



PRÁTICA DOCENTE E AFETIVIDADE NO CURSO DE MÚSICA: EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS E SENSÍVEIS

Teaching Practice and Affectivity in a Technical Course in a Musical Course: Aesthetic and Sensitive Experiences

Elineide Soares Braga Pereira¹

Antonia Edna Brito²

Resumo: O presente estudo tem como objetivo compreender as experiências estéticas e sensíveis vivenciadas por professores no Curso de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. A prática docente é compreendida como atividade sistemática, historicamente determinada, cujo foco é o ensinar-aprender na perspectiva da humanização. Desse modo, neste artigo, a afetividade é analisada a partir das contribuições de Vygotsky (1998), Wallon (1968), entre outros. Para Wallon (1968), a afetividade constitui um domínio funcional tão importante quanto a inteligência, pois são construtos inseparáveis na evolução psíquica do ser. A afetividade é compreendida como um processo de sensibilização que envolve emoções e sentimentos, portanto, aspecto constitutivo do desenvolvimento humano. Por essa razão, afetividade e cognição emergem como aspectos indissociáveis nos processos de ensino-aprendizagem. Em termos metodológicos, o estudo se fundamenta no método autobiográfico, com a utilização da pesquisa narrativa. Esse tipo de pesquisa favorece o desenvolvimento da reflexão e da revisitação das experiências vividas, bem como propicia a autoformação. A pesquisa teve como contexto empírico o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí e contou com a participação de cinco professores de música da referida instituição. Registra como resultado que a afetividade repercute nas experiências estéticas e sensíveis das práticas docentes dos colaboradores da pesquisa e esclarece como essas experiências são percebidas e vivenciadas em suas práticas diárias.

Palavras-chave: Prática docente. Afetividade. Experiências estéticas e sensíveis.

Abstract: This study aims to understand the aesthetic and sensitive experiences experienced by teachers in the Music Course of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Piauí/IFPI. Teaching practice is understood as a systematic activity, historically determined, whose objective is the teaching-learning from the perspective of humanization. Affectivity is analyzed as from the contributions of Vygotsky (1998), Wallon (1968), among others. For Wallon (1968), affectivity constitutes a functional domain as important as intelligence for they

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Mestra em Educação pela UFPI, licenciada em Educação Artística com Habilitação em Música pela UFPI. Professora de Música do Instituto Federal do Piauí (IFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6789-0560> E-mail: elineide.pereira@ifpi.edu.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Professora titular da Universidade Federal do Piauí, lotada no Centro de Ciências da Educação, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Profissionalização Docente em Pedagogia/NUPPED. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0064-6501>. E-mail: antedna@hotmail.com.

are inseparable constructs in the psychic evolution of the being. Affectivity is understood as a process of sensitization that involves emotions and feelings, therefore, a constitutive aspect of human development. For this reason, affectivity and cognition emerge as inseparable aspects in the teaching-learning processes. In methodological terms, the study is based on the autobiographical method with the use of the narrative research. This type of research supports the development of reflection and revisits shared experiences, as well as provides self-development. The research took place at the Federal Institute of Education, Sciences and Technology of Piauí and five music teachers agreed to participate as subjects. The study pointed out that affectivity has repercussions on the aesthetic and sensitive experiences in the research collaborators' teaching practices, clarifying how these experiences are perceived and experienced in their daily practices.

Keywords: Teaching practice. Affectivity. Aesthetic and sensitive experience.

1 Introdução

A aprendizagem é um processo cognitivo, mas é, também, social, por meio do qual o professor tem papel fundamental como mediador de conhecimentos e de interações. Como mediador na prática docente, é preciso que entenda o quanto pode afetar os estudantes (e ser afetado por eles) nas interações decorrentes dessa prática. Estudos de Vygotsky (1991a) enfatizam o processo de ensino como contexto de interações, com destaque para a importância dos métodos interativos na apropriação de conhecimentos. Para o autor, é mediante diferentes interações que o sujeito se apropria e produz conhecimentos.

A prática docente, na perspectiva deste artigo, é compreendida como atividade intencional, sistemática e interativa. Segundo Tassoni e Leite (2013), as experiências escolares, inclusive a prática docente, não estão restritas ao conhecimento a respeito das coisas do mundo, visto que os modos de ensinar e de socialização de conhecimentos influenciam as reações dos estudantes, impactando-os, ou seja, proporcionando emoções positivas ou negativas resultantes da forma como interagem com o conhecimento, com os outros e com o mundo físico e social, gerando experiências diversificadas em sala de aula.

Sobre afetividade, recorreremos aos estudos de Wallon (1971), que a define como efeito de um prolongado processo de sensibilização, tendo em vista que as crianças precocemente se mostram atraídas pelas pessoas de seu convívio, demonstrando disponibilidade para relações com o outro. Esse fenômeno significa que o termo afetividade designa um domínio funcional amplo e abrangente e que, através desse domínio funcional, inclui desde as manifestações emocionais elementares até as mais complexas, como os sentimentos e as paixões.

Com essas considerações, informamos que, neste trabalho, apresentamos resultados de pesquisa acerca da prática docente e afetividade, focalizando as experiências estéticas e sensíveis no Curso de Música do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). A investigação está pautada no seguinte objetivo: compreender as experiências estéticas e sensíveis vivenciadas por professores no Curso de Música do IFPI. Trata-se de estudo empírico, desenvolvido por meio dos pressupostos do método autobiográfico, utilizando a pesquisa narrativa. Participaram da investigação cinco professores de Música do IFPI.

O presente texto está estruturado em quatro seções, além da introdução e da conclusão. Na seção introdutória, trazemos a temática, o objetivo e a justificativa do estudo. Na primeira seção, abordamos a afetividade e as experiências estéticas e sensíveis na prática docente no ensino de Música; na segunda seção, tratamos sobre as inter-relações entre prática docente,

afetividade e cognição; na terceira seção, descrevemos os caminhos trilhados na investigação, esclarecendo a respeito do tipo de pesquisa, dos dispositivos de produção de narrativas e da análise de conteúdo das narrativas; na quarta seção, apresentamos a análise de conteúdo das narrativas referentes às experiências estéticas e sensíveis no curso de Música. Na seção conclusiva, discorremos em relação à relevância de experiências estéticas e sensíveis na prática docente.

2 Afetividade e prática docente: sobre o lugar das experiências estéticas e sensíveis

Pensar em afetividade implica ponderar sobre sentimentos e emoções como aspectos que permeiam as interações pessoais, seja no cotidiano das relações sociais, que se delineiam nas diferentes esferas da vida, seja no âmbito da escola. Autores como Wallon (1968), Vygotsky (1998) e Freire (2002), entre outros, reportam-se à pertinência da afetividade nas interações interpessoais e nos fazem refletir acerca do valor que essas interações construídas no contexto da escola e da sala de aula possuem.

Estudos de Wallon (1968) e Vygotsky (1998), por exemplo, mostram estreita ligação entre afetividade e inteligência. Afirmam que a afetividade é a expressão do próprio desenvolvimento humano, envolve inteligência e afetividade em uma unidade que, imbricadas no desenvolvimento cognitivo, não se diferenciam, nem se expressam separadamente. Para Wallon (1968), o ser humano deve ser visto de maneira integral, o que significa considerar, além do aspecto cognitivo, a afetividade, que é essencial nas relações que acontecem no processo ensino-aprendizagem.

O pensamento de Wallon (1968) evidencia a unidade cognição e afetividade, ao enfatizar que as “[...] influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço têm uma ação determinante sobre sua evolução mental. Não que elas criem completamente suas atitudes e maneiras de sentir [...]” (WALLON, 1968, p. 136). Analisando as ideias do autor, percebemos que, aliada a outros motivadores, a afetividade implica no desenvolvimento do homem e, portanto, é importante nas diferentes interações que acontecem em sua vida e, de modo especial, nas que ocorrem nas ações de ensino-aprendizagem.

Nas interações que atravessam nossas vidas, somos afetados pelas experiências que vivemos e pelas conexões das quais partilhamos nas diversas esferas de nossas trajetórias pessoais e profissionais. Assim, como seres sociáveis, no convívio em coletividade, na vivência uns com os outros, vamos tornando-nos pessoas, crescendo na dimensão humana. Essa compreensão aponta que necessitamos do nosso semelhante, não por dependência emocional, mas por sermos seres sociais.

Vygotsky (1998) colabora com as análises concernentes a essa temática, destacando que o homem, como um ser social, desenvolve suas capacidades e inteligências graças às interações com o meio e com os outros. Acrescenta que, nessas trocas nos ambientes de vida, desde a infância, a criança internaliza os momentos vividos com as pessoas ao seu redor. Essas interações, entre outros aspectos, colaboram com o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, como pensamento, linguagem, percepção, memória, atenção, aspectos que favorecem seu crescimento na construção do pensamento mais abstrato, impulsionando relações qualitativamente mais complexas.

As reflexões desse estudioso informam que a Psicologia, como ciência, tem estudado, ao longo do tempo, as dimensões afetivas e cognitivas da mente humana, em separado, como partes distintas do funcionamento psíquico, ocasionando a fragmentação nas análises produzidas. Nesse sentido, adverte que essa fragmentação do ser não corresponde à verdade de

sua inteireza, uma vez que há estreita vinculação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e dos demais aspectos da vida psíquica humana.

Vygotsky (1991b) realça, por conseguinte, que um dos grandes problemas da Psicologia tradicional é a separação entre as funções intelectuais e os aspectos volitivos e afetivos, posto que existe unidade entre essas funções, demarcando a ideia de que o homem não se resume a um ser biológico e cognitivo. Por essa razão, dizemos que tanto a dimensão afetiva quanto a esfera das emoções não podem ser separadas da dimensão cognitiva, porquanto o desenvolvimento do pensamento tem como base a motivação – as necessidades, os interesses, a emoção e o afeto.

Nesse rumo, salientamos que as análises de Vygotsky (1998, p. 95) não ignoram o aspecto biológico do ser humano, entretanto, asseveram que há “[...] estreitíssima relação e dependência entre o desenvolvimento das emoções e o de outros aspectos da vida psíquica do homem”. Esses estudos explicitam o homem como um ser pluridimensionado, tal como acentuam a necessidade de pensarmos a educação e o ensino sem a fragmentação da formação humana, não privilegiando apenas uma ou outra dimensão.

Nessa perspectiva, a partir das investigações vigotskianas, percebemos que o desenvolvimento do indivíduo acontece nas e pelas interações que são vivenciadas no seu contexto histórico e cultural, permeadas por emoções que influenciam seu desejo e sua vontade de aprender. Essas interações, conforme frisamos, envolvem, entre outros enfoques, o domínio das emoções, da afetividade, que, às vezes, podem ou não propiciar esse desejo e essa vontade de aprender.

Atinente à afetividade, Almeida (2004, p. 1) garante que se revela por meio de diferentes manifestações e percepções, “[...] diferenciando-se do sentimento, da paixão, da emoção. [...] é um campo mais amplo, [...] inclui esses últimos, bem como as primeiras manifestações de tonalidades afetivas basicamente orgânicas”. A compreensão que advém é de que a afetividade constitui um domínio funcional amplo, que inclui percepções físicas e sensíveis, orgânicas, além das mais diferenciadas e mais complexas, como sentimentos e paixões.

Como enfatizado anteriormente, o indivíduo, em sua condição de ser social, aprimora-se nas interações com o mundo, com os outros e com o conhecimento. Logo, essas interações, principalmente dentro do cenário escolar, tornam-se fundamentais para promover o desenvolvimento e as aprendizagens dos alunos. Por esse motivo, entendemos que essas interações precisam ser objeto de especial atenção por parte da escola e dos professores, particularmente para que se valorize, também, a dimensão afetiva. O processo de ensinar-aprender se dá como desenvolvimento social, não ocorre como fato isolado ou fora do contexto histórico-social, no entanto, compõe o processo que se dá a partir de diferentes domínios inerentes à pessoa.

A produção de ações sistemáticas de ensinar-aprender, que se efetua no ambiente escolar, carece da mediação de alguém mais experiente: o professor, cujo interesse deve ser o de viabilizar a participação e a colaboração efetiva de todos os envolvidos, objetivando que as aprendizagens aconteçam com sucesso. A mediação do professor afeta bastante o aluno e esse fato exige considerar não apenas a dimensão técnica da prática docente, pelo contrário, denota a importância da afetividade nos elos que se realizam em sala de aula.

Freire (2002, p. 143) reporta-se à concepção abrangente de prática educativa, ressaltando que envolve aspectos técnicos e afetivos. Consoante ele, a prática educativa “[...] é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”. Há, no pensamento freireano, o reconhecimento do

potencial transformador da educação e a rejeição de “[...] uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação”.

Essa concepção de prática educativa, comprometida com a transformação, supõe grandes desafios para o professor que decide fazer diferença e que não se conforma com o padrão massificador vigente, que escolhe valorizar o aluno e o acesso ao conhecimento, os interesses desse discente e suas necessidades como prioridades em sua prática, sem perder de vista a essência do ensino, tampouco sem deixar de viver a amorosidade na conjuntura de suas interações com os alunos. O compromisso da prática educativa, nesse viés, não se restringe à transmissão de conhecimentos, pois tem como meta, também, a formação humana.

Diante dessa compreensão de prática educativa, lembramos que os modos como os professores lidam com os estudantes e como ensinam podem afetá-los de diferentes maneiras, o que nos leva a pressupor que a afetividade é inerente a essa prática e é determinante nas relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos do processo ensino-aprendizagem e nas relações desses sujeitos com o conhecimento (TASSONI, 2000).

A autora interpreta que as formas como os professores se relacionam com os estudantes e como fazem acontecer o ensino têm grande influência nos resultados do processo ensino-aprendizagem. Coloca em realce a pertinência de a mediação do professor ser marcada pelo respeito e pela valorização dos estudantes, oportunizando o desenvolvimento da autoestima e do potencial que possuem, na ótica de que os resultados sejam favoráveis para os diferentes sujeitos envolvidos no processo. Ademais, como já mencionado, somos seres afetivos, dotados de sentimentos que nos permitem expressar emoções e sensibilidade. Somos dotados de capacidade perceptiva que nos possibilita contemplar a realidade social na qual estamos inseridos, produzir percepções sobre o mundo externo e reagir afetivamente aos textos e contextos, sejam eles belos, estéticos, artísticos ou não.

Nesta parte do estudo, ao discorrermos a respeito das interações na prática docente no ensino de música, mostra-se significativo abordar questões relativas às experiências estéticas e sensíveis a essa prática. Com essa finalidade, apoiamo-nos em Vygotsky (2001), Camargo e Bulgacov (2008), Schlindwein (2015) e outros. Vygotsky (2001) assegura que, na interação com a arte, produzimos, de forma sensível, diferentes modos de compreender a realidade social e de nos relacionarmos com o mundo e com os outros. Camargo e Bulgacov (2008) reiteram que a estética alude à expressão, à flexibilidade, à sutileza e à diversidade de formas e de vivências. No cotidiano da escola, a estética refere-se às múltiplas possibilidades e expressões que emergem nas interações entre as pessoas, o mundo e o conhecimento.

Em Schlindwein (2015), percebemos a compreensão de educação pautada na arte, como potência que propicia o amadurecimento do pensamento artístico e estético, manifestando-se na atribuição de sentidos às experiências vividas. Para a autora, uma experiência, a fim de desencadear vivências estéticas, provoca estranhamento e resignificação da realidade e do conhecimento. Diante de um objeto estético, portanto, somos impulsionados pela interação com a arte a nos posicionar, não somente como contempladores passivos, mas como criadores ativos, expressando interpretações e estranhamentos potencializados pela reação estética decorrentes da interação com o objeto artístico.

O entendimento mais visível, em nosso estudo, é de que as experiências estéticas e sensíveis reverberam nos modos como professores e estudantes se encontram com a música, estimulando sensorial, intelectual e emocionalmente suas faculdades de sentir, de criar e de interpretar a realidade social na qual a atividade musical está inserida. A valorização de experiências estéticas e sensíveis na prática docente é importante na perspectiva de formação

que não se limita à transmissão de conhecimentos, que, ao contrário, tenha como finalidade a formação humana. Dessa maneira, na seção a seguir, ampliamos nossas reflexões sobre a prática docente, retomando questões concernentes à afetividade e à cognição como aspectos igualmente relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

3 Prática docente, afetividade e cognição: articulações necessárias

A prática docente tem sido analisada como uma atividade complexa, que exige organização, haja vista sua natureza sistemática e as aceleradas mudanças no panorama social, que atingem fortemente a educação, o ensino, os professores e os estudantes. Porém, o que é a prática docente? Quais suas finalidades? Concebemos a prática docente como uma atividade intencional e sistemática, de natureza ideológica, desenvolvida pelos professores no contexto da sala de aula. Segundo Franco (2012, p. 160), trata-se de “[...] uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações”. Podemos inferir que a prática docente não é estática, diversamente, é produzida histórica e socialmente, conseqüentemente, afetada pelas condições objetivas e subjetivas de sua ocorrência.

Nessa linha, quando mencionamos a prática docente em suas dimensões históricas e sociais, o intuito é frisar que ela tem sido reconfigurada ao longo do tempo, conforme as mudanças ocorridas nos paradigmas educacionais. Quer dizer, a prática docente que desenvolvemos hoje diverge da conjuntura de décadas atrás, dadas as mudanças de crenças e concepções sobre a educação, os papéis das instituições de ensino, dos professores e dos alunos.

Sendo assim, notamos que a prática docente resulta das concepções dos professores, do que pensam acerca do processo de ensino-aprendizagem e, em função disso, dependendo do pensamento dos professores em relação à educação, à escola e ao ensino, pode assumir diferentes finalidades e formatos, como defende Freire (2002), ao sublinhar que a atividade docente, compreendida como prática social, pode ter variados prismas e possibilidades. Seguindo seu raciocínio, optamos por fazer referências a dois tipos de práticas analisadas pelo autor: a prática mecânica e a problematizadora.

Relativamente à prática mecânica, Freire (2002) a aponta como mera transmissora de conhecimentos, caracterizando-a como superficial, irrefletida e acrítica. Por sua vez, a prática problematizadora tem compromisso com a transformação e com a formação crítica dos estudantes, com destaque para o papel do professor, que se estabelece como mediador comprometido com a educação humanitária, e tem por objetivo proporcionar aos estudantes oportunidade de crescimento em sua crítica e em sua formação política e humana. De acordo com Freire (2002, p. 21), “[...] ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção”. O autor propõe que a prática docente constitua espaço de produção de conhecimentos e que possibilite aos estudantes um clima de abertura, sob a ótica de prática docente libertadora, orientada pela pesquisa, pelo comprometimento, pela dedicação, pela afetividade e pela amorosidade.

A concepção de prática docente expressa nas palavras de Freire (2002) vê a probabilidade de essa prática exercer, junto aos estudantes, não só a viabilidade de acesso ao conhecimento, como a possibilidade de acesso a conhecimentos que conduzam à libertação das amarras da carência, da rejeição, do isolamento, da discriminação, da indiferença, do preconceito e do racismo. Afirmamos, dessa maneira, que a opção pela prática docente problematizadora pressupõe que o professor “[...] não está a serviço de saberes, está a serviço dos seus alunos” (ALVES, 2010, p. 31). Nesse âmbito, estar a serviço dos estudantes significa assumir compromisso com a formação integral do sujeito, com a formação humana, o que,

convenhamos, não é tarefa simples, e sim complexa e exigente, por requerer que o professor tenha conhecimentos necessários sobre a prática docente; que seja sensível na interação com os estudantes; e, por que não, que tenha uma razoável porção de amorosidade.

Ratificamos que a afetividade é inerente às interações que se desdobram na prática docente. Leite (2012, p. 365), em pesquisas a respeito da afetividade nas práticas pedagógicas, certifica que “[...] é possível defender que a afetividade está presente em todas as decisões assumidas pelo professor em sala de aula, produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos”. Corroboramos as ideias do autor, por entendermos que as práticas (docentes, pedagógicas e educativas) são prenes de afetividade, isto é, as ações dos professores impactam, de diferentes modos, os estudantes, os professores e as suas práticas.

Essa realidade evidencia que, na prática docente, há espaços para aquisição, produção de conhecimentos, e que tudo isso acontece afetivamente. Tassoni e Leite (2013, p. 270), ao refletirem sobre a afetividade e o ensino, sustentam que “[...] as situações vivenciadas no contexto de sala de aula produzem uma diversidade de emoções e sentimentos: alegria, tristeza, tranquilidade, ansiedade, confiança, segurança, insegurança [...], tanto em professores como em alunos”.

As elucubrações que construímos no desenvolvimento deste estudo postulam que o estudante deve ser olhado pelo professor como ser integral e pleno; deve ser formado para o presente, para o futuro, ou seja, para a vida. Nesse aspecto, temos como inconcebíveis as dicotomias entre razão e emoção, cognição e afetividade. A prática docente está efetivamente ligada ao desenvolvimento da afetividade e ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. As aprendizagens discentes, de fato, efetivam-se significativamente quando a mediação dos professores em torno do conhecimento os afeta positivamente, prazerosamente.

Encerramos esta seção, reforçando que o ensino e a aprendizagem acontecem no seio de muitas interações, nas relações que o aluno estabelece com os outros alunos, com os professores e com os objetos de conhecimento, razão pela qual asseveramos, com base nas ideias vigotskianas, que os professores têm responsabilidade na promoção dessas interações, posto serem mediadores na socialização do conhecimento.

4 Abordagem metodológica do estudo

Para o desenvolvimento do estudo, recorreremos aos pressupostos da abordagem autobiográfica, utilizando a pesquisa narrativa, que tem se firmado no cenário das pesquisas em educação como um tipo de investigação autobiográfica promotora do autoconhecimento e da reflexão sobre as experiências vividas, projetando-se como pesquisa-formação, pois, na medida em que narra sua história de vida, o narrador reflete e analisa o que viveu, revisita as experiências narradas, bem como poderá ressignificar as práticas desenvolvidas.

Em virtude dessas características, realçamos que as narrativas se revestem de significado e de importância, por permitirem ao narrador a compreensão de experiências de vida, envolvendo-o em processos de autoformação. Ao considerarmos os estudos de Weller e Zardo (2013), postulamos que os narradores são pessoas que têm histórias para contar; que vivem histórias individuais e coletivas; e, principalmente, pessoas que contam umas às outras suas histórias de vida, compartilhando experiências e conhecimentos.

Consoante Benjamin (2010, p. 201), o narrador “[...] retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. A fonte de inspiração do narrador é sua própria experiência,

revisitada levando em conta a narrativa, afetando-o e afetando, também, àqueles que ouvem ou leem as experiências narradas, razão por que consideramos que contar histórias de vida é uma forma de socializar conhecimentos, experiências e de perpetuar vivências e experiências individuais e coletivas.

A partir da opção pela pesquisa narrativa, selecionamos como dispositivos de investigação o memorial autobiográfico e a entrevista narrativa, entretanto, para a escrita deste artigo, utilizamos apenas as narrativas oriundas dos memoriais. O memorial é um gênero narrativo que evidencia como nossas histórias são tecidas no tempo e no espaço de nossas vidas. Passeggi e Souza (2008) declaram que escrevemos para dizer acerca de quem somos, o que fazemos e o que pensamos. Esse tipo de escrita exige o esforço da rememoração e da reflexão atinente às nossas experiências. No caso deste estudo, focalizamos as narrativas dos colaboradores a respeito das experiências estéticas e sensíveis que vivenciam como professores no Curso de Música do IFPI.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade Federal do Piauí (UFPI), CAEE 22539919.0.0000.5214, número do Parecer: 3.739.284. Participaram da pesquisa cinco professores efetivos do Curso de Música do referido instituto, selecionados conforme os seguintes critérios: ser professor efetivo do Curso de Música do IFPI, ter mais de cinco anos de atuação e estar em efetivo exercício da prática docente. Os participantes assinaram a autorização da pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, que optaram por não revelar suas identidades, utilizamos codinomes. Para tanto, solicitamos a cada colaborador que relacionasse nomes de músicos de sua preferência e destacasse, dentre eles, por qual tinha maior apreço. Neste estudo, escolhemos analisar a narrativa de três colaboradores, identificados pelos seguintes codinomes: Herman, Lemuel e Bach.

As narrativas referentes ao perfil profissional dos participantes revelam que têm vivenciado diferentes experiências de ensino, tanto na esfera da educação formal, quanto no contexto não escolar. As evidências do perfil, ao explicitarem os percursos na profissão docente na educação básica, permitem-nos apontá-los como professores experientes, apesar de alguns se encontrarem em início da carreira profissional. Quanto à formação profissional, constatamos, em relação ao primeiro aspecto, que seus processos formativos têm como área de interesse a música, seja no que concerne à formação inicial, seja referente à formação continuada. Três professores possuem especialização na área de atuação: um é mestre em Educação Musical; um concluiu doutoramento na área de Musicologia; e outro a graduação em Educação Artística, com habilitação em Música.

Para descrição, interpretação e análise das narrativas, optamos pela análise de conteúdo, em conformidade com as orientações de Bertaux (2010). A análise de conteúdo das narrativas, na acepção desse autor, parte da ideia de que uma narrativa apresenta características próprias, por contar uma história verdadeira, que vem à tona dentro do contexto improvisado de uma relação dialógica, envolvendo aquele que narra e o pesquisador. Nesse encadeamento, os relatos significativos adquirem status de indícios, que são explicitados por meio de procedimentos analíticos, que implicam, por conseguinte, em leituras das narrativas e na organização do corpus em unidades temáticas de análise. No tópico a seguir, dissertamos sobre a unidade temática relativa às experiências estéticas e sensíveis vividas por professores e estudantes do Curso de Música do IFPI.

5 Experiências estéticas e sensíveis no Curso de Música do IFPI

Entendemos que as experiências estéticas nos desafiam a transcender à mera condição de contempladores passivos da arte, conduzem-nos à condição de criadores ativos, tendo em vista que podemos ser produtores de objetos artísticos, levando outras pessoas a viverem experiências estéticas e sensíveis. Com essa compreensão, denotamos que a prática docente no Curso de Música do IFPI avulta como cenário propício às experiências estéticas e sensíveis, que podem ser vivenciadas diariamente, em diferentes momentos de criação e de produções artísticas, frutos da percepção sensível provocada pelas interações com a arte.

Nesta parte do estudo, apresentamos resultados da pesquisa desenvolvida, particularmente abordando as experiências estéticas e sensíveis vivenciadas por apenas três colaboradores da pesquisa, no transcurso de suas práticas docentes, embora o estudo tenha contado com a colaboração de cinco professores. O excerto narrativo, recortado do memorial autobiográfico do professor Herman, informa que:

[...] as experiências estéticas presentes durante o curso estão representadas nas análises feitas nas atividades diárias dessas aulas, [...] a reflexão auditiva, aplicada ao conhecimento técnico, eram experiências de profunda reflexão na aplicação das habilidades musicais. [...] No entanto, o rigor das regras da percepção e aplicação de determinados modelos musicais exigiam uma certa mecanização, uma procura de acertos e erros, [...] pois tratava-se de um ensino técnico, onde procurou dominar as regras de construção de padrões técnicos, que auxiliavam a compreensão da beleza estética das obras (HERMAN/Memorial autobiográfico).

A leitura da narrativa do colaborador Herman desperta-nos para questionarmos: as experiências estéticas e sensíveis no Curso de Música do IFPI são valorizadas na prática docente dos professores? Como essas experiências se manifestam na formação dos estudantes? Refletindo sobre essas indagações, percebemos que as práticas docentes no ensino de música podem oportunizar vivências estéticas e sensíveis nas atividades cotidianas das disciplinas.

Para examinarmos a narrativa do colaborador, em relação às experiências estéticas e sensíveis em sua prática docente, partimos do seguinte trecho de seu relato: “[...] as experiências estéticas presentes durante o curso estão representadas nas análises feitas nas atividades diárias dessas aulas, [...] a reflexão auditiva, aplicada ao conhecimento técnico, eram experiências de profunda reflexão na aplicação das habilidades musicais”. Com o propósito de subsidiar nossas inferências na análise da narrativa do professor Herman, recorreremos ao Parecer n. 15/98/CNE/CEB, das Diretrizes Curriculares Nacionais/Ensino Médio (BRASIL, 1998, p. 22), que versa sobre sensibilidade e estética, esclarecendo: “[...] A estética da sensibilidade não é um princípio inspirador apenas do ensino de conteúdos ou atividades expressivas, mas uma atitude diante de todas as formas de expressão, que deve estar presente no desenvolvimento do currículo [...]”.

Ao considerarmos o exposto no parecer, podemos distinguir que o relato de Herman explicita, por um lado, o conflito de sua prática docente no tocante ao fato de ter de guiar suas atividades por aspectos técnicos, que talvez inibam as expressões estéticas e sensíveis. Por outro lado, ao sugerir que sua prática se constitui por meio de diferentes atividades e da reflexão acerca das habilidades musicais, indica flexibilidade e diversificação de vivências na disciplina ministrada, o que, atentando-nos aos estudos de Camargo e Bulgacov (2008), tem a ver com a perspectiva estética. Ao mencionar reflexão auditiva na interação com o conhecimento, podemos depreender a preocupação com a beleza estética da obra, com a sensibilidade na

percepção musical, cujos resultados levam à reação subjetiva individual de cada estudante na experiência proporcionada na aula.

A estética relaciona-se com a aparência das coisas, com o visível, porém, também se refere ao invisível e envolve diferentes sentidos (tato, audição, olfato, entre outros), inclui, ainda, a subjetividade manifestada pelos indivíduos. Nesse sentido, afirmamos que as análises reflexivas, vivenciadas nas aulas de música do colaborador Herman, propiciam atmosfera favorável à contemplação do belo, da arte, do visível e do invisível, aguçando a subjetividade dos estudantes, como reação da estética e da sensibilidade.

Nessa acepção, a narrativa do colaborador Lemuel, sobre estética e sensibilidade, ilustra seu entendimento a respeito desse tema:

[...] Estudar música é compreender que ela é mais que notas musicais. A música mexe com as pessoas. [...] Ela traz à lume experiências e memórias a cada indivíduo. [...] A música não é uma receita de bolo, que se segue e está pronta. [...] Ela emana prazer, tristeza, alegria, reflexão, entre tantos sentimentos. [...] Quando preparo uma aula aos meus alunos, penso sempre se eles vão absorver aquele conteúdo da mesma forma que eu. [...] E quase sempre não, eles sempre absorvem da maneira deles. [...]. As expressões de cada um são variadas. [...] Se perguntar a eles o que eles acharam de uma música passada no ensaio coral [...] cada um vai vir com um sentimento diferente. Até os alunos mais tímidos, [...] ao atuarem na prática coral, uma atividade intensamente coletiva, acabam se socializando mais com os colegas do grupo. [...]. Busco sempre, nas aulas, sejam de instrumento (teclado, flauta) ou canto, [...] a dinâmica da coletividade, por isso sempre dou aula em grupo. Acho que assim os alunos podem se manifestar, demonstrar suas aptidões uns aos outros (LEMUEL/Memorial autobiográfico).

Lemuel expressa a compreensão musical para além de notas, sons e melodias harmônicas. Em sua concepção, a música “[...] é mais que notas musicais. A música mexe com as pessoas. [...] emana prazer, tristeza, alegria, reflexão, entre tantos sentimentos”. Ele recorre à estética e à sensibilidade musical para falar acerca da diversidade de experiências vivenciadas por seus alunos nas interações musicais, pois “[...] elas trazem à lume experiências e memórias a cada indivíduo. [...] trazendo prazer, tristeza, alegria, reflexão”. O relato anuncia a experiência estética e sensível que permeia o desenvolvimento da sua prática docente.

A continuidade das narrativas do colaborador Lemuel realça variadas expressões de subjetividade de seus alunos, quando diz que: “As expressões de cada um são variadas. [...] Se perguntar a eles o que eles acharam de uma música passada no ensaio coral, [...] cada um vai vir com um sentimento diferente”. A riqueza da música, como arte que promove a expressão da estética e da sensibilidade, reside no fato de levar cada estudante a experimentar diferentes sentimentos, percepções diversificadas, únicas e inigualáveis.

Ao recorrermos, novamente, ao Parecer CNE/CEB n.º 15/98, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, compreendemos que “[...] a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade [...]” (BRASIL, 1998, p. 21). Significa que a estética da sensibilidade, no caso do Curso de Música, ao explorar a riqueza de sons, a diversidade de experiências, pode envolver estudantes e professores na atribuição de sentidos às experiências compartilhadas, ademais de cumprir a responsabilidade de educar para o exercício da cidadania e da profissão.

A análise do relato de Lemuel viabiliza divisar as manifestações do ensino de música como experiência estética e sensibilizadora em sua prática docente. O ensino de música, por



esse olhar, revisando o que sugerem Cunha, Arruda e Silva (2010), pode resultar em experiências que provocam mudanças, conduzindo os envolvidos nesse ensino a despertarem para outras dimensões do pensamento, da imaginação, da diversidade criativa e da ação.

O colaborador Bach também narrou sobre experiências estéticas e sensíveis em sua prática docente, destacando:

[...] desenvolvemos atividades de ensino coletivo, quando atuamos em matérias teóricas, quanto individuais: aulas de instrumento. [...] Em ambos os casos, procuramos executar a ‘pedagogia do exemplo’, que, em suma, diz respeito a todos os estímulos e vivências estéticas apreendidas em sala de aula, são, [...] de fato, construídas, na prática, a partir dos exemplos que demonstramos in loco, no meu instrumento (piano), [...] a fim de que o discente se sinta motivado a experimentar também tais sonoridades, [...] transpondo-as do domínio teórico/técnico [...] para o ‘mundo real’ (a performance, o arranjo, a composição). [...] Muito importante também estimular a livre expressão dos discentes [...] quanto ao uso de elementos técnicos aprendidos em classe para que os mesmos alcancem, [...] através da prática coletiva, improvisando e, por sua vez, [...] criando espontaneamente, suas identidades próprias, feito individual, como executante, teórico e/ou como pedagogo musical (BACH/Memorial autobiográfico).

Em sua explanação, Bach refere-se à valorização de atividades coletivas em sua prática docente, que oportuniza ambiente favorável às experiências estéticas e sensíveis no Curso de Música, ao facultar o compartilhamento de experiências e de conhecimentos. Ressalta, nessa consideração, a natureza do conhecimento a ser socializado em sua prática, reportando-se às atividades individuais e coletivas contempladas em sua prática docente. O colaborador Bach reconhece que é “[...] muito importante também estimular a livre expressão dos discentes [...] quanto ao uso de elementos técnicos aprendidos em classe para que os mesmos, [...] através da prática coletiva, improvisando e, por sua vez, [...] criando espontaneamente suas identidades próprias [...]”. Bach é professor de instrumento (piano), cuja prática pode provocar experiências sensoriais, auditivas e sonoras.

Deduzimos que a intenção do professor é proporcionar aos estudantes a vivência da sensibilidade estética, articulando o domínio teórico/técnico ao mundo da performance, do inusitado, da invenção, da improvisação e da criatividade. Referendamos nossa análise da narrativa do colaborador nos dizeres de Camargo e Bulgacov (2008), ao comentarem que a estética, no cotidiano escolar, concerne ao respeito às diferenças, às múltiplas possibilidades de sentimentos e expressões.

Por conseguinte, as experiências estéticas e sensíveis, de acordo com as narrativas dos colaboradores do estudo, são fenômenos intrínsecos à prática docente que desenvolvem no ensino de música, visto que focaliza a sensibilidade na percepção da música, o desenvolvimento do pensamento estético e a atribuição de sentidos ao que é vivenciado na formação musical, como sugere Schindwein (2015), em estudos que pesquisam marcas da arte, da imaginação para formação humana sensível. As narrativas confirmam que as interações dos estudantes com música, objeto estético, possibilitam diversidade de expressões, de sentimentos, de formas de ver a realidade da música e o conhecimento nessa área.

6 Considerações finais

Os teóricos apresentados no referencial teórico dissertam acerca da importância da afetividade nas relações interpessoais e de ensino-aprendizagem. Para eles, as influências afetivas auxiliam o desenvolvimento das pessoas, em diversos âmbitos, e não é possível separar, dados que os variados aspectos que nos formam estão interligados. Nesse viés, cabe ao professor mediar, por meio de práticas docentes, o processo de ensino-aprendizagem, de modo afetivo, buscando promover a assimilação do conhecimento.

Em se tratando de arte, seu ensino desenvolve a criticidade e o pensamento artístico e, para ser efetiva, necessita provocar estranhamento, questionamentos, emoções, sensações e interação, tornando os alunos criadores e não somente contempladores. Para que isso ocorra, a prática docente assume papel essencial, posto que lhe compete ser uma prática que viabilize o conhecimento, dando oportunidade de crescimento e libertação aos alunos, formando-os integralmente. No entanto, para que se converta em realidade, é preciso que a afetividade esteja presente.

Nesse rumo, objetivando compreender as experiências estéticas e sensíveis vivenciadas por professores no Curso de Música do IFPI, a pesquisa contou com a participação de três docentes, o que oportunizou entender como os professores veem as experiências estéticas e sensíveis, onde e quando as percebem acontecendo e se são pensadas no momento de preparo das aulas.

As narrativas analisadas neste estudo, abordando as experiências estéticas e sensíveis na prática docente no Curso de Música do IFPI, explicitam como são concebidas, como elas são percebidas e materializadas nas práticas dos professores que participaram da pesquisa. Conforme as constatações da investigação que desenvolvemos, tais vivências são inerentes às interações de professores e estudantes com o conhecimento na área musical. Podemos afirmar que os professores participantes da pesquisa concebem as experiências estéticas e sensíveis como inerentes às suas práticas no ensino de música.

Os relatos demonstraram que os momentos de aula refletem a preocupação dos docentes em desenvolvê-las sempre que os discentes conseguem perceber, refletir e aplicar habilidades, notando a beleza do que estão aprendendo. Ademais, as narrativas dos professores participantes destacaram que a música desprende muitas sensações e sentimentos e que, ao preparar as aulas, há alguns objetivos a serem alcançados, todavia, como a aprendizagem é inerente a cada aluno, o conhecimento é absorvido de formas distintas, resultando em visões e percepções para além das almejadas pelo professor. Ainda, estímulos e práticas coletivas foram citados como elementos relevantes para que haja apropriação do conhecimento, comprovando que somos resultado de nossas interações, as quais, por seu turno, são mediadas pela afetividade, tal qual afirmam os estudiosos apresentados ao longo deste artigo.

Outrossim, segundo o conteúdo das narrativas, potencializam o desenvolvimento da sensibilidade e da estética, se o processo de ensino-aprendizagem estiver consubstanciado na formação crítica do estudante e, também, se a formação oferecida estiver comprometida com a produção de conhecimentos. Significa que a vivência de experiências estéticas e sensíveis resultam da possibilidade de desenvolver, na prática docente, a apreciação crítica e a sensibilidade na percepção da música, o que pode ser otimizado a partir de atividades que mobilizem as diferentes manifestações dos pensamentos e de expressões de sentimentos por parte dos estudantes.

As narrativas nos permitiram concluir que as diferentes atividades das práticas docentes dos colaboradores da pesquisa propiciaram o envolvimento e a sensibilização dos estudantes

para interações com a música, de modo que expressassem seus sentimentos, suas formas de sentir e de interagir com a arte musical, produzindo expressões variadas e maneiras de interpretar a realidade diversos. Ou seja, as expressões da estética e da sensibilidade foram compartilhadas por docentes e alunos nas interações com a música. Interações que, consoante as narrativas, produziram diferentes formas de manifestação da sensibilidade musical no complexo e desafiador cenário de desenvolvimento da prática docente no ensino de música do IFPI.

Em resumo, podemos asseverar que a prática docente no ensino de música, em distintos momentos e situações, materializa-se por meio das interações entre professores, estudantes e a música, com abertura para experiências estéticas e sensíveis na produção do conhecimento. Compreender e mobilizar o desenvolvimento dessas experimentações na prática docente repercute na valorização dos discentes com o reconhecimento de suas possibilidades e impulsiona interações com a realidade e com o conhecimento na perspectiva da formação humana.

O estudo evidencia, portanto, que essas vivências reverberam nas diferentes interações de professores, estudantes e a música, protagonizando o desenvolvimento sensorial, intelectual e emocional de todos os envolvidos nessas interações. Ressaltamos, em suma, que desenvolver a prática docente, valorizando as experiências estéticas e sensíveis, amplia as faculdades de sentir, de criar e de interpretar a realidade social na qual a atividade musical e os sujeitos da educação estão inseridos.

Referências

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **O que é afetividade?** Reflexões para um conceito. 2004. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/T2004446634094.doc>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ALVES, Rubem. **Do universo à jaboticaba**. São Paulo: Editora Planeta, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2010.
- BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. São Paulo: Paulus Natal, EDUFRN, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 15, de 1º de junho de 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Par1598.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2019.
- CAMARGO, Denise de; BULGACOV, Yara Lúcia Mazziotti. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 467-475, 2008.
- CUNHA, Rosemyriam; ARRUDA, Rosemyriam; SILVA, Stela Maris da. Homem, música e musicoterapia. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 9-26, 2010.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X2012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 27 maio. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUSA, Elizeu Clementino de (org.). **Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica**. Natal, RN; EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria. As marcas da arte e da imaginação para uma formação humana sensível. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. especial, p. 419-433, 2015.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade no processo de ensino-aprendizagem: as contribuições de teoria walloniana. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 262-271, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991a.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexander Romanovich *et al.* **Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1991b. p. 31-50.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA, Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2013.

Recebido em dezembro de 2022.

Aprovado em junho de 2023.