aluno por considerar seus conhecimentos prévios e seus gostos. Sendo assim, o contrário pode se tornar um fator de desmotivação e desinteresse como podemos ver na fala do aluno Rodrigo, que relata não gostar das músicas tocadas e não se interessar pela flauta.

Já eu, não gosto dessas músicas que a gente toca, eu já disse que eu queria que tivesse Rock Metal porque essas músicas são de criancinha. Eu até sei tocar as notas, mas eu não gosto, não. Eu só gostei quando teve aquele pedacinho da música We will rock you, mas foi só um pedacinho da música e foi só uma aula que a gente tocou. (Rodrigo, turma C).

Quando os alunos não se identificam com o repertório, eles podem ter mais dificuldade em se envolver na aprendizagem. Mas este não é o único fator de desânimo, existem outros como: Os alunos precisam sentir que estão progredindo para se manterem motivados, se eles não estiverem vendo resultados, é provável que se desanimem. Os alunos podem se sentir pressionados a acompanhar os outros alunos da classe, o que pode levar ao desânimo. Um professor que não é paciente, compreensivo ou que não ensina de uma maneira que os alunos entendam pode fazer com que os alunos se sintam frustrados e desmotivados; entre outros fatores.

Na Escola 2, os alunos também estão envolvidos com a performance, mas o interesse perpassa pelas músicas que gostam de tocar e que gostam de ouvir. Nesse sentido, as respostas foram bastante óbvias, girando em torno das duas músicas principais que eles já tinham aprendido nas aulas de música: *Anunciação*¹¹ e *Baby Shark*. Já ao serem questionados sobre as músicas que

¹¹ Link para ouvir a música *Anunciação*, de Alceu Valença:
https://www.youtube.com/watch?v=j42byy7G_Ow&ab_channel=AlceuValen%C3%A7a-Topic

gostam de ouvir em casa, o resultado é diferente, conforme mostram as narrativas a seguir:

Não, eu gosto de Rap e de Funk, mas eu não sei na flauta. Na flauta eu só sei as que têm na escola. (Caio, turma B)

Eu gosto de Lady Gaga. (Flora, turma B)

Eu gosto de várias, gosto de forró... (Paula, turma B)

Aqui podemos observar um aspecto importante, a oposição entre as músicas que gostam de ouvir em casa e as músicas que tocam na escola. Seguindo essa observação, questiono as crianças sobre a escolha das músicas e o nível de autonomia que eles têm em relação a essa escolha. A maioria dos alunos responde em coro “é o tio que escolhe”.

Pesquisadora: E vocês já perguntaram pro tio se dava pra tocar essas músicas que vocês gostam de ouvir?

Algumas crianças falam ao mesmo tempo: Jáááá!!!! [Muito barulho de conversa].

Pesquisadora: E o que o tio falou?

Flora: Falou que quando a gente tiver 30 anos a gente toca (risos).

Fred: Não, ele falou que um dia a gente toca. (Diálogo realizado na turma B).

A resposta do professor indica que não há tanta abertura para a iniciativa de inserir um repertório voltado para universo musical da cultura das crianças ou mesmo para um diálogo, visto que em sua resposta há uma certa atitude evasiva para não encarar a situação e realmente pensar sobre o assunto.

Em seguida, eles já mudam de assunto e passam a falar sobre as músicas que aprenderam a tocar. Esse parece ser o foco central da aula e também uma atividade que gera interesse nos alunos.

A primeira música que a gente aprendeu foi Baby Sahrk. É música de criança, mas foi divertido tocar. Eu até toco o tempo todo (risos). (Renan, turma B)

Agora a gente tá aprendendo “Na bruma leve das paixões que vêm de dentro” (cantando). (Luan, turma 2).

Os alunos parecem estar bastante animados com a ideia de tocar a música *Anunciação*, pois em vários momentos, como este, começam a cantar a música juntos. Após isso, uma criança tomou a iniciativa de pedir para um amigo tocar a música.

Gabi: O Caio sabe tocar essa. Tia, deixa o Caio tocar ela!

Pesquisadora: Você quer tocar, Caio? Pega lá sua flauta.

Gabi: Vaio, Caio! Você tá tocando ela quase toda. Seu eu soubesse tocar, eu quem ia me apresentar.

(Diálogo realizado na turma B).

Antes de começar a tocar, o aluno Caio tira o capuz do casaco da cabeça e se posiciona para iniciar, como uma preparação para a performance. Os colegas permanecem atentos ao seu lado, torcem e vibram quando ele termina de tocar as duas músicas. Ali, são mais que colegas, são a plateia de Caio e ele recebe os aplausos concentrado como um músico profissional.

Outra categoria que surgiu foi o *Prazer em tocar*, no qual após o momento de performance continuaram a RC falando sobre as coisas que mais gostavam nas aulas de música.

Cleber: A melhor coisa é tocar.

Luan: Você tem que falar assim... na minha aula, ante de ser famoso... (risos das crianças).

Pesquisadora: Pode falar... um de cada vez...

Luna: Eu gosto... quer dizer (ajeitando os cabelos), eu lembro que antes da fama (muitos risos). Não sério, eu gosto quando o tio deixa a gente brincar, quando a gente vê alguns vídeos e de tocar flauta, essa é a parte mais legal.

Gabi: Eu gosto de tocar flauta também.

(Diálogo realizado na turma B)

Nas falas acima fica claro que o ponto forte da aula é, de fato, a performance na flauta. Os alunos apreciam os vídeos, as brincadeiras, mas o que realmente lhes cativa é o instrumento musical e o seu aprendizado, por isso se faz necessário que o professor esteja atento aos desafios que essa atividade propõe, cuidando para que ela não se torne apenas um mero treinamento vazio de expressividade e sentido, sem oferecer novos objetivos técnico-musicais e que sejam ao mesmo tempo prazerosos e promotores de conhecimento, motivação e desafios.

A performance musical, mesmo realizada em sala de aula, é uma expressão artística complexa que envolve não apenas habilidades técnicas e interpretação, mas também aspectos psicológicos e emocionais. Neste contexto, o senso de realização e a autoconfiança emergem como elementos fundamentais que influenciam a aprendizagem e desempenho das crianças tanto nos contextos de prática individual na sala de aula, quanto em apresentações públicas, como as realizadas pela escola.

Nestas situações, a autoconfiança, bem como a autorregulação, a autonomia e outros conceitos semelhantes interligados também com outras categorias, desempenha um papel crucial, influenciando a forma como as crianças se comportam no contato com desafios, como enfrentam situações de estresse e como lidam com o julgamento de suas habilidades por parte do olhar externo.

5.3.5 Insatisfações dos alunos em relação às aulas de música

Como em muitos outros contextos, as insatisfações também estão presentes no percurso escolar das crianças e configuram-se em importantes

fases do aprendizado musical, pois é a partir desses momentos de desestímulo que eles procuram meios de superar os obstáculos, refletir sobre as próprias aulas de música, buscar soluções e se fortalecerem no coletivo.

Os motivos para essas insatisfações são variados e vão desde a bagunça na sala de aula até a pouca diversidade de instrumentos musicais. Esses momentos são fundamentais para a trajetória musical das crianças e precisam ser acolhidos e ouvidos. O desânimo e a insatisfação fazem parte do processo motivacional, pois o indivíduo realiza uma determinada atividade por considerá-la interessante ou divertida, ou seja, é uma orientação motivacional que tem por característica a autonomia do aluno em relação a sua aprendizagem. Nesse sentido, surgem alguns questionamentos que podem nos ajudar a mapear essas insatisfações e suas origens, como: O que tem contribuído para que essa situação se instale? Os conteúdos não são significativos? As atividades não são interessantes? Os recursos não são suficientes? Qual tem sido a qualidade dos relacionamentos? O professor está preparado? Quais são suas condições de trabalho? Diante da situação que se apresenta, o que pode ser feito? É possível transformá-la? Por onde começar?

Assim, podemos dizer que o professor deve buscar motivar o aluno para que este possa se engajar de uma melhor forma durante as aulas. Segundo Bzuneck (2001), os professores podem e devem explorar a força motivacional advinda da motivação intrínseca, aquela que nasce da própria vontade de aprender, destacando o esforço pessoal como um valor importante, tirando o foco dos alunos das recompensas vindas apenas das notas, das premiações, da comparação do desempenho, entre outras, que figuram como motivações extrínsecas. Ou como explicam Guimarães e Boruchovitch (2004, p. 38) “toda

situação de aprendizagem deve ser planejada levando-se em consideração aqueles elementos já reconhecidos como promotores da motivação intrínseca.”

O ensino e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem têm contribuído fundamentalmente para ajudar o aluno a aprender, a processar, a armazenar, utilizar melhor a informação e transformá-la em conhecimento. Apresentar desafios, promover curiosidades, diversificar planejamentos de atividades, compartilhar decisões, são exemplos de estratégias de aprendizagem favoráveis à motivação dos alunos e de fácil implementação.

Deste modo, eles terão mais motivação para aprender, continuar aprendendo e, conseqüentemente, para desenvolver um maior controle sobre os seus próprios processos de aprendizagem, tornando-se claro que a aprendizagem musical e de qualquer outra área, ocorrerá de forma mais eficaz se a motivação adequada para aprender for estimulada nos alunos (BZUNECK, 2001). Todas essas reflexões podem ser consideradas em relação à aprendizagem musical em todos os seus contextos, já que o ensino e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem têm contribuído fundamentalmente para ajudar o aluno a aprender, a processar, a armazenar, utilizar melhor a informação e transformá-la em conhecimento.

Sobre esse assunto, a primeira subcategoria surgida ao longo da RC foi sobre os *Traumas* ocorridos durante as trajetórias musicais das crianças. Ao iniciar a Roda de Conversa, antes que eu terminasse de explicar, uma aluna me interrompeu e relatou uma situação traumática, na qual eu chamei atenção dela e de com um colega. O relato dela foi bastante interessante pois, apesar de terem se passado cinco anos, essa lembrança ruim foi marcante para ela e foi a partir disso que ela optou por iniciar seu relato.

Tia, tem uma coisa, teve um dia... faz um tempão, foi lá no primeiro ano, eu acho. Aí.. tava eu e o Felipe, né... a gente tava bagunçando no meio da aula lá e você tava estressada e deu uma bronca, aí a gente ficou até com medo depois. (Ana Clara, turma A).

Ao falar sobre isso, mais do que narrar sobre a sua história com a música, ela desabafou sobre uma situação com a qual ela se sentiu desconfortável e no momento não conseguiu rebater. Trazendo à tona essa situação, além de expressar e ressignificar a sua vivência, a aluna, de certo modo, facilitou as demais narrativas, expressando às outras crianças que elas poderiam falar sobre qualquer assunto sem serem censuradas. Após esse momento, pedi que ela continuasse falando, mas ela relatou que só queria falar isso no momento, então aproveitei a fala dela para incentivar os demais alunos a se sentirem à vontade para falar o que quisessem e continuei explicando sobre a ideia do documentário.

O relato da aluna incentivou as crianças a falarem mais livremente e colocarem suas *reivindicações e sugestões* em relação às aulas de música. Nesta subcategoria estão presentes, principalmente, a falta de diversidade de instrumentos musicais, como mostram os seguintes relatos:

A parte ruim é que a gente não aprende outros instrumentos, só tem flauta. (João, turma A)

Então, Tia, eu já falei o que eu não gosto da aula de música, mas vou falar de novo, então... eu não gosto que a gente só toque flauta, eu queria que tivesse outros instrumentos, tipo guitarra, bateria ou pelo menos violão. Só flauta é muito chato. (Rodrigo, turma A).

Eu gosto da aula, então, é difícil pensar em alguma coisa chata da aula... hummm... Ah já sei, tem o barulho e tem quando você briga muito. E eu queria que as aulas tivessem outros instrumentos, tipo guitarra e bateria, pra gente tocar Rock. (Igor, turma C).

Tia, teve até uma vez que eu pedi pra minha mãe pra gente falar com a diretora pra comprar outros instrumentos pra melhorar a aula de música, mas a minha mãe não deixou. (Léa, turma C).

O fato de os alunos colocarem suas reivindicações de forma clara e direta mostra que se sentem seguros para falarem e que, apesar de estarem sendo entrevistados por mim, não estavam intimidados para fazerem suas reclamações, o que pode ser visto como um aspecto positivo para a pesquisa. Ao mesmo tempo, é possível perceber que as reclamações não são desprovidas de sentido e ocorrem em relação às possíveis melhorias das aulas de música, como no diálogo abaixo:

Ceci: Tia, eu acho que nas aulas de música a gente podia aprender a cantar e a tocar alguns instrumentos novos como ukulele, violão, porque aí a gente poderia se divertir mais e aprender mais a música.

Amanda: É porque fica difícil, tipo, flauta é mais fácil de comprar, imagina todo mundo ter que comprar o violão, o ukulele e os outros instrumentos.

Ceci: Não, mas tipo, não precisa ser todo mundo com os instrumentos, pelo menos passar para cada um tocar, conhecer, tocar um pouco, saber o funcionamento, ter uma ideia de como se toca cada instrumento. Ah, e eu também acho divertido nas aulas quando você coloca músicas que a gente pode cantar.

(Diálogo realizado na turma A)

Esse diálogo desvela que as crianças pensam sobre as aulas de música e se preocupam sobre melhorar seus aspectos. Para elas, as aulas podem ser debatidas e dialogadas, sendo passíveis de surgirem soluções viáveis para que as aulas sejam ainda mais proveitosas. Nesse sentido, podemos inferir que a música desenvolve nas crianças sensibilidade, criatividade e senso crítico. É uma linguagem importante para o estímulo do cérebro, desenvolve o raciocínio lógico-matemático, contribui para a compreensão da linguagem e do desenvolvimento da comunicação, além de outras habilidades.

A questão do *Ruído excessivo* se tornou uma subcategoria pois foi citada diversas vezes e, de fato, havia muito barulho na sala, o que dificultou muito a dinâmica, pois a todo momento era necessário pedir silêncio e os próprios alunos que estavam mais ativos na Roda de Conversa¹² estavam incomodados com o barulho dos colegas o que gerou bastante confusão entre eles.

Eu não gosto quando tem gritaria e muito barulho. Olha só hoje! Quase que a gente não consegue escutar e falar com porque algumas pessoas ficam falando o tempo todo. (Ana Clara, turma A).

A parte ruim é que toda hora alguém começa a interromper quando a gente tá aprendendo uma música, aí a tia briga muito, aí muita gente conversa, aí a sala fica uma bagunça e a gente demora a aprender, eu queria que a aula fosse menos barulhenta. (Artur, turma A).

Meu ouvido e minha cabeça doem quando tem bagunça e barulho nas aulas. Barulho de conversa e de grito, mas barulho de instrumento não me incomoda. (Pietra, turma C).

Para além do barulho, no dia a dia, os conflitos comuns da diversidade da sala de aula também ocorrem e nem sempre é possível lidar com eles da melhor forma, como podemos observar na seguinte fala:

Eu acho chato quando a gente não pode ter aula porque tem que fazer prova de outra matéria. Ai têm turmas que assistem a aula e gente que fez prova fica de fora. Não acho isso justo! (Beto, turma C).

Eu gostei mais do dia que você trouxe o piano (teclado) e a gente tocou. E eu queria que tivesse outras coisas, sabe? Tipo piano ou violão, sabe?... não só flauta, porque eu não sou bom de flauta, aí acabo cansando às vezes da aula. (João, turma A).

Na narrativa de João e de outros alunos, como Rodrigo (RC 3 – Escola 1), citado anteriormente, é possível perceber um *Descontentamento* com o

¹² Nas Rodas de Conversa realizadas com as turmas A e B todos os alunos da turma estavam presentes na sala, mas nem todos participaram. Apenas na RC realizada com turma C, essa questão foi solucionada, contando apenas com os alunos interessados participar da pesquisa.

principal instrumento disponibilizado pela escola (flauta), o que gera uma desmotivação e a crença de que ele “não é bom de flauta”. Casos como estes, quando são exceções, acabam ficando de lado e perdendo o interesse em participar das aulas quando o foco é a flauta. O aluno manifesta interesse em aprender outros instrumentos, mas eles não são ofertados pela escola e só são apresentados aos alunos em algumas ocasiões quando tenho disponibilidade para levá-los ao colégio, mas estas aulas não fazem parte da rotina do colégio.

Também foi possível perceber que algumas respostas eram mais voltadas para um aspecto automático, sem muita reflexão, mas apenas com objetivo de falar algumas coisas, como se fosse uma atividade de caráter obrigatório, como o caso do aluno Bruno, que estava participando no modo online e respondeu muito rapidamente a seguinte frase:

*Eu queria falar que a aula de música é legal porque eu não tenho que escrever igual em outras matérias, e o que eu menos gosto é quando você briga comigo e quando eu tenho que escrever.
(Bruno, turma A).*

Tentei perguntar se havia mais alguma lembrança sobre as aulas de música que o aluno gostaria de relatar, mas ele não demonstrou interesse em participar e permaneceu em silêncio o restante da Roda de Conversa. Embora parecesse decorada e ensaiada, a fala do aluno traz uma informação interessante, o fato dele trazer a diferença da música em relação às outras matérias ressaltando a questão de não ter tanta carga escrita, denota que o possível aspecto que gera interesse é o caráter prático das aulas de música.

Essa questão do barulho foi abordada por alguns alunos e realmente foi um fator relevante no andamento da entrevista, pois a todo momento era necessário pedir silêncio. Como essa era uma aula diferenciada onde havia

apenas a Roda de Conversa e nenhum outro tipo de atividade, os alunos estavam se sentindo muito à vontade para conversar paralelamente. Outro fator que contribuiu para o barulho foi o fato de que eu expliquei para eles que, naquela aula, eu não estaria lá como professora, mas como entrevistadora e, na medida que alguns alunos foram percebendo que a dinâmica da aula estava diferente, eles foram se sentindo livres para fazer cada vez mais barulho, o que gerou uma certa desorganização no andamento das Rodas de Conversa.

Já na Escola 2, sobre os aspectos que as crianças não gostam nas aulas de música, embora as respostas tenham sido, mais uma vez, curtas e objetivas, foi possível perceber que elas não apreciam as atividades que não estão diretamente relacionadas com a ação de tocar músicas, como as atividades de técnica citadas pela aluna Flora:

Eu não gosto de ficar fazendo as notas. Tipo no começo [da aula] que a gente fica um tempão só fazendo as notas e repetindo e repetindo, mil vezes... eu gosto quando a gente tá tocando as músicas, é mais legal. (Flora, turma B).

Esse descontentamento pode ser atribuído tanto à repetição constante das atividades, quanto à falta de significado que elas têm para as crianças. Isto é, ao não saberem a finalidade da atividade, as crianças a consideram entediante e desnecessária. Entretanto, em qualquer fase do estudo e da aprendizagem de um instrumento musical, se faz necessário algum tipo de exercício técnico que pode envolver repetição e mecanização de movimentos, mas isso também pode ser feito de maneiras variadas e lúdicas para que a aprendizagem não se torne cansativa e desinteressante.

Além disso, apesar da existência de uma sequência lógica nas atividades realizadas em sala de aula, pode haver uma falha por parte do

professor ao não explicar como os exercícios de aquecimento contribuem para a performance, por exemplo. Portanto, ao compreenderem a importância dessas atividades, as crianças podem se sentir mais motivadas a participar ativamente delas.

Quanto a outros aspectos negativos, novamente os alunos retomam o assunto do *Ruído excessivo*, relatando não gostar do barulho ou da “bagunça” durante as aulas de música.

Paula: Eu não gosto do barulho e de quando fica bagunça.

Algumas crianças: Eu também, eu também...

Pesquisadora: O que mais?

Caio: Só isso mesmo. Quando tem barulho demais, a gente fica com menos tempo pra aprender flauta.

(Diálogo realizado na turma B).

A ideia de não gostar do barulho pode indicar que eles não gostam da perda do controle da aula, do desperdício de tempo de aula ou mesmo do incômodo que isso pode causar no decorrer da aula. Apesar disso, as crianças relataram mudanças positivas em suas vidas em relação a música, conforme mostram as narrativas a seguir:

Cleber: A música trouxe alegria pra minha vida.

Que bonito isso, Cleber. Me explica melhor... [Cleber fica tímido, põe a mão no rosto e não fala mais].

Luan: Pra mim, trouxe coisas diferentes. Agora eu sei tocar, conheço outros instrumentos.

(Diálogo realizado na turma B).

Tanto a fala de Luan, quanto a fala de Cleber exprimem o poder transformador da música na educação e na vida das pessoas. Levar alegria e conhecimento para as crianças na escola é algo fundamental a se considerar para a discussão e reflexão sobre a Educação no Brasil. Nesse sentido, a música é uma das atividades que mais envolvem as crianças, e que está presente em

grande parte dos momentos compartilhados por elas, tornando-se algo natural do cotidiano.

A questão do ruído em sala de aula, que aparece em vários momentos nas falas dos alunos das duas escolas pesquisadas, apresenta um dilema para muitos professores, pois evitar uma postura mais autoritária de simplesmente 'exigir silêncio' e aplicar penalidades diante da dispersão nem sempre é a melhor possibilidade, ou mesmo a mais efetiva. A resolução ou melhoria de tal questão aula exige uma análise, por parte do professor, sobre sua prática, sobre as atividades que estão sendo realizadas, a forma como ele mesmo lida com 'descontrole' da turma, bem como a prática de outras estratégias e condutas, que só são adquiridas ao longo do tempo e do processo escolar da criança.

Considerando a importância do autocontrole e da autorregulação nessas situações que envolvem muito ruído e dispersão em sala de aula, torna-se evidente que essas habilidades precisam ser ensinadas e praticadas ao longo dos anos escolares. Essa questão também vai além do ambiente escolar, envolvendo a motivação pessoal dos alunos e o desenvolvimento do autocontrole e da disciplina, no sentido de autorregulação, que diversas vezes não é cultivado, pois muitas crianças não têm a oportunidade de praticar essas habilidades em ambientes familiares ou sociais.

Compreender esses aspectos, estabelece a necessidade de uma abordagem sensível que valorize o desenvolvimento gradual dessas competências. Em lugar de simplesmente punir o comportamento indesejado, os professores podem buscar estratégias que promovam a autorregulação, como estabelecer rotinas claras, incentivar à colaboração, à responsabilidade individual, explorar métodos de aprendizagem que engajem os alunos, nutrir a

afetividade positiva nas relações com o outro, proporcionar diferentes formas de expressão, entre muitas outras possibilidades que podem ser exploradas em sala de aula e que também estão relacionadas as especificidades de cada turma e de cada aluno.

Dessa forma, ao reconhecer a complexidade da questão do ruído em sala de aula e investir na promoção do autocontrole e da autorregulação, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais produtivo e inclusivo, onde os alunos se sintam motivados a participar ativamente e a desenvolver habilidades essenciais para a sua aprendizagem e para a sua formação pessoal.

As considerações apresentadas até aqui são oriundas das narrativas dos alunos e revelaram um universo de pensamentos e concepções, que não havia sido revelado até o momento. Com esses dados e reflexões, surgiu também uma série de questionamentos que me levaram a pensar em diferentes possibilidades de modificar a minha prática em sala de aula. Assim, esse movimento autorreflexivo gerou algumas mudanças que serão explanadas no tópico a seguir.

5.4 IMPACTOS DA PESQUISA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao investigar as influências da afetividade nas aulas de música, esta pesquisa também trouxe mudanças significativas sobre a minha própria atuação pedagógica, resultando na ideia de escrever este tópico a partir da descoberta das percepções dos meus alunos em relação a minha prática como professora de música.

Apesar de ter consciência da minha postura firme em relação ao comportamento dos alunos, nunca havia parado para pensar que essa postura

poderia estar afetando negativamente meus alunos, ou mesmo impedindo a expressão plena deles no âmbito das aulas de música.

Foi uma surpresa ouvir algumas crianças tão próximas a mim e tão participativas nas aulas, relatando situações que causaram descontentamento por parte deles. Mas apesar de não ser tão confortável se deparar com uma análise tão genuína da sua ação, incentivei as falas de cada um deles e acolhi essas narrativas com um misto de tristeza e orgulho, por ver que aquelas crianças, que, com o passar do tempo eu desaprendi a olhar minunciosamente, estavam se posicionando de forma firme, emitindo suas opiniões e até sugerindo mudanças para melhorar as aulas de música. E mesmo sem saber, para além da pesquisa, elas também estavam me dando uma oportunidade de reavaliar minha prática, minhas crenças e minhas concepções sobre o que é ensinar música na escola.

A partir disso, comecei a pensar de que formas eu poderia melhorar minha prática e afetar positivamente meus alunos através da experiência musical. A primeira decisão que tomei foi mudar a minha postura durante as aulas. Com isso, parei de impor silêncio o tempo todo, passei a acolher mais as brincadeiras das crianças e a tornar a aula um pouco menos diretiva.

No início foi bastante trabalhoso, pois os alunos estavam acostumados com outro tipo de gestão de aula, e como consequência de uma postura mais livre, os alunos passaram a fazer muito mais barulho, o que gerava desconforto e constantes pedidos vindos dos próprios alunos para que eu “controlasse” a turma.

Expliquei que não queria mais ser uma professora brava e que, juntos, poderíamos fazer um pouco de barulho, um pouco de música, um pouco de

brincadeiras e um pouco de conversa, quando fosse necessário. Não posso dizer que surtiu efeito de imediato, mas ao longo do ano fui percebendo pequenas mudanças e confirmando-as a partir de alguns comentários dos alunos, como: *“Tia Andréa, você está mais calma e menos brava. O que aconteceu?”*; *“Tia Andréa, a aula de música está tão mais legal agora”*; *“Tia, estou gostando muito de tocar outros instrumentos junto com a flauta”*; *“Tia, acho que a gente tá fazendo muito barulho, mas tocar esse monte de instrumento é tão bom”*.

Juntamente com a decisão de mudar meu comportamento em relação aos alunos, passei a realizar as aulas de flauta de forma mais dinâmica. Algumas das estratégias que utilizei foram: Levar instrumentos de percussão e realizar práticas musicais diferentes; Fazer atividades de exploração sonora com a flauta e não utilizá-la apenas do modo convencional; Mostrar, sempre que possível, outros instrumentos musicais (violão, teclado, violino, escaleta) e permitir a experimentação por parte dos alunos; Incluir músicas do repertório dos alunos em atividades de apreciação e análise, estimulando-os a pensar porque gostam de determinada música, quais os instrumentos presentes e qual o significado das letras; Realizar práticas misturando os instrumentos disponíveis (flauta, violão, teclado, ukulele, pandeiro, meia lua, reco-reco, agogô, triângulo e diversos tipos de chocalhos).

Embora tenham gerado um resultado positivo, vale ressaltar que as estratégias apresentadas não têm intenção de funcionarem como uma receita pronta ou como a solução definitiva para os problemas existentes nas aulas de música. Cada contexto exige um modo de pensar e de lidar com os desafios da sala de aula, e cada professor, a partir das especificidades de seus alunos, deve encontrar a melhor forma de conduzir sua prática. Dessa maneira, trago esse

relato no intuito de compartilhar a minha experiência e mostrar que fazer mudanças em uma prática já consolidada não é tão fácil, mas é possível se houver interesse, disposição e muita paciência.

Destaco ainda que essas mudanças ocorreram a partir do exercício de escuta proporcionado pelas Rodas de Conversa, o que me leva a pensar que tais momentos de troca podem ser uma prática importante a ser adotada em outros espaços de aprendizagem, pois, ouvindo os anseios, as motivações, as insatisfações, as dificuldades e as sugestões dos alunos, se torna mais fácil realizar aulas de música mais contextualizadas com o universo cultural e social no qual as crianças estão inseridas. É claro que esses momentos precisam ser planejados e analisados de forma efetiva e crítica para que possam, de fato, fazer emergir a subjetividade de cada um.

Em consequência, compreender e considerar o que o aluno pensa, sente e se interessa, pode ser o primeiro passo para enriquecer a experiência musical, e assim ampliar o horizonte cultural, revelando novos gêneros, estilos e artistas que antes estavam além do alcance dos alunos.

Por fim, espero que esse meu esforço de abraçar os próprios defeitos e desafios e buscar ser uma professora melhor, possa encorajar outros professores de música a ouvirem seus alunos e os considerarem como sujeitos ativos e participantes do próprio processo de aprendizagem.

Assim, mesmo indiretamente, a coragem dos meus alunos também terá contribuído para mudanças de outras práticas, gerando modificações que possam chegar a outros horizontes, outros lugares, outras escolas e a outros alunos.

Para que isso ocorra, se faz necessário transformar cada pequena ação em sementes plantadas no solo fértil da mente de outros professores, que assim como eu, com o tempo, esqueceram de ouvir seus alunos e precisaram ser afetados novamente pela experiência transformadora que é ensinar música na escola regular.

Assim, finalizo este relato ressaltando essas duas ações transformadoras em minha trajetória acadêmica e pedagógico-musical: a realização desta pesquisa e as consequências práticas decorrentes dela. As ações mencionadas foram inspiradas pelas narrativas das crianças, transformando suas memórias afetivo-musicais na manifestação da música na escola, as quais serão exploradas com mais detalhes no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6 – DISCUSSÃO DOS DADOS: MEMÓRIAS AFETIVO-MUSICAIS E NARRATIVAS DE CRIANÇAS SOBRE AS AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA

Há na memória um rio onde navegam
Os barcos da infância, em arcadas
De ramos inquietos que despregam
Sobre as águas as folhas recurvadas [...]
(José Saramago)

A memória, esse rio profundo e enigmático que flui incessantemente através da paisagem da nossa vida, é capturada com rara sensibilidade na estrofe do poema citado acima, do renomado escritor português José Saramago. Nesse verso inicial, Saramago nos convida a lançar um olhar introspectivo sobre a essência da memória, revelando-a como uma água que carrega as marcas do tempo e da experiência. Assim como um rio que molda a geografia ao seu redor, a memória esculpe a identidade do indivíduo, refletindo não apenas as lembranças conscientes, mas também as profundezas de um passado muitas vezes enigmático e enriquecedor.

Nesse contexto, explorar a relação entre memória, no caso musical, e identidade se torna uma jornada fascinante, em que cada reminiscência é como uma pedra lançada na água, criando círculos concêntricos que se expandem para além do momento presente. A partir desse poema, somos convidados a mergulhar nas águas turvas e claras da memória de cada uma das crianças que participaram da pesquisa, contemplando não apenas o que foram, mas também o que elas vêm se tornando através do constante fluxo do tempo, por meio das suas experiências musicais.

Compartilhar dessas memórias e conhecer as experiências musicais dessas crianças se tornou a materialização de uma parte dessa pesquisa, mas também foi a concretização da imaginação de cada criança que aceitou

participar, que embarcou no meu projeto e não pensou duas vezes em incorporar a personagem e criar para si um mundo de sonho onde se viu como cantor, dançarino, músico ou artista, compartilhando sua vida e contando sua história para o mundo.

Por meio do elemento lúdico do documentário ou mesmo da própria ideia de compartilhar sua história com a música, cada criança criou para si um universo em que era de fato uma estrela da música, acreditou nisso e se envolveu na minha pesquisa como se fosse sua, e isso só foi possível porque para elas tudo era uma brincadeira. E como já dizia Carlo Drummond de Andrade (1984) “Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo”. Corroborando com esse pensamento, explica Oliveira (2017, p.09),

O brincar é também uma forma de união com o outro. É por meio do brinquedo que a criança constrói seu universo, de onde traz para a sua realidade, situações inusitadas de seu mundo imaginário e é nestas brincadeiras que possibilita o seu desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2017, p. 09).

Assim, o ato de brincar transforma-se em uma forma de comunicação em que a criança tem a oportunidade de reproduzir o seu cotidiano através da linguagem lúdica. Brincar possibilita a aprendizagem e facilita a construção da autonomia, da reflexão e da criatividade; e pode também estabelecer uma relação ao se utilizar jogos pedagógicos que promovam o desenvolvimento físico, cultural, social, afetivo, e cognitivo da criança.

Para entrar nessa *brincadeira* busquei levar elementos que fizessem com que as crianças se sentissem mais confiantes e, ao mesmo tempo, criassem uma cena que os levasse a uma realidade paralela. Esses elementos foram óculos coloridos, pompons e plumas de diversos tipos. Como sugerido na RC, o elemento lúdico obteve êxito, como foi possível perceber com a criação da

personagem da DJ Marília que pediu para ser chamada assim e com os alguns relatos que se iniciaram com “quando eu era famoso/a”, seguidos de uma fala sobre a aula de música. A outra estratégia utilizada foi realizar uma aula diferenciada, que rememorasse os tempos das aulas da Educação Infantil, com atividades lúdicas e de caráter mais livre, para que as crianças pudessem lembrar um pouco das experiências vividas no início de suas trajetórias nas aulas de música na escola.

Tais memórias, obtidas a partir das Rodas de Conversa, foram analisadas e organizadas em categorias para melhor organização e compreensão. Assim, no que diz respeito a estrutura da aula, os alunos da Escola 1 rememoram o formato mais lúdico das aulas da Educação Infantil e fazem o comparativo com as aulas atuais de flauta que ocorrem no 5º ano do Ensino Fundamental I. Para eles, essa diferença fez com as aulas perdessem a ludicidade e as brincadeiras, o que de fato é parcialmente verdade.

As aulas de flauta ainda ocorrem no formato da roda, mas não ocorre mais o momento do “Bom dia”, que foi mencionado pelos alunos e as atividades não são mais tão diversificadas com outros instrumentos, se limitando apenas a flauta, vídeos e algumas vezes dança. Quanto aos instrumentos citados pelos alunos, trata-se de pequenas percussões, algumas feitas de materiais reciclados e que ainda sim são insuficientes para o número de alunos existente em cada turma.

Na Escola 2, segundo as crianças, o professor coloca vídeos das músicas que irão tocar e outras vezes coloca outros vídeos de música, mas nada foi mencionado além disso. Apenas a parte técnica da flauta foi relatada por alguns dos alunos como algo desinteressante e que não gostavam de realizar,

como repetir as notas musicais no início da aula para fixar as posições e dedilhados.

Nas duas escolas podemos observar questões relacionadas à gestão da aula, definida por Russel (2005) como sendo a relação resultante entre

A estrutura da aula (o esquema em que são distribuídos os conceitos em um espaço de tempo predeterminado), o conteúdo (materiais musicais, conceitos, habilidades, atividades e configurações) e o andamento usado pelo professor para conduzir a aula. (RUSSEL, 2005, p. 25).

Sendo a estrutura o esquema principal da aula, podemos dizer que as duas escolas iniciam suas aulas apresentando conceitos referentes à flauta e separando um determinado tempo para fixar as notas e dedilhados da flauta, sendo, portanto, um pouco semelhantes. Já no que diz respeito ao conteúdo, cada professor gere sua aula de acordo com as dificuldades da turma, mas sempre mantendo o foco nas atividades de flauta, seja tocando músicas ou mostrando algum vídeo relacionado ao tema central da aula. É no andamento da aula que podemos observar a individualidade de cada professor, pois esse aspecto está relacionado ao modo de lidar com cada criança e com a turma.

Na Escola 1, os alunos relatam que sentem falta da estrutura e conteúdo referentes à Educação Infantil, pois este está mais bem definido e separado em diferentes momentos, como “canção de Bom dia”, início da aula com atividades mais calmas, seguidas de dinâmicas com instrumentos, jogos e canções com movimentos, finalizando a aula com apreciação musical, momento de relaxamento e “canção de dar tchau”. Essa separação explícita não ocorre na aula de flauta e a estrutura fica mais diluída apenas em atividades voltadas para o instrumento.

Na Escola 2, a estrutura relatada também não oferece dinamismo durante a aula, o que pode influenciar no próprio andamento da aula. Como explica Russel (2005),

O andamento é um elemento da gestão de sala de aula que tem sido reconhecido pelos pesquisadores como um fator significativo no engajamento dos alunos nas tarefas e, portanto, no controle e na obtenção de resultados positivos de aprendizado. (RUSSEL, 2005, p. 75).

Assim, qualquer complicação no andamento da aula pode acarretar desinteresse, distração e falta de engajamento nas atividades musicais. Isso nos faz perceber que organizar a aula e geri-la de forma adequada e positiva não é algo corriqueiro ou de menor importância para a aprendizagem musical. Buscar conhecer seus alunos, preparar aulas dinâmicas, selecionar conteúdos condizentes com a necessidade de cada e tornar a prática significativa para os alunos são fatores fundamentais que devem estar sempre conexos, buscando observar como isso está relacionado a cognição e a afetividade em sala de aula, pois como explica Wallon (1968), a afetividade constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento. Além disso, a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas.

Sobre professores e alunos, as memórias que permeiam essa relação constituem um conjunto precioso de experiências que transcendem o simples ato de transmitir conhecimento. Essa conexão entre quem ensina e quem aprende vai muito além das quatro paredes de uma sala de aula, moldando perspectivas, desafiando ideias preconcebidas e, em última instância, deixando uma marca indelével nas trajetórias de ambos.

Nesse sentido, o aspecto mais citado pelas crianças foi a postura dos professores. Apesar de estabelecida por um programa, um conteúdo, normas internas ou até pela infraestrutura da instituição, é a interação entre o professor e o aluno que vai dirigir o processo educativo. Conforme a maneira pela qual essa interação se dá, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada e orientada para uma ou outra direção. Como toda relação, esta também é composta de dois polos – professor e aluno – e cabe a ambos determinar o clima desta relação, pois como bem explicita Wallon (1978), é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem.

Esse vínculo é a base sobre a qual se desenvolvem as interações e experiências que moldam o percurso educacional da criança. Quando ela se sente segura, valorizada e compreendida pelo adulto, ela está mais inclinada a se abrir para novas experiências e a se envolver ativamente no processo de aprendizagem. A confiança mútua e o respeito mútuo fortalecem a relação entre o adulto e a criança, criando um espaço onde a criança se sente encorajada a explorar, questionar e experimentar. Além disso, o vínculo afetivo ajuda a criança a desenvolver uma autoimagem positiva e a cultivar um senso de pertencimento e segurança dentro do ambiente educacional.

O professor também tem um papel de grande relevância uma vez que se apresenta como pessoa mais experiente e com mais conhecimento sistematizado, dando o apoio e o incentivo que o aluno necessita para manutenção do seu aprendizado. Conforme Campos (1999)

[...] o professor [tem] o papel de criar condições favoráveis para a ampliação de seus conhecimentos e de incentivo para que [as crianças] se tornem aprendizes inquisitivos, criativos e críticos, ao lado do domínio sobre os conteúdos, é preciso que o professor conheça

muito bem a fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, suas características culturais, sociais, étnicas, de gênero, de qual realidade eles partem e como aprendem. (CAMPOS, 1999, p. 137).

A partir dos relatos das crianças podemos inferir que esse apoio e incentivo estão sendo prejudicados por uma postura autoritária por parte dos professores, ou seja, falta um modo de ensinar mais voltado para a afetividade em sala de aula, pois nas duas escolas há reclamações acerca desse assunto.

De acordo com Wallon (1968), a relação mantida em sala de aula com os alunos também deve ser cultivada com sentimentos e emoções positivas. Durante o ensino da matéria, o professor deve procurar evitar desgosto ou opressão e criar um clima de igualdade de expressão e oportunidades entre todos, evitando, assim, um tratamento desigual entre os alunos.

Nesse sentido, podemos dizer que, em certos momentos, os dois professores tiveram atitudes negativas, tanto quando gritaram em sala de aula quanto no caso do professor que não chama os alunos pelo nome e que bate com a flauta nas mãos dos alunos, o que configura uma grave falha na postura do professor.

Não obstante o exposto anteriormente, é igualmente importante reconhecer que as interações entre professores e alunos abordadas nesta pesquisa também apresentaram momentos positivos. Esses momentos foram caracterizados por afetividade, engajamento e pela construção de uma relação afetiva positiva.

Nesse sentido, é importante reconhecer que os professores, além de profissionais dedicados, também são seres humanos sujeitos a uma variedade de influências que podem afetar seu desempenho, tais como o burnout, decorrente da falta de valorização e salários inadequados. Ademais, enfrentam

questões de natureza pessoal que podem impactar suas atitudes e comportamentos. Reconhecer tais fatores, não isenta o profissional de sua responsabilidade perante a sala de aula, por isso se faz necessário que os professores, assim como as crianças, também trabalhem o seu autocontrole e autorregulação frente a situações desafiadoras.

Ressalto que, ao conhecer a humanidade do professor, também se deixa de lado uma visão idealista de um padrão de professor perfeito, pois isso é uma construção ilusória e inalcançável. A complexidade do papel do educador transcende qualquer idealização simplista, pois cada professor traz consigo uma gama única de habilidades, experiências e limitações. Por isso, tentar enquadrar todos os professores em um molde ideal apenas serve para desconsiderar a diversidade de contextos, desafios e necessidades que permeiam o ambiente educacional.

A busca por um padrão de perfeição impossível pode gerar pressão excessiva sobre os professores, comprometendo seu bem-estar emocional e sua eficácia pedagógica. Em vez disso, é crucial valorizar a singularidade de cada professor, reconhecendo suas contribuições individuais para o processo educativo e promovendo um ambiente de apoio e desenvolvimento profissional que leve em conta suas habilidades e limitações.

Voltando a questão da postura autoritária em sala de aula, é possível inferir que ela não condiz aos pressupostos Wallonianos que buscam privilegiar além da construção cognitiva, o aparato afetivo. Nas palavras de Bezerra (2006)

Uma teoria pedagógica que se depreende das ideias sobre a construção do indivíduo a partir de Wallon diz que o desenvolvimento intelectual envolve muito mais do que um aparato cerebral. Pressupõem perceber a dimensão afetiva do indivíduo e trabalhá-la para permitir uma construção cognitiva mais dinâmica e efetiva. Sendo assim, uma teoria pedagógica inspirada em Wallon pressupõe um movimento dialético entre afetividade, emotividade e subjetividade com

processos cognitivos, interação social e racionalidade mutuamente imbricadas e relacionados em via de interdeterminação. (BEZERRA, 2006, p. 23).

Essas ações se configuram em comportamentos autoritários e que não condizem com os preceitos atuais da Educação de modo geral, nem da Educação Musical que visa, com o ensino de música na escola regular, trabalhar a diversidade cultural; a capacidade da educação musical de aproximar e integrar os alunos com a escola e aproximar a escola da comunidade; trabalhar a música como conteúdo autônomo, entre outros. Segundo Rocha e Moura (2019), isso implica diretamente no comportamento do professor e na relação que ele estabelece com o seu aluno.

A relação de afeto do(a) educador(a) com a criança possibilitará a ela desenvolver sua autonomia, a conviver melhor com o(a)s demais colegas e com as pessoas que convivem com elas, e para, além disso, permitirá a(o) educando(a) construir um aprendizado significativo a partir de uma relação de carinho e confiança com seu/sua professor(a). (ROCHA; MOURA, 2019, p. 3452).

Embora pareçam atos corriqueiros, não podemos deixar de expressar aqui a gravidade da fala da aluna que relata que o professor bate, ainda que seja por brincadeira, com a flauta nas mãos dos alunos. O costume dos castigos físicos nas escolas brasileiras se iniciou com os Jesuítas e o ideário pedagógico orientado pelo *Ratio Studiorum* que corresponde “ao que passou a ser chamado na modernidade como pedagogia tradicional” (SAVIANI, 2007, p. 58) e, por sua visão essencialista, buscava atingir a perfeição humana. Nesse sentido, justificava-se a prática educativa alicerçada na correção e nos castigos, pois, à educação “cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano” (SAVIANI, 2007, p. 58).

A aplicação dos castigos continuou mesmo nas escolinhas elementares de ler e escrever. Somente mais tarde é que essa prática começou a ser questionada como a forma mais apropriada de controle disciplinar.

Não é por sadismo que a escola tradicional exige silêncio e imobilidade, que faz colocar os alunos em filas e que concede tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais. É porque se apoia sobre uma pedagogia da disciplina, da antinatureza. É, mais profundamente ainda, porque considera a natureza da criança originalmente corrupta. (CHARLOT, 2013, p. 178).

Bater na mão de uma criança, ainda que seja com a intenção de corrigi-la me parece algo desumano e que age contra sua natureza. Não quero com isso me isentar da minha postura errada de gritar em sala de aula, o que se configura também em um traço de autoritarismo e antinatureza, gerando lacunas que não serão preenchidas na vida das crianças, mas que não podem ser comparadas ao castigo físico que pode vir a se configurar crime provocando traumas irreversíveis nas crianças que os vivenciam.

As duas posturas afetam de forma negativa as crianças em sala de aula e trabalham com emoções indesejadas, ou seja, provocando a raiva, o desgosto, a antipatia, etc. Tais emoções não favorecem a criação de relações positivas entre professores e alunos e, conseqüentemente, não geram engajamento nas atividades e tampouco criam sentimentos positivos no ambiente escolar. Assim, podemos dizer que são ações contrárias aos preceitos Wallonianos que consideram que a continuidade e repetição de emoções positivas pode vir a construir sentimentos fortes e duradouros que afetam a longo ou curto prazo os indivíduos que os experimentam.

A partir dessa análise podemos dizer que as duas escolas, tanto a da rede privada, quanto a da rede pública, apesar de adotarem graus diferentes de

autoritarismo, o utilizam em suas metodologias, fazendo uso do grito, do silenciamento e da postura mais séria frente a situações de conflito, ao invés de buscar soluções mais voltadas para uma proposta lúdica como a mediação por meio da afetividade do diálogo e do jogo pedagógico para solucionar casos conflitantes.

Apesar dos pontos negativos saltarem aos olhos, há pontos positivos também. Nas duas escolas, as crianças superaram a negatividade e se engajam nas atividades relatando que gostam de tocar flauta e que essa é a sua atividade favorita, aprendendo as músicas, tocando juntos em sala, se divertindo em conjunto e até mesmo dedicando tempo para estudo em casa. Isso pode revelar que o poder da música vai além de qualquer coisa e pode até sanar as relações negativas e fazer com que, apesar de tudo, as crianças se deixem afetar pela música.

Para falarmos das memórias referentes ao sentido da experiência, precisamos primeiro explicar algumas visões norteadoras sobre o que entendemos por estas palavras tão cheias de significado. No que diz respeito à primeira parte da expressão, a relação entre o objetivo da ação e o seu motivo é chamada de sentido. Segundo Leontiev (1978, p. 97), o sentido é “a relação que se cria na vida, na atividade do sujeito”. É a relação entre a ação, o motivo, e o seu desígnio. O motivo aqui quer dizer o que estimula determinada atividade, assim, o sentido está diretamente relacionado ao motivo que impulsiona a atividade humana.

Já a experiência, para Josso (2006), é a vivência carregada de significado, isto é, a vivência da qual nos tornamos conscientes de nós mesmos – e isso tem a ver com o questionamento que fazemos sobre o que vivemos,

sobre como estamos nos tornando indivíduos e principalmente sobre o conhecimento de nós mesmos, das relações que são estabelecidas no nosso processo formativo e nas aprendizagens construídas ao longo da vida. Assim, podemos dizer que as experiências são os relatos selecionados pelas crianças para serem falados, já que, ao serem escolhidos, estes passam por um processo de reflexão e de seleção que passa não apenas por mera lembrança, mas porque marcaram de alguma forma a trajetória dessas crianças.

Podemos dizer que a memória e o sentido da experiência estão intrinsecamente entrelaçados, formando a base da nossa compreensão do mundo e da construção da nossa identidade. A memória é a capacidade que temos de reter, armazenar e recuperar informações, eventos e experiências passadas. Por sua vez, o sentido da experiência refere-se à maneira como atribuímos significado e valor às vivências que atravessamos em nossas vidas.

Nossas memórias moldam a forma como percebemos e interpretamos o presente. Cada nova experiência é filtrada através das memórias que já possuímos, o que influencia a nossa percepção e reação a situações similares. Por exemplo, se tivermos uma experiência negativa em uma determinada aula de música, é provável que nossa memória dessa experiência afete nossos sentimentos e ações ao retornar a esse lugar no futuro ou a uma experiência semelhante, como a uma outra aula de música, por exemplo.

Além disso, a memória desempenha um papel crucial na construção da nossa identidade. Nossas memórias pessoais, desde os eventos marcantes até os detalhes cotidianos, contribuem para a formação de quem somos. Elas nos fornecem um senso de continuidade ao longo do tempo, permitindo-nos lembrar nossas conquistas, desafios superados, relacionamentos cultivados e lições

aprendidas. Sem memórias, nossa percepção de identidade seria fragmentada e desarticulada. No caso desta pesquisa, relembrar as memórias musicais das crianças possibilita também a percepção da construção da trajetória musical escolar de cada um, permitindo que possamos visualizar não apenas suas histórias musicais, mas também suas percepções sobre a música no ambiente em que a aprendem.

Em resumo, a memória e o sentido da experiência são aspectos inseparáveis da nossa vida. Nossas memórias moldam nossa percepção do mundo e constroem nossa identidade, enquanto o sentido que atribuímos às nossas experiências é influenciado pelas memórias que acumulamos. Essa interação entre memória e sentido é o que nos permite compreender, aprender e evoluir ao longo das nossas jornadas individuais e coletivas.

Assim, as crianças iniciam seu relato relembrando experiências em que a música tem conotação de ser um regulador de emoções, pois para elas a música tem a capacidade de agitar, acalmar, animar, etc. Segundo a teoria social cognitiva, essa capacidade de regular emoções e se autorregular trata-se de um fenômeno multifacetado que opera por meio de processos cognitivos subsidiários, incluindo automonitoramento, julgamentos auto avaliativos e autorreações (POLYDORO; AZZI, 2008).

Além disso, também podemos dizer que ao afetar as emoções, a música implica diretamente na cognição e, conseqüentemente, na aprendizagem musical já que as emoções preparam, predisõem e orientam comportamentos para experiências positivas ou negativas, mesmo comportamentos de sobrevivência e de reprodução, como explica Fonseca (2016)

As emoções fornecem informações sobre a importância dos estímulos exteriores e interiores do organismo, e também, sobre as situações-problema onde os indivíduos se encontram envolvidos num determinado contexto. (FONSECA, 2016, p. 366).

As crianças também tendem a se interessar e tornar significativas as atividades que possuem algum tipo de relação com as suas vivências. Esse exemplo foi dado por várias crianças nas duas escolas, o que parece indicar que elas atribuem sentido positivo a atividades musicais que, de alguma forma, esteja contextualizada com sua vivência, o que é explicado pela aprendizagem significativa, que ocorre quando uma nova ideia se relaciona aos conhecimentos prévios, em uma situação relevante para o aluno. Nesse processo, o aluno amplia e atualiza a informação anterior, atribuindo novos significados a seus conhecimentos. Para uma maior compreensão, a aprendizagem significativa

Trata-se de um processo de aquisição de novos conhecimentos, a partir do qual concebe o significado como resultado desse processo, em que o significado é um produto 'fenomenológico' do processo de aprendizagem, no qual o significado potencial, inerente aos símbolos, converte-se em conteúdo cognitivo, diferenciado para um determinado indivíduo. (AGRA, et. al, 2019, p. 262).

Outra questão importante é que a carga emocional exercida pela música pode influenciar nos objetivos e sonhos dos alunos, mudando assim, o sentido que veem nas atividades, passando de meras atividades para algo que faz parte do seu projeto de vida, não necessariamente com o objetivo específico de virar músico, mas como abertura de possibilidades de futuro. Nesse sentido, ao olhar para as atividades musicais desta forma essas crianças aproximam-se de um novo universo e, na medida que o conhecem e estabelecem relações pessoais e afetivas, elas iniciam uma caminhada para uma possível trajetória com a música em suas vidas.

Esse fator também faz com que as crianças se motivem e se envolvam com as atividades musicais, pois ao mesmo tempo que ponderam sobre ela em suas vidas, como colocado pelos próprios entrevistados, eles percebem que aprender algo novo pode ser bom e estimulante.

Antes de falar sobre a experiência de performance, precisamos primeiramente esclarecer que, seguindo as premissas de França e Swanwick (2002), propostas no modelo C(L)A(S)P, consideramos que a performance não se limita a apresentações musicais cheias de virtuosismos presentes apenas nos teatros e salas de concertos, mas abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia.

A performance em sala de aula pode acontecer através de uma gama de possibilidades, incluindo o canto – um meio altamente expressivo e acessível – instrumentos de percussão, fontes sonoras diversas ou instrumentos tradicionais. Entretanto, pouco – ou quase nada – pode ser feito se não for dada à criança a chance de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e notacionais, ainda que básicas. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 14).

Partindo dessa concepção, passo a refletir sobre as performances das crianças, tanto durante as RCs, quanto sobre seus relatos em relação a este assunto. O primeiro ponto a ser observado é que durante as entrevistas realizadas nas duas escolas não foi solicitado o uso da flauta ou qualquer outro instrumento, pois inicialmente, a RC seria completamente oral, mas ao longo das narrativas foram surgindo algumas crianças interessadas em tocar a flauta, seja para expressar uma ideia ou apenas para mostrar a sua performance.

Os primeiros casos foram os alunos Daniel (turma A) e Caio (turma B), que em meio a RC tomaram a iniciativa de tocar flauta para mostrar suas músicas favoritas e ilustrar suas falas sobre as aulas de música. Ao romper com o formato

convencional da RC, que é baseado na fala, o aluno mostra um tipo de participação diferenciada e encoraja outras crianças a também tocarem flauta. Essa atitude aponta para uma distinção entre falar sobre música e efetivamente fazer música, que reflete as diferentes maneiras pelas quais as crianças vivenciam essa prática.

Esse encorajamento ocorre tanto pelo exemplo do colega, quanto pela resposta recebida, pois ao terminar de tocar, Daniel recebe vários aplausos e o olhar de admiração dos colegas. Ao observarem esse ciclo de performance-recepção de apoio, outras crianças também se interessam em passar pela mesma experiência.

Assim, seguem-se outras crianças participando da RC tocando suas músicas favoritas na flauta e recebendo os aplausos dos colegas. Ao que parece, as crianças se sentem seguras em tocar sabendo que outros colegas já o fizeram e receberam retorno positivo. Esse comportamento é conceituado de experiência vicária por Bandura (1978), que são experiências relacionadas à observação de bons resultados obtidos por colegas que se encontram no mesmo nível, o que pode fazer com que o aluno acredite que ele também é capaz de ultrapassar desafios semelhantes. Por outro lado, se ele observar que seus colegas não obtiveram êxito, ele poderá perder a confiança de que é capaz de realizar determinada atividade.

Outros fatores também são importantes para que as crianças se sintam encorajadas a tocar, como a persuasão verbal vinda do professor ou de alguém que ele acredite estar habilitado para lhe dar segurança, ou seja, a informação de que ele é capaz de realizar uma determinada tarefa; e as continuadas experiências de êxito que dão informação ao aluno de que ele é capaz de dar

conta de uma nova tarefa, o que proporciona a segurança em realizar determinada atividade e, conseqüentemente, a crença de sua capacidade acerca disso.

Além dos fatores citados, os estados fisiológicos também são fundamentais nesse processo, pois sintomas como alta ansiedade, medo ou insegurança, levam o aluno ao julgamento de baixa capacidade frente a um determinado desafio e contemplam as reações emocionais e fisiológicas dos indivíduos, tais como: ansiedade, estresse, aumento do batimento cardíaco, respiração ofegante, calafrios, na realização de determinada ação (BANDURA, 1978).

Outros tipos de performances também ocorreram, como o exemplo da aluna que, por não estar com a flauta, solfejou a música que gostaria de tocar, e também em certos momentos houve alunos que cantaram determinadas canções no meio de suas falas.

Além dos aspectos anteriormente citados, podemos pensar que as performances dos alunos em meio a RC, indicam o quanto estão envolvidos com a música e como ela faz parte de suas vidas, a ponto de recorrerem a ela para exemplificar algo que transcende o recurso primário da narrativa, a fala.

Em algumas narrativas as crianças colocam que a música serve para expressar algo e para exprimir emoções e sentimentos, que ela pode deixar a pessoa agitada ou relaxada, ou mesmo que ela serve como uma espécie de escape para quando se está triste ou desanimado, sendo capaz de mudar o nosso humor. Nesse sentido, durante as RCs, a flauta tornou-se um meio de comunicação consigo e com o outro, expressando algo que vai além da fala e só pode ser dito por meio da música em si.

Outro assunto que surgiu em meio as performances apresentadas foi a questão de tocar músicas que gostam de ouvir. Tanto os alunos da Escola 1, quanto da Escola 2, relataram que em certos momentos têm a possibilidade de opinar e escolher o repertório a ser tocado, mas na maioria das vezes este é escolhido pelo professor, o que gerou a reflexão sobre que tipo de música as crianças gostavam de ouvir e que tipo de música gostam de tocar. Nas respostas surgiu uma diversidade já esperada, como Rock, Funk, Rap e Pop Music.

Nem sempre esses estilos musicais são contemplados nas aulas de música, seja por não se adequar a proposta da escola ou por simplesmente não condizer com o momento da aula, mas a questão é que existe, claramente, uma separação entre a música que as crianças gostam de ouvir em casa e as músicas que ouvem na escola.

Essa é uma questão bastante complexa que pode ser abordada por diferentes pontos de vista, o primeiro deles é que não necessariamente o professor precisa se limitar apenas ao que o aluno já conhece e, conseqüentemente, introduzir novos gêneros e estilos musicais no universo cultural do aluno é visto como algo positivo. Ao mesmo tempo, a mera imposição da novidade pode não interessar os alunos imediatamente, o que demanda uma mediação entre o que o aluno traz consigo e o que o professor propõe.

Nesse sentido, Penna (2008), explica que ao desconsiderar o universo musical que a criança já traz consigo, o professor pode gerar desinteresse e falta de engajamento nas atividades, além de ser contraproducente não utilizar aquilo que o aluno já gosta e já sabe.

O fato é que a criança é um ser histórico, social e cultural e possui gostos, afinidades e vivências que não devem ser desprezadas ou diminuídas pelo professor.

Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com elas, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importante para seu desenvolvimento futuro. (SWANWICK, 2003, p. 66).

Autores de diferentes áreas da música, como Adorno (2011) e Penna (2008), mostram uma discussão sobre essa questão da diferença musical, social e cultural que as crianças possuem em sua vivência no seu contexto habitual em oposição às vivências musicais escolares.

Segundo Adorno (2011) essa diferenciação entre “música pedagógica” (utilizada apenas para atividades na escola) e “música autêntica” (aquela ouvida em casa) seria uma subestimação da capacidade de compreensão do discurso musical da criança, pois ao limitar a criança a apenas um tipo de música ou a músicas consideradas mais simplistas apenas para demandas pedagógicas, o professor está privando o aluno de ampliar seu universo cultural e intelectual e cognitivo.

Outro ponto importante, foram as memórias das performances já realizadas que foram citadas pelos alunos. Esse aspecto foi citado de forma bastante afetiva por mais de uma criança como um momento importante de suas trajetórias musicais. Conforme relatado, esses momentos foram relevantes por diferentes fatores como a superação de desafios, a sensação de estar tocando em público, o entusiasmo em estar sendo assistido pelos familiares, a ideia da performance em si, a emoção que sentiam, entre outras.

As memórias afetivas de performances musicais se entrelaçam com a experiência educacional, criando lembranças que transcendem a técnica em si. Esses momentos não são apenas sobre tocar; eles são sobre a descoberta de si mesmos, a superação de desafios e a conexão com os outros.

Em síntese, as memórias afetivas das performances musicais desempenham um papel crucial no desenvolvimento dos alunos. Essas memórias não apenas refletem o progresso técnico e musical, mas também capturam os desafios superados, a confiança construída e as conexões sociais formadas. As experiências no palco se transformam em lembranças vivas que acompanham os alunos ao longo de suas trajetórias musicais. Além disso, essas memórias podem servir como motivação contínua, lembrando aos alunos a recompensa do próprio trabalho e incentivando-os a buscar novos desafios musicais.

Na busca de novos desafios nas trajetórias musicais, não se pode deixar de fora as insatisfações dos alunos em relação às aulas de música. Para isso, buscamos aqui refletir sobre algumas das variáveis que contribuem para que essa situação se instale e o que é possível fazer para revertê-la, a partir dos anseios e sugestões dos próprios alunos.

Primeiramente, como observado nas falas das crianças, há evidências de que elas falaram livremente sobre essa questão, o que sugere ser um ponto bastante positivo para a pesquisa, pois mesmo estando perto de seus professores durante as RCs, os alunos não tiveram medo de falar sobre questões delicadas como o incômodo com o barulho na sala de aula, o fato de não gostarem da postura dos professores gritando ou dando bronca e até mesmo

falando com seriedade sobre outras questões como a falta de diversidade de instrumentos ou a rotina cansativa da aula de música.

Os fatores citados acima foram os principais apresentados como sendo causadores de insatisfação das crianças. Aliado a isso, temos a questão da estrutura da aula que foi sendo modificada ao longo de suas trajetórias desde a Educação Infantil para o fim do Ensino Fundamental I e, concomitantemente, no decorrer do aumento de suas idades, o que pode ser um fator implícito de desinteresse que não está sendo considerado. Segundo Caldas e Hübner (2000), o interesse e o prazer em aprender, retratado pelas crianças, diminuem consideravelmente à medida que avançam nas séries escolares.

Sobre o barulho na sala de aula, os alunos das duas escolas foram unânimes em fazer essa reclamação associada a perda do andamento da aula. Nessa questão fica evidente que o que os alunos desejam é que a aula seja mais bem estruturada e mais organizada de modo que o professor não precise perder o controle da turma para que o barulho e a bagunça se instalem. Não quero com isso dizer que a gestão dos professores seja a única culpada do barulho da turma, pois há de fato alunos mais agitados que acabam atrapalhando a aula, mas existem formas de organizar aula e determinadas propostas pedagógicas que podem contribuir para envolver mais os alunos e, conseqüentemente, diminuir a bagunça. Por exemplo, uma aula com caráter mais expositivo onde o professor fala mais que os alunos tende a chamar muito menos atenção que uma aula onde o professor leva atividades com instrumentos para os alunos e os deixa menos tempos ociosos.

Além disso, não posso deixar de voltar ao assunto da postura do professor frente a essas situações de conflito, barulho e bagunça em sala de

aula, pois para além de uma estratégia pedagógica adequada, o professor deve manter uma postura positiva e afetiva frente a tais conflitos. Gadotti (1993) ressalta ainda que o educador necessário, nesse momento, é aquele que consegue realizar, na prática, a unidade dialética entre o cognitivo e o afetivo, e a afetividade por sua vez não pode ser entendida como sinônimo de carinho, pois ela envolve tudo o que nos afeta, sejam pessoas ou coisas, produzindo sentimentos e emoções. O fato é que o papel do professor é de fundamental importância nesse momento,

Os professores não podem mudar tudo, mas podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa poderá ser um dia coisa importante. Viver com esperança não autoriza ninguém a cultivar ilusões, mas denunciar as ilusões, não é, não pode ser, renunciar a ter esperança. (NÓVOA, 1994, p. 16).

Uma das formas de começar a mudar “alguma coisa”, é mudar a realidade da sua sala de aula, propondo novos modos de ensinar e motivando os alunos a aprender e a se engajar cada vez mais. Nesse sentido, a motivação se torna um fator primordial para a aprendizagem musical. Conforme Bzuneck (2009), a motivação leva a uma escolha, instiga e/ou faz iniciar um comportamento direcionado a um objetivo assegurando também e principalmente a sua persistência.

Toda pessoa dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades, que poderão ser investidos numa certa atividade. A maneira como vão utilizar esses recursos vai ser diferente de uma pessoa para outra. Cabe, ao professor, estabelecer maneiras de ativar esses recursos em seus alunos e motivá-los a participar e estar atentos às aulas. (BZUNECK, 2009, p. 10).

Nesse caminho, se um professor souber usar estratégias adequadas para motivar seu aluno a aprender determinada coisa, esse aluno poderá obter resultados surpreendentes. Já o aluno desmotivado provavelmente vai

apresentar rendimento em suas aprendizagens. Desta forma a motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação.

É certo que não se pode afirmar que esse seja o único fator determinante para um bom desempenho na aprendizagem, mas como podemos encontrar na literatura, através de várias pesquisas já realizadas, durante todo o processo de aprendizagem, a motivação do aluno pode ser de extrema importância no que se refere à qualidade do seu desempenho e/ou até para a continuidade do seu processo de aprendizagem (BZUNECK, 2001).

Quanto à diversidade de instrumentos, na Escola 1 as insatisfações novamente estão voltadas para a estrutura da aula, que na Educação Infantil estava mais direcionada para musicalizar, apresentando diferentes instrumentos, músicas, sons e trabalhando de uma perspectiva diferente do ensino do instrumento, que embora não necessite ter um caráter tradicional, exige mais tempo para o seu aprendizado, por isso as aulas são mais voltadas para a flauta.

Como citado por algumas alunas, durante a aula de flauta também há apreciação musical (que as crianças da Escola 1 chamam de sorteio de música), dança e outras brincadeiras, mas o que eles sentem, na verdade, é a falta de conhecer e tocar outros instrumentos. Isso fica claro em diferentes momentos quando dialogam sobre a vontade que têm de aprender outros instrumentos musicais.

Na Escola 2, da rede pública, não é diferente, mas como estes alunos iniciaram direto na flauta eles não fazem esse comparativo com aulas anteriores, apenas sentem falta da presença de outros instrumentos musicais durante as

aulas. Assim como na Escola 1, esta aula de flauta também possui o seu percentual de tradicionalidade, pois esta é mais focada no instrumento, visa ensinar a técnica da flauta e dedica a maior parte do tempo da aula para o instrumento em detrimento de outras atividades mais lúdicas.

Vale ressaltar que nenhuma das escolas tem o objetivo de formar instrumentistas profissionais ou tampouco algo semelhante a isso, a técnica utilizada é meramente funcional para que os alunos possam aprender a tocar o maior número de músicas possíveis, isso fica claro a partir das falas das crianças quando relatam o modo como as atividades são feitas e do repertório utilizado. Nesse sentido, as escolas estão condizentes com o objetivo da Educação Musical neste contexto, que não trata de formar músicos-instrumentistas, mas sim desenvolver a capacidade de compreensão da linguagem musical como discurso simbólico.

Agora vamos a pergunta que ainda não foi respondida: Então, por que as crianças não aprendem outros instrumentos musicais nas aulas de música nas duas escolas? Para responder essa pergunta é necessário refletir sobre a difusão da flauta doce como instrumento musicalizador por sua acessibilidade e facilidade.

No Brasil, passou a ser utilizada como instrumento musicalizador a partir do século XX pelos seguintes motivos: 1) fácil iniciação técnica de execução e memorização; 2) é acessível financeiramente; 3) pode ser utilizada com outros instrumentos musicais em sala de aula na construção de arranjos; 4) possibilita acesso a diferentes culturas, períodos e gêneros e, 5) reúne um grande repertório de valor artístico. (CUERVO, 2009, p. 23).

Ainda de acordo com Cuervo (2009), a flauta doce proporciona um processo de aquisição de habilidades inicialmente mais acessíveis,

podendo ser um instrumento utilizado em práticas de conjunto e explorado na apreciação musical de alunos em qualquer nível de aprendizado musical.

A partir disso, para responder à pergunta, inicio dizendo que, tanto a Escola 1 quanto a Escola 2 não possuem, atualmente, outros instrumentos musicais para ofertar aos alunos. As flautas são compradas pelos pais das crianças e são escolhidas, justamente, por seu valor financeiro acessível, diferente de um violão, teclado, ukulele, entre outros.

Dentro desta situação fica difícil tomar alguma atitude, mas não impossível! Há sempre a possibilidade de criar novas estratégias e tentar vencer a inércia das aulas de flauta e mudar um pouco a rotina. Para isso, pode-se começar pensando em aulas com mais participação ativa dos alunos, deixando que eles escolham o repertório tocado, gerando assim maior interesse em tocar. Outra estratégia já bastante conhecida, mas que ainda surte efeito é criar instrumentos de percussão com materiais recicláveis junto com os próprios alunos e formar pequenos grupos onde alguns tocam flauta e outros fazem a percussão, revezando sempre os grupos; dialogar com os alunos, ouvir seus interesses e saber o que eles pensam e gostam também é algo simples de fazer que pode ajudar a dar um norte diferente nas aulas de música.

Considerar o que o aluno pensa, sua trajetória e subjetividade é uma das premissas dessa pesquisa, mas é também uma forma ideal do professor enxergar os alunos. Dar autonomia para que eles participem ativamente de sua aprendizagem é os considerar como sujeitos ativos, capazes de construir parte da própria aprendizagem e do próprio futuro.

A autonomia em seu sentido mais amplo, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que

não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (PAIVA et al., 2016, p. 151).

Essa autonomia na construção da própria trajetória de aprendizagem está intimamente ligada com a cognição e a afetividade dos alunos, fazendo com que este tenha responsabilidade não somente pelo seu aprendizado, mas também pelas suas emoções e sentimentos, pois elas estão intrinsecamente ligadas à cognição.

Em última análise, as memórias formadas durante a jornada educacional podem ser influenciadas tanto por experiências positivas quanto negativas, e a insatisfação muitas vezes encontra espaço para se enraizar quando essas memórias não atendem às expectativas.

As memórias insatisfatórias podem surgir de diversas fontes, desde a qualidade do ensino e o ambiente da sala de aula até a falta de engajamento ou métodos de ensino inadequados. Essas memórias podem ser duradouras e prejudicar não apenas o processo de aprendizagem musical, mas também a motivação e o entusiasmo dos alunos em relação às aulas de música.

Deste modo, a comunicação aberta entre professores e alunos, a implementação de métodos de ensino dinâmicos e adaptativos, bem como a promoção de um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo, podem desempenhar um papel significativo na construção de memórias mais gratificantes e na redução da insatisfação. As memórias das aulas podem, e devem, se transformar em lembranças construtivas que incentivem o crescimento, a resiliência e a busca contínua pelo conhecimento.

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diga-me e eu esquecerei; ensina-me e eu poderei lembrar; envolva-me e eu aprenderei. (Benjamin Franklin)

Envolver é, de certo modo, afetar, emocionar... Assim, ousou parafrasear a frase supracitada, dizendo: Ensina-me com afetividade e eu aprenderei. É a partir da poesia presente nessa pequena frase que inicio a justificativa da escolha do arcabouço teórico que norteou todo o processo desta pesquisa.

A Teoria da Afetividade de Henri Wallon nos serve para questionar qualquer forma de ensino que não leve em consideração a presença afetiva, social e política da educação, onde todas as crianças, sejam quais forem suas origens familiares, sociais e étnicas, têm direito igual ao desenvolvimento que sua individualidade comporta.

A escolha de Henri Wallon para iluminar a questão da afetividade e suas implicações educacionais decorre de várias razões. Dentre elas está a sua concepção psicogenética do desenvolvimento que apresenta uma grande contribuição para a compreensão do humano como pessoa integral, ajudando na superação da clássica divisão entre mente e corpo que ainda é tão presente na cultura; engloba um movimento dialético em que a afetividade, a cognição e os níveis biológicos e socioculturais trazem contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da música; e por fim, valoriza a relação professor-aluno e a escola como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento da pessoa de modo integral.

Dessa forma, a teoria walloniana traz grandes contribuições para o entendimento de como as relações afetivas impactam no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças, que pode ser adotado na

compreensão de tais processos na perspectiva musical, além de situar a escola como um meio fundamental no desenvolvimento dessas crianças.

Baseado em tais premissas, elaborei o objetivo geral desta pesquisa que tratou de compreender como a afetividade pode influenciar aulas de música para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de suas próprias percepções, no contexto da escola regular. Os objetivos específicos foram: investigar quais as experiências musicais estão sendo vivenciadas pelas crianças em suas aulas de música; entender quais os sentidos/significados que as crianças atribuem às aulas de música na escola; identificar como elas percebem, se relacionam e interagem afetivamente com a música nesse ambiente.

No que diz respeito às experiências vivenciadas pelas crianças, nas duas escolas pesquisadas (pública e privada), foi revelado que as crianças têm aulas de música com foco no instrumento flauta doce, utilizando justificativas semelhantes de facilidade e acesso ao instrumento musical e sua funcionalidade como instrumento musicalizador.

Os alunos das duas escolas possuem níveis técnico-musicais diferentes, tendo em vista que na Escola 1 os alunos começaram a tocar no 1º ano do Ensino Fundamental e na Escola 2, iniciaram apenas no próprio 5º ano. Entretanto, há algumas semelhanças, como o trabalho com o repertório pop mais voltado para o interesse musical dos alunos, fazendo as devidas adaptações ao nível técnico das turmas, e o forte interesse de alguns alunos em meio a outros mais apáticos, o que pode ocorrer tanto pela metodologia dos professores quanto a fatores externos.

Além disso, nas duas escolas foram identificadas, em certos momentos, posturas autoritárias por parte dos professores atuantes, utilizando a estratégia do grito e do silenciamento frente às situações de conflito e bagunça em sala de aula. Ademais, as aulas das duas escolas possuem traços tradicionais utilizando em suas aulas estratégias pedagógicas mais voltadas para a exposição de conteúdos, enquanto o aluno ouve e aprende.

Apesar dos pontos citados acima, há relatos de momentos de envolvimento com a música por parte das crianças das duas escolas, o que sugere que há ocasiões em que essas aulas funcionam e de fato afetam positivamente esses alunos de alguma forma, os fazendo aprender, se engajar em determinadas atividades e nutrir amor pela flauta e pela música.

O que podemos inferir disso é que o ensino tanto público quanto privado dessas escolas encontram-se, de certo modo, em patamares semelhantes nas duas escolas localizadas na cidade de Brasília/DF, oscilando entre o tradicionalismo, que ainda é tão arraigado no ensino do instrumento, e a ludicidade que também é característica da música. As duas escolas possuem recursos semelhantes, que são: possibilidade de ouvir e assistir áudio/vídeo, flautas doces adquiridas pelos pais dos alunos e violão/ukulele que só são possíveis de serem utilizados em sala porque são propriedade dos professores.

Os alunos das duas escolas também compartilham insatisfações em relação à utilização de apenas um instrumento durante as aulas, a flauta doce. É de consenso entre crianças o interesse em aprender outros instrumentos musicais e, conseqüentemente, em ter uma aula de música mais variada e menos centrada em apenas um instrumento. Os alunos relatam principalmente o interesse em aprender violão, teclado e ukulele, mas como nem os alunos,

nem as escolas possuem os instrumentos se torna impossível realizar o desejo deles. Essas questões são contornadas pelos professores utilizando áudios, vídeos e instrumentos de percussão construídos com materiais recicláveis para que as aulas não se tornem tão monótonas, mas a grande maioria das aulas, nas duas escolas, ainda fica centrada na parte técnico-musical da flauta doce.

Pensando na perspectiva das narrativas, abordada aqui, a sua construção faz da pesquisa um momento significativo tanto para a pesquisadora quanto para os sujeitos da pesquisa, as crianças. Elas não só colaboram com a pesquisa, mas podem revisitar toda sua trajetória: sua prática, seus estudos, suas tentativas, equívocos e superações. O que é evidenciado pelas crianças são conhecimentos em função de sensibilidades particulares em um dado período, o que torna o momento narrativo um processo de significação das suas vivências. Como pesquisadora, ao mesmo tempo em que se ouve, é preciso saber ouvir quem narra e identificar as significações que faz, assim como perceber o sujeito e a sua formação ao longo da vida.

Outro aspecto adicional que se destaca na pesquisa é que as Rodas de Conversa aparentemente também desencadearam uma avaliação do próprio processo educacional. Essa reflexão suscita a questão: será viável considerar as RCs como uma estratégia de avaliação escolar regular?

A dinâmica ocorrente por meio desse processo poderia vir a possibilitar um ambiente propício para o compartilhamento de ideias, experiências e percepções entre os participantes. Nesse contexto, os alunos têm a oportunidade de expressar seus entendimentos, dificuldades e sugestões de forma mais livre e aberta.

Ao se estabelecer como uma prática regular, as Rodas de Conversa podem oferecer uma visão mais abrangente e holística do processo de ensino-aprendizagem. Elas não apenas permitem que os alunos se sintam mais envolvidos e responsáveis por seu próprio aprendizado, mas também oferecem aos educadores insights valiosos sobre o impacto de suas metodologias, conteúdos e abordagens.

No entanto, é importante ressaltar que as Rodas de Conversa como estratégia de avaliação escolar precisam ser cuidadosamente planejadas, integradas ao contexto pedagógico e analisadas, com o intuito de alcançar benefícios palpáveis e fomentar uma cultura de aprendizado participativo, reflexivo e colaborativo dentro das instituições de ensino. Para isso, é crucial que se crie um ambiente de respeito, empatia e escuta mútua durante essas atividades, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Desta maneira, conhecer as trajetórias musicais dessas crianças nos possibilita entender o que pensam sobre a música e sobre como ela é ensinada na escola. Ao contrário do que se pensava há algum tempo, a avaliação das crianças em relação ao seu próprio aprendizado deve ser legitimada e considerada, pois suas opiniões importam e não apenas o que os adultos pensam e decidem deve ser acatado. Isso influencia, inclusive, no modo como aprendem, gerando mais interesse e engajamento.

Cada ser carrega em sua trajetória de vida ambientes específicos, caminhos e dispositivos, papéis e relações sociais, e as instituições educacionais por onde passou, ou seja, há um mundo da educação que está em relação contínua com os outros setores da vida social, mas, ainda assim, há um espaço singular das experiências vividas. Isso quer dizer que cada experiência deve ser

ouvida e considerada, pois em cada memória, em cada fala, carrega em si a própria história de uma vida. Cada marca de uma trajetória, cada voz de uma criança é também a voz de sua sala de aula, de sua sociedade e de sua cultura.

Em suma, a relação afetiva das crianças com a música pode ser vista por meio do envolvimento que elas desenvolveram ao longo do tempo com a música e como interagem com ela durante as aulas, segundo seus próprios relatos. Isso pode ser observado nas falas em que os alunos relatam sobre seus estudos em casa ou mesmo sobre como a música mudou seus sonhos, fazendo com desejassem ser outra coisa no futuro e também sobre como a música pode interferir nas sensações corporais como acalmar, animar, agitar, entre outras. Assim sendo, a interação que eles possuem com a música é capaz de influenciar nas emoções e nos sentimentos, e afetar positivamente o sistema cognitivo dos alunos, gerando impacto direto na aprendizagem musical dessas crianças.

Essa pesquisa não esgota o assunto apresentado, mas constitui-se o ponto de partida para ampliar compreensões para uma Educação Musical que contemple propostas metodológicas que possam dialogar com as subjetividades existentes nas histórias de vida das crianças, valorizando as suas experiências musicais.

Nessa perspectiva, a pesquisa revela a necessidade de se realizarem mais estudos brasileiros que abordem narrativas relacionadas com a Afetividade na área da Educação Musical, pois acredito que uma das maneiras de realizar o diálogo e a reflexão entre as áreas seja partir do diálogo com seus sujeitos, ou seja, evidenciar a voz dessas pessoas e abstrair de suas histórias de vida, as experiências significativas voltadas para o aprendizado musical que possam

contribuir para fortalecer as discussões acerca dos processos de ensino e aprendizagem da música.

Acredito que, essas aproximações epistemológicas entre as áreas nos mostram mais um caminho para refletir sobre o ensino e aprendizagem da música com foco no sujeito. Além disso, a Pesquisa Narrativa, utilizada aqui, permite ir além de apenas contar a história com a música, captando o seu significado na vida dessas pessoas dentro dos seus diferentes contextos. Contar, ouvir e compreender as histórias de vida com a música é, portanto, uma forma de tornar a experiência vivida disponível para outros, que as re-contarão, criando, então, uma rede de conhecimento, que permitirá sempre um novo contar sobre sua própria experiência a partir de outras experiências e outros contextos. Essa visão associada da experiência com os contextos proporciona uma interpretação dos comportamentos e pensamentos que ocorrem com as pessoas que se relacionam com música, bem como o cenário estudado.

Assim, ao serem registradas, as histórias dessas crianças com a música tornam-se disponíveis a outros leitores, abrindo novas possibilidades de interpretações. As narrativas criam um campo para a ação coletiva, legitimando certas identidades e conduzindo outros alunos e professores por suas trajetórias musicais.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. *Atualidades Pedagógicas*, (54), 2009, p. 13-28.

ADORNO, Theodor. *Introdução à sociologia da música: doze preleções teóricas*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

AGRA, Glenda.; FORMIGA, Nilton Soares; OLIVEIRA, Patrícia Simplício de; COSTA, Marta Miriam Lopes; FERNANDES, Maria das Graças Melo; NÓBREGA, Mirian Lima da. Análise do conceito de aprendizagem significativa à luz da Teoria de Ausubel. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 72, n. 1, p. 258–265, 2019. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>. Acesso em 18 abr. 2023.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção e o professor: um estudo à luz de Henri Wallon*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC. São Paulo, 1994.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papyrus, 2012.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (org.) *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALVES, Dáfni; FILHO, Dalson Figueiredo; HENRIQUE, Anderson. O Poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. *Revista Política Hoje* - v. 24, 2015, p. 119-134.

ASSUNÇÃO, Andréia Maria de Lima. Significações de crianças sobre suas vivências hospitalares: a comunicação de conteúdos pelas narrativas infantis. In: VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2018. *Anais... VIII CIPA* – ISSN 2178-0676.

ARAGÃO, Vitória Lima; ASTGARRAGA, Andrea Abreu. As narrativas (auto)biográficas de crianças com dificuldades de aprendizagem e a mediação no âmbito escolar. In: VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2018. *Anais... VIII CIPA* – ISSN 2178-0676.

AUSUBEL, David. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAILER, Cyntia; TOMITCH, Leda Maria Braga; D'ELY, Raquel Carolina Souza. Planejamento como processo dinâmico: a importância do estudo piloto para uma pesquisa experimental em linguística aplicada. *Revista Intercâmbio*, v. XXIV: 129-146, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759x.

BANDURA, Albert. The self-system in reciprocal determinism. *American Psychology*, v. 33, p. 344-358, 1978

- BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. 2006, Lisboa: Edições 70.
- BARREIRO, Cristhianny Bento. Mestrados Acadêmicos e Mestrados Profissionais em Educação: identidades e diferenças. *Dialogia*, São Paulo, n. 21, p. 27-39, jan./jun. 2015.
- BARROS, J. D'A. Teoria e metodologia- algumas distinções fundamentais entre as duas dimensões, no âmbito das ciências sociais e humanas. *Revista Eletrônica de Educação*. São Carlos, SP: UFSCar, v.7, n. 1, p. 273-289, mai. 2013. Disponível:<<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acessado em: 10 jun. 2022.
- BARBOSA, Márcia Gizzela Nunes; ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Memoriais na escola do campo: crianças, singularidades e contextos. In: VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2018. *Anais... VIII CIPA – ISSN 2178-0676*.
- BARONE, Tom; EISNER, Elliot. *Arts based research*. Los Angeles: Sage, 2006.
- BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BASTIAN, Hans Günther. Sobre a Obviedade da Pesquisa Empírica. *Em Pauta*, v.11, n. 16/17, p.76-106, PPG em Música/ UFRGS, 2000.
- BEE, Helen; BOYDE, Denise. *A Criança em Crescimento*. 1.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BECHTEL, William.; ABRAHAMSEN, Adele.; GRAHAM, George. *The life of cognitive science. a companion to cognitive science*. Oxford: Blackwell Publishing Ltda, 1998.
- BEINEKE, Viviane. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para as perspectivas das crianças sobre suas práticas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.26, set., 2011, p. 92-104.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Obras escolhidas, v. I).
- BEZERRA, Ricardo José Lima. Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção, in: *Revista Didática Sistêmica*, v. 4, n. 3, 2006, p. 20-26.
- BEZERRA, Denise Maria; FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Analisando música na infância: uma abordagem cognitiva no ensino-aprendizagem do piano. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-17, set/dez. 2020.
<http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2608>
- BLASCO-MAGRANER, José Salvador; BERNABÉ-VALERO, Gloria; MARÍN-LIÉBANA, Pablo; BOTELLA-NICOLÁS, Ana María. Changing positive and

negative affects through music experiences: a study with university students. *BMC Psychology*, 2023, 13p. Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s40359-023-01110-9>>. Acesso em 18 abr. 2023.

BORTZ, Graziela; JACKOWSKI, Andrea Parolin; ILARI, Beatriz; COGO-MOREIRA, Hugo; GERMANO, Nayana Di Giuseppe; LÚCIO, Patrícia Silva. Música, emoção e funções executivas: revisão narrativa da literatura. *Opus*, v. 26 n. 3, p. 1-30, set/dez. 2020. <http://dx.doi.org/10.20504/opus2020c2614>

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 16, p. 7-16, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRUNER, Jerome; GOODNOW, Jacqueline; AUSTIN, George. *A study of thinking*. New York: Wiley, 1956.

BURNARD, Philip. Examining experiential differences between improvisation and composition in children's music making. *British Journal of Music Education*, v. 17, n. 3, p. 227-245, 2000.

BZUNECK, José Aloyseo. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. (Org.). *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 13-42.

BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2009.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins; HÜBNER, Maria Martha Costa. O desencantamento com o aprender na escola: o que dizem professores e alunos. *Revista Psicologia: Teoria E Prática*, 2000. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/1091>>. Acesso em 18 abr. 2023.

CAMPOS, Maria Malta. *A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate*. Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, p. 126-142, dez. 1999.

CANHOTA, Carlos. Qual a importância do estudo piloto? In: SILVA, Eliane Lima. (Org.). *Investigação passo a passo: perguntas e respostas para investigação clínica*. Lisboa: APMCG, 2008. p. 69-72.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.

- CHARRÉU, Leonardo Verde. A pesquisa educacional baseada nas artes (PEBA): Os seus elementos de concepção segundo Elliot Eisner. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 8(1), 2018, p. 17–29.
- CLANDININ, Jean; CONELLY, Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CLIFFORD, James. *The predicament of culture: Twentieth-Century ethnography, literature, and art*. London: Harvard University Press, 1988.
- COELHO, Teixeira. A cultura como experiência. In: RIBEIRO, Renato Janine (org). *Humanidades: um novo curso na USP*. São Paulo. Edusp. 2001, p. 65/101.
- COELHO, Patrícia Júlia Souza; SOUZA, Elizeu Clementino de. Aprendizagens experienciais: o que dizem as crianças de uma escola de educação infantil pública rural. In: VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica, 2018. *Anais... VIII CIPA – ISSN 2178-0676*.
- COLL, César.; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CONTI, Luciane; PASSEGGI, Maria da Conceição. *Reflexões metodológicas sobre a pesquisa com narrativas de crianças*. Curitiba, PR: CRV, 2014.
- COSTA, Rosimere, Campos da; FERREIRA, Ezequiel Martins. A música e a afetividade no desenvolvimento infantil. In: FERREIRA, Ezequiel Martins (Org.). *Configurações do desenvolvimento humano*. Nova Xavantina, MT: Ed. Pantanal, 2020. 42-75.
- CUERVO, Luciane. *Musicalidade na performance com a flauta doce*. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- DAMÁSIO, A. (2004) *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. Natal, RN: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.
- DENORA, Tia. *Music in Everyday Life*. Cambridge University Press, 2000.

- DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: Cia Nacional, 1971.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais*. Brasília, 2014.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação e Cultura. *A escola-parque em Brasília*. Brasília: SEC/FEDF, 1974.
- DIAS, Belidson. Uma epistemologia de fronteiras: minha tese de doutorado como um projeto a/r/ tográfico. *Anais...* 18. Anpap. Salvador, Bahia, 2009. p. 3173-3187.
- DIAS, Belidson. A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Org.) *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Edufsm, 2013. p. 6-12.
- DICHEL, Maureen Heloisa Roy. O ensino de música e o desenvolvimento afetivo da criança. *Educar FCE*. v. 3, n. 01, out. 2016. Disponível em: <<https://www.fce.edu.br/pdf/EDUCAR-FCE-3ED-VOL1-02.11.2016%20V2.pdf#page=101>>. Acesso em: 20 out. 2021.
- DIGNEFFE, Françoise; BECKERS, Myrian. Do individual ao social: a abordagem biográfica. In: ALBARELLO, L. et. al. *Práticas e métodos e investigação em ciências sociais*. Tradução de Luísa Baptista. Lisboa: Gradiva 1997.
- DOMINICÉ, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 1990.
- DOTTORI, Maurício. The night, the music: a cognitive hypothesis. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.8, n.1, p.1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/23179937.2020.8.1.7>
- EISNER, Elliot. *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.
- ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estud. psicol.*, Natal, v. 8, n. 2, 2003.
- ERBS, Rita Tatiana Cardoso. Memoriais na escola do campo: crianças, singularidades e contextos. In: VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2018. *Anais...* VIII CIPA – ISSN 2178-0676.
- EVANS, Rand. William James: the principles of psychology, and experimental psychology. *American Journal of Psychology*, 1990, p. 433-447.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. *Educar*, n. 36, p. 21-38, 2010.

FERREIRA, Fernanda Dias de Moraes. “*Pré, prum, pra*”: a narrativa pedagógica do piano pelo olhar das crianças. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.

FERREIRA, Tânia Barbosa. *Diálogo entre a pedagogia e a música*. Aparecida de Goiânia, 2010. Disponível em:
<http://www.unifan.edu.br/files/pesquisa/DI%C3%81LOGO%20ENTRE%20A%20PEDAGOGIA%20E%20A%20M%C3%9ASICA%20-%20Tania%20Barbosa.pdf>. Acesso em 14 jun.2020.

FERREIRA, Juliene Madureira; KUPIAINEN, Reijo; SALUM, Ana Claudia. What is learning for secondary-school students? Students’ perceptions examined in Brazil and Finland. *Social Psychology of Education*, 2019, p. 447–470.
<https://doi.org/10.1007/s11218-019-09479-5>

FERRY, Luc. *Aprender a viver: filosofia para os novos tempos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

FINGER, Matthias; NÓVOA, Antonio (Orgs.). *O Método (auto)biográfico e a formação*. São Paulo: Paulus/EDUFERN, 2010.

FIORIN, José Luiz. Paixões, afetos, emoções e sentimentos. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, vol. 5, nº 2, dezembro de 2007.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Vítor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016. Disponível em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862016000300014&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, v. 13, n. 21, p. 5–41, 2002. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/8526>> . Acesso em: 24 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade – aspectos gerais. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.) *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010, p. 9-59.

FREITAS, Tayanne da Costa; ROCHA, Laryssa Mota Guimarães; WIGGERS, Ingrid Dittrich. Corpo e concreto: Notas sobre o cotidiano 'arquitetônico' das escolas-parque de Brasília. *Revista Com Censo #20*, v. 7, n. 1, 2020.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de; TORRES, Maria Cecília de Araújo Rodrigues. Espaços formativos, memórias e narrativas de si e memória no processo de tornar-se professor. In: VIII ENCONTRO DO CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA, 8, 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: CIPA, 2014.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MEDEIROS, Aline de Souza; BIASOLI, Karina Alves. A transição da educação infantil para o ensino fundamental narrada pelas crianças. *Revista Diálogo Educacional*, v. 20, n. 66, p. 1230-1254, Curitiba, jul. /set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26966>>. Acesso em: 14 out. 2022.

GADOTTI, Moacir; Francisco Gutiérrez. *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 1993.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudo de psicopedagogia musical*. Tradução de Beatriz Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988, 140 p.

GALIANI, Simone da Silva. *A afetividade nas práticas pedagógicas: atitudes e expressões verbais nas interações professora-crianças, sob a perspectiva de Wallon*. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Faculdade de Educação. Presidente Prudente: 2013.

GALLAND, Fabiana. *A autoridade do professor e o prestígio da sua profissão*. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GILBERTI, Fernanda Peres; NASSIF, Sílvia Cordeiro. Vivências musicais e afetividade no primeiro ano de vida. In: XII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical, 12. 2020, Virtual. *Anais...* Virtual: ABEM Sudeste, 2020.

GOLDBERG, Luciana Germano. Autobiografismo: desenho infantil e biografização com crianças em situação de acolhimento institucional. In: VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2018. *Anais...* VIII CIPA – ISSN 2178-0676.

GONÇALVES, Alessandra de Araújo. *Psicomotricidade na educação infantil: a influência do desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil*. Universidade Candido Mendes Pós-Graduação "Lato Sensu" Projeto Vez do Mestre Psicomotricidade, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em:

<<http://www.avm.edu.br/monopdf/7/ALESSANDRA%20DE%20ARAUJO%20GONCALVES.pdf>>. Acesso em: 14 jun.2020.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In: GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. *Henri Wallon*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010, p. 31-42.

GRIFFITHS, Daniel; CUNNINGHAM, Stuart; WEINEL, Jonathan; PICKING, Richard. A multi-genre model for music emotion recognition using linear regressors. *Journal of New Music Research*, 50:4, 2021, p. 355-372. DOI: 10.1080/09298215.2021.1977336.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORICHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia, reflexão e crítica*, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem musical. In: Ilari, Betriz (Org.). *Em busca da mente musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, Editora da UFPR, 2006, p. 231-269.

HALLAM, Susan. Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, n. 138, p. 29-34, 2012. Disponível em: <https://www.apem.org.pt/docs/artigos-em-destaque/PsicologiaDaMusica_RPED_140_141_2014_2015.PDF>. Acesso em: 08 jun 2023.

HICKMANN, Girlane Moura; HICKMANN, Adolfo Antonio. Iniciação musical no ensino fundamental: afetividade e aprendizagem. *Pesquisas e Práticas Psicossociais* 14(1), São João del-Rei, janeiro-março de 2019.

HIGGINS, Lee. Representação de prática: música na comunidade e pesquisa baseada nas artes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 7-14, mar. 2010. Disponível em: < <https://ray.yorks.ac.uk/id/eprint/1783/1/Higgins210-700-1-PB.pdf>>. Acesso em 14 jun.2020.

ILARI, Beatriz. Bebês também entendem de música: a percepção e a cognição musical no primeiro ano de vida. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, 83-90, set. 2002.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: Um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: Ibpex, 2009.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de história de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destino sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si* (Orgs.) SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Porto Alegre: EDIPUCRS:EDUNEB, 2006, p. 21-40.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KRÀLOVÀ, Eva; KOLODZIEJSKI, Maciej. Music and movement activities for preschool children as an incentive to foster relationships and the expression of movement. *Elementary education in theory and practice*, 11(3), 2016, p. 185–205. <https://doi.org/10.14632/eetp.2016.11.41.185>

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978, p. 105.

LIMA, Thaís Campo. *Música, afetividade e interação professor – aluno*. TCC (Monografia de Licenciatura em Música), Centro de Letras e Artes, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2013.

LINO, Dulcimarta Lemos. Barulhar: a música das culturas infantis. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 81-88, set. 2010.

LOYOLA, Marcia Rocha. *A importância da relação da afetividade entre professor/aluno para o desenvolvimento da educação infantil*. 2004, 66f. (Monografia-Pós-Graduação “Lato Sensu” em Psicopedagogia) – Universidade Candido Mendes- Projeto a Vez do Mestre, Niterói, 2004.

MACKEY, Alison; GASS, Susan. Common data collection measures. In: MACKEY, Alison; GASS, Susan. *Second language research: methodology and design*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 43-99.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Henri Wallon - psicologia e educação*. São Paulo: Loyola, 2004.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 20, p. 11-31, jun. 2005.

MALLOCH, Stephen, TREVARTHEN, Murray. *The human nature of music*. *frontiers in psychology*, 9, Article 1680, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>>. Acesso em: 09 jun 2023.

MARIMÓN, Montserrat; SASTRE, Genoveva. *Cómo construimos universos: amor, cooperación y conflicto*. Barcelona: Gedisa, 2010.

MARQUES, Olívia Augusta Benevides. *Pequenos enredos nas escolas porque de Brasília: o que contam as crianças sobre a aula de música*. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação Música em Contexto. Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Ibpex, 2011. (Série Educação Musical).

MATLIN, Margareth. *Psicologia Cognitiva*. 5. ed Rio de Janeiro: LTC, 2004.

MELO, Rodrigo Alves de. *A afetividade na educação musical: um estudo em dois centros de referência de educação infantil em João Pessoa-PB*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalistas em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelwiss (Org.). *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 23 – 44.

MILAN, Simone Galiani; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Concepções docentes na primeira infância: um estudo sobre afetividade, emoção e sentimento a partir da teoria Walloniana. *Colloquium Humanarum*, vol. 9, n. Especial, jul–dez, 2012.

MINAYO, Maria. *O desafio do conhecimento/metodologia de pesquisa social (qualitativa) em saúde*. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ, 1989.

MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine; ROSSETTI, Claudia Broetto; COTONHOTO Larissy Alves. Attention, interest and self-worth: relationship between affectivity and intelligence in children with ADHD. *Psychological Applications and Trends*, 2018, p 332-344.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António (Org.) - *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Ed., 1992. p. 111-140.

MONTEIRO, Shirlei Nadaluti. *O que pensam crianças de seis a nove anos de idade sobre os anos iniciais de uma escola do ensino fundamental: uma leitura walloniana*. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.
<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/29608>

MORATO, Cintia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver! In.: MATEIRO, Teresa; SOUZA, Jusamara. *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. *Interfaces da Educação*. Paranaíba, v.5, n.15, p.24-35, 2014. Disponível em: <<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448/414>> Acesso: 10 jun. 2022.

NASSIF, Silvia Cordeiro. Afetividade e formação do educador musical. *Revista da Abem*, v. 29, p. 234-250, 2021.

NEVES, Edna Rosa Correia; BORUCHOVITCH, Evely. A motivação de alunos no contexto da progressão continuada. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 20 n. 1, p. 077-085, 2004.

NEWCOMBE, Nora. *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen*. 8. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de Professores*. Lisboa: Porto Editora, 1994.

NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OATLEY, Keith; JOHNSON-LAIRD, Philip. Cognitive approaches to emotions. *Trends Cogn Sci*, 2014, p. 134-141.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2013.12.004>

OLIVEIRA, Nina Eiras Dias. *Brincar é coisa séria*. (Trabalho de conclusão de curso: Curso de Pedagogia) Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2017. Disponível em:

<<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/4545/Susana%20Portela%20de%20Oliveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 mar 2023.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; CHARRÉU, Leonardo Augusto. Contribuições da perspectiva metodológica “investigação baseada nas artes” e da a/r/tografia para as pesquisas em educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 365-382, 2016.

PAIVA, Marlla Rúbya Ferreira et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, Sobral – CE, v. 15, n. 2, 2016.

PAPALIA, Diane; FELDMAN, Ruth. *Desenvolvimento humano*. Artmed editora, 2013.

PARIZZI, Maria Betânia. *O canto espontâneo da criança de três a seis anos como indicador de seu desenvolvimento cognitivo-musical*. Belo Horizonte: Dissertação de Mestrado – Escola de Música da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

PARIZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, 39-48, set. 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria; CONTI, Luciane. (Con)viver com o adoecimento: narrativas de crianças com doenças crônicas. *Revista FAEEBA*, 25, 2016, p. 45-57.

- PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, Gilcilene Lélia Souza do; SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. Narrativas da infância: a escola no mundo urbano e no mundo rural. *Educação & Linguagem*, v. 19, n. 2, p.101-116, jul.-dez. 2016.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. *A experiência em formação*. Educação. Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas autobiográficas com crianças na pesquisa qualitativa em educação: reflexões sobre procedimentos de análises. Investigação qualitativa em educação. In: Congresso Ibero-Americano Em Pesquisa Qualitativa, 6., 2017, Salamanca. *Anais [...]*. Salamanca: [s. n.], 2017. v. 1. p. 468-477.
- PASSEGGI, Maria da Conceição et al. Narrativas de crianças sobre as escolas da infância: cenários e desafios da pesquisa (auto)biográfica. *Revista Educação*, UFSM, v. 39, n.1, p.85-104, jan./abr. 2014.
- PEDERIVA, Patrícia; TRISTÃO, Rosana. Música e cognição. *Revista Ciência & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 09, n 3p. 83-90. Nov, 2006.
- PEDRINI, Juliana Rigon. *Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças*. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- PEREIRA, Evanilda; COUTINHO, Francisca Jorge; DA MOTA, Laide Bezerra; PEREIRA, Bruno Gomes. *O papel cognitivo da música no processo de ensino na educação infantil*. v.9, n.2, mai/ago. 2017. UnirG, Gurupi, TO. Disponível em: <<http://www.ojs.unirg.edu.br/index.php/1/article/view/1644/541>>. Acesso em: 19 out. 2021
- PÉREZ-GÓMEZ, Angel. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, Jose Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel. *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- POLYDORO, Soely; AZZI, Roberta Gurgel. *Autorregulação: aspectos introdutórios*. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. *Teoria Social Cognitiva: Conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 149-164.
- PONSO, Caroline Cao. *Música na escola: concepções de música das crianças no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- QUINTIN, Eve-Márie; BHATARA, Anjali; POISSANT, Hélène; FOMBONNE, Eric; LEVITIN, Daniel. Emotion perception in music in high-functioning

adolescents with autism spectrum disorders. *Autism Dev. Disord*, 2011, p. 1240–1255. <http://doi:10.1007/s10803-010-1146-0>

RICOEUR, Paul. *Do texto à Ação*. Porto: Rés, 1989.

ROCHA, Suzana. *Música na escola particular de educação básica: considerações sobre o livro didático de música e a atuação do educador musical*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

RODEN, Ingo; FRIEDRICH, Esther; ETZLER, Sonja; FRANKENBERG, Emily; KREUTZ, Gunter; BONGARD, Stephan. Development and preliminary validation of the emotions while eearning an instrument scale (ELIS). *PLOS ONE*, 16(8), 2021, 21p. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255019>

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. *Pedagogia afetiva*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RUSSELL, Joan. Estrutura, conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão de sala de aula. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, 2005, p. 73-88.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das Rodas de Conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu, v. 18, p. 1299-1311, 2014.

SÄRKÄMÖ, Teppo; TERVANIEMI, Mari; HUOTILAINEN, Minna. Music perception and cognition: development, neural basis, and rehabilitative use of music. *Wiley Interdiscip. Rev. Cogn. Sci.*, 2013, p. 441–451.

SAVIANI, Demerval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil." Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Acesso em: 06 jan 2022.

SEINFELD, Sofia; FIGUEROA, Heidi; ORTIZ-GIL, Jordi; SANCHEZ-VIVES, Maria. Effects of music learning and piano practice on cognitive function, mood and quality of life in older adults. *Frontiers in Psychology*, 2013, p. 810.

SCHUTZE, Fritz. *Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: how to analyse autobiographical narrative interviews-Part 2. Module B.2.2. INVITE-Biographical counseling in rehabilitative vocational trainingfurther education curriculum*, 2007. Disponível em: <<http://www.biographicalcounselling.com/download/B2.2.pdf>>; Acesso em: 26 set. 2021.

- SILVA, Vanessa Cristina Oliveira da. Narrativas de crianças sobre suas experiências com a violência no cotidiano escolar. In: VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica, 2018. *Anais...* VIII CIPA – ISSN 2178-0676.
- SILVA JÚNIOR, José Davison da. Música, saúde e bem-estar: aulas de música e habilidades cognitivas não musicais. *Revista da Abem*, v. 27, n. 42, p. 36-51, jan./jun. 2019.
- SILVA, Regina Broco; LIMA, Norma Silvia Trindade de; FERNANDES, Renata Sieiro. A roda da conversa na educação infantil: instrumento de silenciamento ou amplificação da voz da criança? *Revista Eletrônica de Educação*, v.11, n.3, p.1001- 1019, set./dez., 2017.
- SILVA, Helena Santos; LOPES, José. *Eu, professor, pergunto* – 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão de sala de aula e desenvolvimento profissional docente. Lisboa: Pactor Editora, 2015.
- SILVA, Ana Tereza Vital. *Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.
- SLOBODA, John. *Exploring the Musical Mind: cognition, emotion, ability and function*. New York: Oxford University Press, 2005.
- SLOBODA, John A. *A mente musical: psicologia cognitiva da música*. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.
- SOARES, Adriana. *O que são ciências cognitivas*. São Paulo: Brasiliense (Coleção Primeiros Passos), 1993.
- SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. In: *Revista Educação em Questão*. vol. 25, n. 11, jan/abr. Natal, RN: EDUFRRN, pp. 22-39, 2006.
- STAKE, Robert E. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 2019. ISBN 978-85-323-1127-6.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. *Comunicações*, 2011, p. 79-91. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas->

unimep/index.php/comunicacoes/article/view/933/603. Acesso em: 26 mai. 2022.

TIMM, Edgar Zanini. *A vida como uma obra de arte: pensando em histórias de vidas*. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). (Auto)biografia e formação humana. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 45-62.

TURNER, Victor. *The anthropology of performance*. New York: PAJ Publications, 1988.

UBALDO, C. *O professor na educação infantil*. Webartigos, 2009. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/o-professor-na-educacao-infantil/14417/>>. Acesso em 20 mai 2023

VASCONCELOS, Mário Sérgio, Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 616-620, maio/ago. 2004.

VIEILLARD, Sandrine; PERETZ, Isabelle; GOSSELIN, Nathalie; KHALFA, Stéphanie; GAGNON, Lise; BOUCHARD, Bernard. Happy, sad, scary and peaceful musical excerpts for research on emotions. *Cogn. Emot.* 22, 2008, p. 720–752. <http://doi:10.1080/02699930701503567>

VILARINHO, Fabiana de Freitas Angulo; RUAS, José Jarbas. Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 357-382, set./dez. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henry. *Origens do caráter na criança*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 1995.

WALLON, Henry. *Uma concepção dialética do desenvolvimento Infantil*. Petrópolis, RJ; Vozes, 1995a.

WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henry. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede. Oportunidades formativas na escola e fora dela*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

APÊNDICE

1. Termo de anuência da Escola 1

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, [REDACTED], cargo de direção, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa de doutorado intitulada “NARRATIVAS DE AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA: RELAÇÕES ENTRE AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM MUSICAL DE CRIANÇAS”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Renato Tocantins Sampaio e Andréa Matias Queiroz, no [REDACTED]. Declaro estar ciente que os alunos participantes da pesquisa poderão ser entrevistados tanto no modo presencial quanto remoto (conforme decisão do participante) durante o período das aulas de música.

Brasília/DF, ___ de _____ de 2021

[REDACTED]

[REDACTED]

2. Termo de Anuência da Escola 2



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto
Unidade Regional de Educação Básica do Plano Piloto

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, [REDACTED], cargo de Chefe da Unidade Regional de Educação Básica do Plano Piloto, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa de doutorado intitulada “NARRATIVAS DE AULAS DE MÚSICA NA ESCOLA: RELAÇÕES ENTRE AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM MUSICAL DE CRIANÇAS”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Renato Tocantins Sampaio e Andréa Matias Queiroz, na escola [REDACTED]. Declaro estar ciente que os alunos participantes da pesquisa poderão ser entrevistados tanto no modo presencial quanto remoto (conforme decisão do participante) durante o período das aulas de música.

Brasília/DF, 30 de setembro de 2022

Atenciosamente,

[REDACTED]

Chefe da UNIEB/PP

[REDACTED]

Coordenadora da CRE/PP



Documento assinado eletronicamente por [REDACTED] **Chefe da Unidade Regional de Educação Básica do Plano Piloto**, em 06/07/2022, às 17:10, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por [REDACTED] **Coordenador(a) Regional de Ensino do Plano Piloto**, em 07/07/2022, às 15:04, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site:
[http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](http://sei.df.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0)
verificador= **90436863** código CRC= **F818AB1B**.

"Brasília - Patrimônio Cultural da Humanidade"

SEPN 511 Bloco C Ed. Bittar III - Bairro ASA NORTE - CEP 70.750-543 - DF

3901-1537

3. Termo de assentimento do/a aluno/a

TERMO DE ASSENTIMENTO (alunos menores de 18 anos)

Convidamos você a participar da Pesquisa “Narrativas de aulas de música na escola: relações entre afetividade, cognição e aprendizagem musical de crianças”, sob a responsabilidade do pesquisador Renato Tocantins Sampaio. Esta pesquisa pretende compreender como as relações entre afetividade e cognição influenciam na aprendizagem de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I, a partir de suas próprias percepções sobre as aulas de música, e registrar dados dos atendimentos e resultados para a confecção da tese de conclusão de curso de Doutorado em Música de Andréa Matias Queiroz, na Universidade Federal de Minas Gerais.

Sua participação é voluntária. Você participará de um grupo com sua própria turma onde serão desenvolvidas Rodas de Conversa em que vocês falarão sobre as aulas de música na escola. Serão desenvolvidos de 3 a 5 encontros em grupo, conduzidos pela pesquisadora Andréa Matias Queiroz, com duração de 40 a 50 minutos cada encontro. Nestes encontros acontecerão perguntas como: Que tipo de atividades vocês fazem nas aulas de música? Quais as músicas que ouvem ou cantam/tocam nas aulas? Como você se sente durante as aulas de música? O que mais gosta? O que não gosta? O que contribui para você se sentir “assim” durante as aulas?

Estima-se que não haverá riscos físicos de sua participação na pesquisa porém algumas pessoas podem se sentir constrangidas ou desconfortáveis em responder algumas perguntas sobre como se sentem em relação às aulas de música. No entanto, todas essas atividades visam uma mudança positiva e buscam uma melhora no processo de ensino-aprendizagem da música.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a reflexão sobre as aulas de música em sua escola e em outras instituições. Se, depois de consentir em sua participação, você desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a você e a suas atividades escolares. Solicita-se, apenas, que avise aos pesquisadores sobre a decisão. Você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração ou ressarcimento financeiro.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será mantida em segredo. Para qualquer outra informação, sugestão ou reclamação, você e

seus pais ou responsáveis poderão entrar em contato com os pesquisadores no endereço: Laboratório de Musicoterapia, Avenida Antônio Carlos, 6627, Escola de Música de Minas Gerais, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil, CEP 31270-901, e-mail: renatots@musica.ufmg.br. Em caso de dúvidas em relação às questões éticas desta pesquisa, poderão também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG, na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil 31270-901, telefone (31) 3409-4716.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, li ou me foi lido em voz alta e clara este termo de consentimento e fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, entendendo a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, 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.

_____ Data: ____ / ____ / ____

Assinatura do Participante (aluno)

Renato Tocantins Sampaio

renatots@musica.ufmg.br

Andréa Matias Queiroz

andreamq@ufmg.br

4. Termo de consentimento livre e esclarecido dos pais

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos seu(a) filho(a) _____ e solicitamos do(a) Sr(a) a autorização para que ele participe da Pesquisa Musicoterapia na Escola, sob a responsabilidade do pesquisador Renato Tocantins Sampaio. As entrevistas serão desenvolvidas por sua equipe de pesquisa composta pela acadêmica do Curso de Doutorado em Música da UFMG Andrea Matias Queiroz, sob sua supervisão.

Esta pesquisa pretende compreender como as relações entre afetividade e cognição influenciam na aprendizagem de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I, a partir de suas próprias percepções sobre as aulas de música, e registrar dados dos atendimentos e resultados para a confecção de uma tese de conclusão de curso de Doutorado em Música da Universidade Federal de Minas Gerais.

A participação é voluntária e se dará por meio de Rodas de Conversa (entrevistas coletivas) realizadas com a turma do(a) seu(a) filho(a). Ele(a) participará de 4 a 5 encontros, com duração de 40 a 50 minutos cada encontro, onde serão desenvolvidas as Rodas de Conversas sobre as aulas de música. Nestes encontros acontecerão perguntas como: Que tipo de atividades vocês fazem nas aulas de música? Quais as músicas que ouvem ou cantam/tocam nas aulas? Como você se sente durante as aulas de música? O que mais gosta? O que não gosta? O que contribui para você se sentir “assim” durante as aulas?

Estima-se que não haja riscos físicos na participação na pesquisa porém algumas pessoas podem se sentir constrangidas ou desconfortáveis em responder algumas perguntas sobre como se sentem em relação às aulas de música. No entanto, se o (a) Sr(a) autorizar a participação de seu filho(a), estará contribuindo para uma mudança positiva e buscam uma melhora no processo de ensino-aprendizagem da música. Se, depois de consentir na participação de seu filho(a), o Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa ou ao seu filho(a). Solicita-se, apenas, que avise aos pesquisadores sobre a decisão. Você e seu filho(a) não terão nenhuma despesa e também não receberão nenhuma remuneração ou ressarcimento financeiro.

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade e de seu filho não serão divulgadas, sendo guardadas em sigilo. Para qualquer outra informação, sugestão ou reclamação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço:

Laboratório de Musicoterapia, Avenida Antônio Carlos, 6627, Escola de Música de Minas Gerais, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil 31270-901, e-mail: renatots@musica.ufmg.br. Em caso de dúvidas em relação às questões éticas desta pesquisa, poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG, na Avenida Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005, Campus Pampulha, Belo Horizonte, MG – Brasil 31270-901, telefone (31) 3409-4716.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura dos pais ou responsáveis

Renato Tocantins Sampaio

renatots@musica.ufmg.br

Andréa Matias Queiroz

Queirozandreamq@ufmg.br