

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS EMOÇÕES E O ENSINO DA MÚSICA**

Elias Caires de Souza

Brasília, Março de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIAS CAIRES DE SOUZA

## **AS EMOÇÕES E O ENSINO DA MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando L. González Rey

Brasília, Março de 2011

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELIAS CAIRES DE SOUZA

**AS EMOÇÕES E O ENSINO DA MÚSICA**

Comissão Examinadora

---

Prof. Dr. Fernando L. González Rey  
Faculdade de Educação- UnB  
(Orientador)

---

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz  
Faculdade de Educação- UnB  
(Titular)

---

Prof. Dr. Maurício Silva Neubern  
Instituto de Psicologia- UnB  
(Titular)

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho  
Faculdade de Educação- UnB  
(Suplente)

## **DEDICATÓRIA**

*À minha adorável esposa Mônica por sua doce presença na minha vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me permitir mais este momento.

Aos meus pais Horácio e Aparecida pelo apoio nesta caminhada.

À família Rodrigues da Silva pela torcida.

Ao Prof. Dr. Fernando L. González Rey pelo acolhimento e valiosas contribuições em minha formação como pesquisador. Grato por suas palavras, amizade e carinho.

Aos Profs. Dr. Cristiano Alberto Muniz, Dr. Maurício Silva Neubern e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Massot Madeira Coelho por terem aceitado participar desta banca examinadora.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Carmen R. V. Tacca pelas provocações e despertamento a novas reflexões neste trabalho.

Aos professores Renato, Soares e Lucas pela generosidade em compartilhar suas experiências pedagógicas nesta pesquisa. Obrigado por dedicarem tempo de suas vidas à produção deste trabalho e receberem este iniciante pesquisador.

Aos colegas do grupo de pesquisa Elisângela Múndin, Vanessa Rubim, Helio Lopes, Ana Orofino e Francisco Neylon por suas amizades, leituras e ajudas ao longo da construção desta dissertação. Valeu!

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alice Farias de Araújo Marques pela leitura fina e sensível de parte deste trabalho, meu muito obrigado.

## **EPÍGRAFE**

*“A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda a ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço de suas relações sociais, entrando assim no cenário da cultura. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas”.*

*González Rey*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar como os professores de música percebem e articulam as emoções na processualidade do ensino da música. Os objetivos específicos foram: conhecer algumas representações dos professores quanto às implicações das emoções no ensino da música; identificar como os professores percebem as suas emoções e de seus alunos enquanto geradoras de visibilidade para o ensino musical; compreender como os professores lidam com as emoções de seus alunos, as suas e com os desdobramentos destas na prática pedagógica. A pesquisa encontra-se ancorada na teoria da Subjetividade de Fernando González Rey e sua metodologia fundamenta-se na Epistemologia Qualitativa do mesmo autor. Participaram desse estudo três professores de uma escola de música da rede pública. Os instrumentos utilizados foram: a conversação aberta, o diálogo coletivo, o completamento de frases e a observação de aulas. As expressões verbalizadas pelos participantes foram transcritas, analisadas e a construção da informação gerou alguns eixos temáticos como: I) **Ser professor de música: seus significados, considerações sobre a profissão e possíveis sentidos subjetivos**; II) **Algumas conceituações pessoais dos professores sobre as emoções**; III) **As emoções na sala de aula da música e a prática docente**. A construção da informação está dividida em dois momentos sendo o primeiro referente às construções originadas das conversações individuais com os professores e, o segundo, do diálogo coletivo denominado “mesa redonda”. Esta divisão não implica a ausência de articulação entre estes dois momentos na elaboração da construção da informação. As informações apontam que os professores consideram as emoções na sala de aula da música, contudo, estas estão mais associadas com a condição do outro no processo de comunicação em sala de aula e não ao aspecto técnico e pedagógico do ensino na música.

Palavras-chave: emoções, ensino musical, sentido subjetivo, configuração subjetiva.

## ABSTRACT

This general goal of this work is to investigate how music teachers perceive and articulate the emotions on the music teaching process. The specific goals were: to know some music teachers' representations as to the implications of emotions in the music teaching; to identify how music teachers perceive the emotions, in class room, while generating visibility for the music teaching; to understand how the music teachers deal with their students' emotions and with their own, in the class room, and the unfolding of these in pedagogic practice. This research is based on Theory of Subjectivity and in principles of Qualitative Epistemology both developed by Fernando González Rey. Three music teachers from a public music school participated in this work. The tools used were: open conversation, collective dialogue, complement of phrases (sentences) and classes' observations. The expressions the participants talked were transcribed and analyzed, and the information constructed produced some thematic ways as: I) To be a music teacher: their meanings, considerations about this profession and the possibility of subjective senses; II) Some music teachers' personal conceptions about emotions; III) The emotions in the music class room and the music teaching practice. The construction of the information is separated in two parts: the first is related to the individual conversation with the music teachers and, the second refers to the collective dialogue called "round table". This division does not signify lacking of articulation between these two parts in the construction of the information process. The informations demonstrate that music teachers consider emotions in the music class room; however, these are associated with the condition of the other – into the process of class room's communication – and not with the technical and pedagogical aspects of music teaching.

Key-words: emotions, teaching music, subjective sense, subjective configuration.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>OBJETIVO</b>	<b>16</b>
<b>OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS</b>	<b>17</b>
<b>CAPITULO 1: AS EMOÇÕES NOS DIFERENTES ENFOQUES NA PSICOLOGIA</b>	<b>18</b>
<b>1.1: CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>19</b>
<b>1.2: Da Emoção: uma resposta fisiológica-comportamental</b>	<b>21</b>
<b>1.3: Da Emoção: um epifenômeno da cognição</b>	<b>23</b>
<b>1.4: Da Emoção: uma refém das contingências</b>	<b>25</b>
<b>1.5: Da Emoção: a perspectiva Histórico-Cultural</b>	<b>28</b>
<b>1.6: As Emoções como produções se sentidos subjetivos</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 2: EMOÇÃO E O ENSINO DA MÚSICA</b>	<b>34</b>
<b>2.1 Emoções e a relação ensino/aprendizagem: uma nova abordagem</b>	<b>35</b>
<b>2.2 Emoções e o ensino da música: construindo um diálogo com a Teoria da Subjetividade</b>	<b>36</b>
<b>CAPITULO 3. METODOLOGIA</b>	<b>40</b>
<b>3.1 A Epistemologia Qualitativa como suporte para a metodologia de pesquisa</b>	<b>41</b>
<b>3.2 A trajetória da pesquisa</b>	<b>43</b>
<b>3.2.1 O local</b>	<b>43</b>
<b>3.2.2 Os participantes</b>	<b>44</b>
<b>3.2.3 Os instrumentos da pesquisa</b>	<b>45</b>
<b>CAPÍTULO 4. CONSTRUINDO A INFORMAÇÃO</b>	<b>47</b>
<b>4.1 Ser professor de música e seus significados</b>	<b>48</b>
<b>4.2 Algumas conceituações dos professores sobre as emoções</b>	<b>59</b>
<b>4.3 As emoções na sala de aula da música e a prática docente</b>	<b>60</b>
<b>CAPITULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>99</b>
<b>Referência Bibliográfica</b>	<b>105</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>112</b>

## **INTRODUÇÃO**

A palavra emoção etimologicamente provém do latim *emotione* significando ato de mover. Neste sentido a emoção nos diz de um estado afetivo que mobiliza a pessoa para responder ou renunciar a uma ação, uma experiência. Nas palavras de Vygotsky (2003 p.119), “as emoções são, precisamente, o organizador interno das nossas reações, que coloca em tensão, excita, estimula, ou inibe todas as reações”. Para González Rey (2005a p.249) “uma experiência ou ação só tem sentido quando dotada de uma carga emocional”. Assim, a emoção é uma fonte energética e um propulsor indispensável à vida, que qualifica as diferentes experiências que temos em múltiplas esferas (familiar, escolar, laboral, social, amorosa etc) dando a cada uma dessas vivências matizes emocionais que guardam o caráter da singularidade, do irrepetível e do dinâmico.

No curso da vida as emoções tomam diferentes formas de comparecimento (surpresa, raiva, medo, alegria, tristeza) fazendo com que nossas experiências sejam registradas segundo dinâmicas sobre as quais não temos controle absoluto. Estes registros, que não são feitos de modo direto e imediato ante ao vivido, são guiados por uma dinâmica complexa, pois abrangem múltiplas dimensões (Neubern, 2000) que tomam parte na constituição do ser humano e influem tanto nas ocorrências passadas quanto nos planejamentos futuros. Nossa história pessoal é, então, desenvolvida sobre um plano emocional no qual participam e se articulam, de modo assimétrico e fluido, o social, histórico, cultural, psicológico, fisiológico, de maneira que a vida afetiva não se apresenta de forma estática e acabada mas, sim de modo instável e contínuo em uma perspectiva transformante do indivíduo nos diferentes espaços sociais em que interage.

Dentre estes espaços podemos citar a escola e, mais precisamente, a sala de aula como local de relações sociais perpassado por emocionalidades diversas as quais configuram este espaço enquanto heterogeneidades subjetivas que sinalizam para uma riqueza e pluralidade inesgotáveis nas diversas expressões emocionais de seus ocupantes. Deste modo, a sala de aula se apresenta como um fértil terreno em afetividades as quais não devem ser ignoradas pelo professor em seu fazer pedagógico. Como afirma Hargreaves (citado em Farias 2006 p.105) o ato de ensinar envolve uma ‘prática’ emocional que dá o ‘tom’ às redes de relações sociais no interior da escola, em especial, na sala de aula.

Neste ambiente é fundamental que o professor busque se envolver emocionalmente em sua prática para promover uma dialogicidade que lhe permita aprofundar na

emocionalidade de seus alunos isto é, tenha sensibilidade para perceber e interpretar suas diferentes disposições emocionais enquanto expressões singularizadas que apontam como estes se relacionam com a aprendizagem.

As dimensões emocional e cognitiva não são elementos opostos que atuam de modo dissociado na relação do aluno com o objeto de conhecimento como tem sido defendido por algumas perspectivas teóricas (Moreira, 1983). Na dicotomia cognição/emoção é conferido ao aprendiz uma estrutura cognitiva sobre a qual é erigido o conhecimento e cujo alcance seria dito, de modo, *a priori*, como tal estrutura se apresentaria organizada em cada indivíduo. Neste entendimento, ao aluno é-lhe transmitido o conhecimento de uma forma rígida, conclusa, estática e que não privilegia a capacidade de interjogo das diferentes dimensões psicológicas que comparecem no processo ensino/aprendizagem como as emoções, por exemplo, sendo elas inseparáveis da dimensão cognitiva. Vygotsky, em determinado momento de sua obra, conforme nos apresenta Gonzalez Rey (2009), coloca que estas duas dimensões são uma formação unitária na qual só se é possível a compreensão de suas partes se nestas se mantiverem os elementos qualitativos que guardem as características do todo.

Na relação ensino-aprendizagem musical observa-se uma valorização dos aspectos tecnicistas os quais têm sido elementos rígidos na aprendizagem musical (Martins, 1989) o que tem levado os professores à adoção de esquemas de ensino que desconsideram as implicações subjetivas dos alunos em seus cursos singulares de aprendizagem e que terminam por obstaculizar a autonomia e a criatividade como elementos favorecedores e enriquecedores ao aluno em sua relação com o conhecimento.

Em tempo, não advogamos aqui um posicionamento radicalmente contrário às questões técnicas e de treinamento que a aprendizagem musical exige. Entretanto, elas não devem ser entendidas e praticadas enquanto instrumentos fins para o aprender-fazer musical. Existe um sujeito singularmente constituído que vivencia sua aprendizagem musical enquanto uma experiência que toma parte e forma em sua história de vida e que, como tal, gera sentidos e significados particulares os quais não são dados diretamente pelo processo de aprendizagem da música e, nem mesmo, pelas emoções manifestas como resultantes diretas da relação do sujeito com o referido processo.

As produções teóricas sobre a relação ensino-aprendizagem musical têm versado sobre diferentes aspectos que envolvem tal relação sendo que a literatura dominante tem privilegiado as abordagens cognitivas e tecnicistas na tentativa de gerar visibilidade para como o ensino e a aprendizagem da música ocorrem (Levitin, 2006; Costa-Giomi, 2006). O levantamento feito por Fernandes (1999) quanto às dissertações e teses registradas junto ao CNPq até o ano de 2000 revela a inexistência das discussões teóricas sobre as implicações das emoções nas práticas de ensino-aprendizagem musical e, quando uma menção é feita, deixa transparecer a condição de epifenômeno atribuído a elas.

Em levantamento realizado por nós, no banco de dissertações e teses de algumas universidades brasileiras<sup>1</sup>, sobre o tema da relação ensino/aprendizagem da música e emoção, não constatamos nenhum trabalho redigido sobre esta questão. Vários trabalhos a respeito do tema ensino e aprendizagem musical, cito alguns (Breim, 2001; Loureiro, 2001; Pederiva, 2005; Lacorte, 2006; Marques, 2006), foram encontrados em nossa busca, entretanto, não tinham por foco de pesquisa o tema da emoção enquanto elemento constituinte do e no processo de ensino/aprendizagem musical. Investigamos também periódicos<sup>2</sup> os quais apontaram para uma aridez quanto ao tema. Contudo, encontramos a dissertação de Braga (2009) que investigou a integração entre conteúdos técnicos e musicais com as emoções e vivências em contexto de aulas e suas implicações nos avanços dos alunos de canto. Porém, este trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e não ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Música desta instituição.

Tal cenário nos trás inquietações e questionamentos quanto ao “silêncio” das produções teóricas sobre as emoções e seus desdobramentos para o processo de ensino-aprendizagem musical e como elas podem ser articuladas pelos professores no sentido de acompanharem as necessidades singulares de cada aluno neste processo. Penso que para

---

<sup>1</sup> As universidades pesquisadas foram: Universidade de Brasília (UnB); Universidade de Campinas (UNICAMP); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Goiânia (UFG); Universidade de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal da Paraíba (UFPA); Universidade do Estado de São Paulo (UNESP). Foram pesquisados apenas os trabalhos disponíveis nas bibliotecas virtuais das mencionadas instituições.

<sup>2</sup> Os periódicos pesquisados foram: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM); Per Musi (UFMG); OPUS (ANPPOM); Hodie (UFG); Em Pauta (UFRGS); ICTUS (UFBA); CLAVE (UFPA). Estes periódicos estão disponíveis nos seus respectivos sítios eletrônicos e foram acessados nos meses de Setembro, Outubro e Novembro de 2009.

uma articulação efetiva e profícua entre as expressões afetivas dos alunos em seus processos singulares de aprendizagem musical, é requerido ao professor uma disponibilidade afetiva para com os alunos bem como uma ação reflexiva e pensamento crítico em relação ao trabalho pedagógico. Este trabalho estaria orientado a uma percepção aguda quanto as emocionalidades que se expressam de diferentes maneiras no espaço de sala de aula tomando-as como possibilidades geradoras de estratégias pedagógicas construídas na parceria dialética com o aprendiz buscando fazer da aprendizagem musical um momento de emancipação criativa guiada ao desenvolvimento humano global.

Vygotsky (2003, p.121), afirma que “nenhuma forma de conduta é tão sólida como a ligada à emoção”. Este autor que já no início do século passado problematizava o assunto das emoções como algo inseparável da cognição, adverte aos docentes que se pretendem determinado comportamento que favoreça a aprendizagem devem, então, pensarem nas ‘marcas’ emocionais que acompanharão tal comportamento. Nesta visão, o que se aprende será solidificado na medida em que dinâmicas emocionais geradoras estiverem presentes no processo de ensino-aprendizagem implicando, desta forma, que o professor esteja atento para favorecer uma articulação entre o conhecimento e as emoções expressas por seus alunos no curso da aprendizagem.

As emoções, no aporte teórico da Teoria da Subjetividade, são “unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, e as mesmas respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia” (González Rey, 2005a, p.242). Então, podemos entender que as vivências experimentadas pelo estudante em sua relação com a aprendizagem, também tomarão parte em sua constituição subjetiva já que tais experiências estão inevitavelmente atravessadas por diversos estados afetivos.

Com base nesta concepção que a categoria emoção recebe na perspectiva teórica citada, levantamos alguns questionamentos quanto à relação entre emoções e o ensino da música no contexto de sala de aula, quais sejam: As expressões afetivas dos alunos no espaço da sala de aula da música têm sido consideradas pelos professores? Como têm sido articuladas as emoções com o momento concreto do ensino na música? Quais vínculos têm sido feitos pelos docentes entre emoções e ensino musical? São elas favorecedoras ou inibidoras do ensino? Podem os professores de música ter nas emoções dos estudantes elementos de expressão subjetiva voltados ao benefício da aprendizagem destes? Como

acolher os alunos em suas manifestações afetivas no curso da aprendizagem, em um espaço coletivo, sem reduzi-las a um denominador comum?

Entendemos que os diversos estados afetivos, sejam eles positivos ou negativos, que comparecem no aluno em seu momento concreto de elaboração da aprendizagem, apresentam-se como canal profícuo de visibilidade para que o professor possa, em sua ação pedagógica, estabelecer uma comunicação com o aprendiz na qual diferentes zonas emocionais deste possam ser “captadas” por aquele gerando inteligibilidade para os diferentes modos como cada um lida com a aprendizagem e, desta maneira, o docente tenha condições de elaborar estratégias de ensino que possam acompanhar as necessidades singulares do aluno em seu processo de aprendizagem.

Com os questionamentos que aqui expomos pretendemos dar voz a um tema que tem em linhas gerais, sido silenciado nas produções teóricas sobre o ensino da música lançando, então, luz para a presença e importância do reconhecimento das emoções dos aprendizes no momento concreto do fazer pedagógico uma vez que elas “caracterizam o estado do sujeito ante toda ação”. (González Rey, 2005a, p.242).

## **OBJETIVOS**

### **Geral**

Este trabalho está orientado à investigação para o(s) modo(s) como os professores de música percebem e articulam as emoções na processualidade do ensino da música.

### **Específicos.**

- Identificar como os professores percebem suas emoções e de seus enquanto geradoras de visibilidade para o ensino da musica.
- Compreender como os professores lidam com as emoções de seus alunos, as suas e os desdobramentos delas na prática pedagógica.
- Conhecer algumas representações dos professores quanto às implicações das emoções no ensino da música.

**Capítulo 1**  
**A Emoção em Diferentes Enfoques na Psicologia**

### ***1.1 Considerações Iniciais.***

À palavra emoção são atribuídos significados geralmente dispostos em duas ordens de sentimentos, regiamente definidos por aquilo que é externalizado e julgado, sendo eles os *positivos* e os *negativos*<sup>3</sup>. Vale lembrar que alguns desses sentimentos podem ocupar as duas disposições, dependendo do contexto em que eles ocorrem e das significações que são associadas a eles. Assim, uma pessoa que é tratada de forma injusta pode reagir *agressivamente*; o candidato ao vestibular que recebe aprovação manifesta seu *júbilo*; o atleta que *chora* ao ganhar a almejada medalha olímpica; o motorista que chega aos *prantos* pelo roubo de seu carro; a *desilusão* que toma forma no indivíduo não correspondido pela amada. Também, quantas vezes não ouvimos as pessoas dizerem que lhes faltaram palavras; que ficaram paralisadas; ou que “*a ficha ainda não caiu*” quando estão sob o impacto das emoções?

Comumente, mesmo ante aos contextos diversos nos quais a emoção se manifesta e é significada, algumas vezes não conseguimos encontrar nas palavras, gestos e atitudes aquilo que possa expressá-la, uma vez que esse fenômeno, que não se apresenta de maneira direta, total e imediata, é constituído de modo sistêmico e complexo e, portanto, escapável à qualquer tentativa de circunscrevê-lo de forma acabada em diferentes dimensões. Os vocábulos, as mímicas, os comportamentos, dentre outras possibilidades, nas quais se incluem as construções teóricas, se nos escapam e revelam suas limitações orientadas à representação e compreensão das experiências emocionais em termos finais. Tais limitações sinalizam para um olhar inquietante, especulativo, investigativo e interpretativo quanto ao modo e dinâmica particulares da emergência da emoção, bem como os sentidos<sup>4</sup> e significados que comparecem e que não são moldados por nenhuma categoria de visibilidade *a priori*. “A emoção significa à sua maneira” (Sartre, 2008, p.26), sendo um “fenômeno altamente diferenciado que se define no percurso singular da ação do sujeito” (González Rey, 2004, p.85), como resultado do interjogo que se estabelece entre a complexa teia de articulações emocionais, simbólicas, motivacionais e de necessidades nos diferentes espaços de relações do sujeito em sua história.

---

<sup>3</sup> Os termos estão grifados em itálico por aludirem ao caráter valorativo que mormente é conferido aos sentimentos como se fossem eles referendados a partir de possíveis emoções puras.

<sup>4</sup> No tópico 1.6 deste capítulo discutiremos a categoria Sentido no aporte da Teoria da Subjetividade.

Diferentes teorias do conhecimento foram e ainda são conduzidas por uma “Epistemologia da Resposta” (González Rey, 2005a p.15), e nelas as que se propõem olhar para a categoria emoção o fazem a partir de uma correlação na qual o que é pretendido conhecer fica determinado anteriormente pela forma metodológica com a qual tal processo de conhecimento se dará e pelos modelos teóricos envolvidos neste percurso.

A emoção passou a ser considerada objeto de pesquisa científica a partir da segunda metade do século XIX alcançando, com os avanços tecnológicos da neurociência no século XX (Monte-Serrat, 2007; Goleman, 1995), novos olhares que embora expressem um reducionismo biológico são relevantes para uma tentativa de compreender este fenômeno em sua integralidade e como fator essencial na existência humana. Antes do foco científico, a emoção era exclusivamente discutida por filósofos tais como Hobbes, Descartes, Spinoza, Kant, Hegel, dentre outros. Contudo, em que pese os novos conhecimentos advindos das pesquisas científicas sobre a emoção esta, enquanto produção de sentido subjetivo<sup>5</sup>, tem sido desconsiderada por diferentes abordagens teóricas, evidenciando uma tendência reducionista dela a categorias de inteligibilidade normativa, ou seja, a um modo *a priori* de compreendê-la e formatá-la.

Esse *modus operandi* para dar visibilidade aos fenômenos do mundo e, nesse caso, ao fenômeno psíquico da emoção, é uma herança deixada por uma ciência positivista que tem como mote o “*ver para crer*” e que, portanto, aquilo que não se pode enxergar à luz do saber científico dominante que teve conforme Santos (2006, p.62) “a física como disciplina mais evocada como modelo de cientificidade”, é posto ao largo das construções teóricas sobre o ser humano.

Nas abordagens teóricas dominantes sobre a emoção esta é esvaziada daquela qualidade específica que a faz enquanto tal, à qual só é possível uma aproximação cognoscível que acompanhe sua ontologia, com a elaboração de metodologias e teorias que possam se comunicar de modo dialético e recursivo com ela. Para tanto, é-nos pois necessário uma disposição ativa e reflexiva frente ao conhecimento, no sentido de buscarmos novas bases epistemológicas que façam a corte científica às produções subjetivas -como as emoções- a partir de novos paradigmas. Nessa direção, González Rey

---

<sup>5</sup> A produção de sentido subjetivo aqui assumida a partir da Teoria da Subjetividade, é o “resultado da tensão entre os sentidos que aparecem no percurso da ação do sujeito e os sentidos que antecedem esse momento, a partir das configurações subjetivas implicadas em cada situação concreta dessa ação.” (González Rey, 2005a)

(idem, p.4) nos apresenta a Epistemologia Qualitativa, que tem por objetivo acompanhar as necessidades das investigações qualitativas apropriadas aos estudos dos processos psicológicos. Essa perspectiva traz-nos, por um lado, possibilidades de rompermos com os grilhões que atam os conhecimentos dos fenômenos psíquicos a processos cristalizados e, de outro lado, exige do sujeito que conhece um posicionamento crítico/reflexivo quanto ao seu uso na construção do saber, entendendo-a como uma janela que se abre à investigação e compreensão da emoção em termos potenciais. Na perspectiva da Teoria da Subjetividade de González Rey, a compreensão da realidade humana é da ordem do complexo em virtude do “caráter processual, desordenado, contraditório, plural, dinâmico, recursivo, singular, indivisível, irrepitível e histórico que a caracteriza” como registra Mitjans Martínez (2005, p 4).

Traçaremos a seguir algumas considerações que viabilizem a construção de um diálogo e seus desdobramentos entre diferentes enfoques teóricos sobre a emoção e o referente teórico que tomamos por fundamento neste trabalho, qual seja, a Teoria da Subjetividade com o cuidado de não sobrepor uma teoria à outra, ou de empreender qualquer prática nihilista, o que implicaria uma contradição com o paradigma emergente (Santos, 2004) sobre o qual nos propomos caminhar na produção do conhecimento, considerando-o em sua complexidade (Morin, 1996).

### ***1.2 Da Emoção: uma resposta fisiológica-comportamental.***

Quando estamos sob a ação das emoções, uma série de alterações fisiológicas e comportamentais entram em cena, estabelecendo um padrão de respostas corporais destinado a fornecer ao organismo condições para suportar a carga emocional que comparece. Tal carga pode ser manifesta de diversas maneiras – tremor, falta de salivação, taquicardia, choro e riso não contidos, paralisias, esquecimento, enfim, um conjunto de demonstrações comportamentais que sinalizam modificações fisiológicas. As emoções e os afetos têm, nesta abordagem, função de consequência das alterações internas do corpo. Entretanto, o que tem sido denominado emoções/afeto e que mantém uma relação direta com o plano fisiológico-comportamental é diferenciado apenas pela ordem quantitativa, ou seja, pela intensidade com a qual elas respondem às excitações orgânicas. No entanto, como lembra Sartre, a partir da abordagem fenomenológica da questão, a cólera não seria uma

alegria mais intensa; é outra coisa, na medida em que se oferece à consciência (2008, p. 31).

Dentro do aspecto supramencionado, várias teorias se estabeleceram, tendo na dupla composta pelo psicólogo Willian James e o fisiologista Carl Lange a produção de uma das abordagens pioneiras que buscaram relacionar eventos fisiológicos a estados emocionais, sendo seguidas por outras construções teóricas<sup>6</sup>, guardando cada uma suas especificidades quanto ao tema. Em suma, as teorias apresentam como ponto comum um *feedback* de ordem motora, autonômica e endócrina, como respostas ao estímulo externo que se apresenta. Esse *feedback* das reações fisiológicas e comportamentais, ante as contingências que produzem emoção, seria, segundo Carlson (2002, p. 360) “o gerador das sensações emocionais”, fazendo destas o resultado e não a origem das reações emocionais. Este autor cita ainda estudos que foram realizados em pessoas com lesões na medula espinhal e que, devido a tal dano, deixaram de sentir as reações da maior parte seus corpos, resultando na privação das experimentações dos estados emocionais mais intensos.

Não se trata aqui em negar à emoção sua dimensão fisiológica e tampouco minimizar as contribuições que as descobertas científicas dessa área do conhecimento têm-nos proporcionado. Claro está que esta dimensão perpassa as vivências emocionais do indivíduo, afinal, elas acontecem em um corpo material, porém, as emoções não se restringem às explicações que tal abordagem apresenta dado que o homem não é apenas um ser biológico e determinado, emocionalmente, por uma concepção evolucionista.

Considerar o fenômeno psíquico da emoção apenas pelo viés acima citado é reduzi-lo a um jogo neurofisiológico e a padrões comportamentais de respostas herdados filogeneticamente, que limita uma compreensão mais ampla e profunda das emoções, a partir de um sujeito psicológico concreto que as vivencia, não de modo isolado e correlacionado mas, sim, de uma maneira complexa, uma vez que tais vivências excedem à soma dos elementos que as compõem; são irrepetíveis, por serem expressões que comparecem e se organizam de um modo peculiar em cada momento de atividade do sujeito, nos diferentes espaços de ação o que aponta para seu caráter singular e único; são

---

<sup>6</sup> Teoria de Cannon-Bard; Teoria da Ativação de Lindsey; Teoria Cognitiva-Fisiológica; Teoria de Papez; Teoria da Adaptação Geral de Hans Selye, (Brandão, 2005).

dinâmicas, processuais, estáveis porém, não estáticas; têm característica recursiva que se conjugam em uma teia de elos ilimitados.

Escrevendo sobre a questão do método de análise psicológica Vygotsky (2000) apresenta-nos um exemplo fulcral que se contrapõe às metodologias baseadas na análise fragmentada dos fenômenos psíquicos como tentativas de elucidar o todo. No exemplo dado pelo autor, explicar a água a partir de seus elementos componentes, oxigênio e hidrogênio, não nos permite falar dela em si mesma, visto que, enquanto totalidade, ela reúne mais do que as presenças dos elementos que a constitui.

Resguardando aqui o foco de interesse das investigações fisiológica e comportamental sobre a emoção e das demais construções teóricas orientadas ao tema buscando entendê-lo a partir de sua decomposição, tais abordagens terminam por mutilar a emoção em partes atomizadas e, com isso, não percebem a unidade indissolúvel e irreduzível dessa categoria a qualquer uma das supostas partes. Desta feita, o posicionamento de Vygotsky revela-se um instrumento profícuo para o entendimento das totalidades psicológicas complexas enquanto unidades irrecortáveis, e que só neste sentido é-nos possível uma inteligibilidade desse fenômeno que mantenha sua integridade ontológica, a não ser que seja possível reduzi-las a uma certa unidade que preserve as características do todo.

### ***1.3 Da Emoção: um epifenômeno da cognição.***

A cognição, ou atividade mental, descreve a “aquisição, o armazenamento, a transformação e aplicação do conhecimento” (Matlin, 2004, p.2). Nessa perspectiva, um amplo leque de processos mentais entra em operação quando alguma informação é captada por nós. Como resultante, os processos de conhecimento sobre as atividades psicológicas e dos fenômenos que nelas se desdobram se dão pela via das atividades mentais, como: percepção, memória, atenção, linguagem, pensamento, ou seja, pela atuação avaliadora de um conjunto de elementos sobre aquilo que se apresenta ao indivíduo em sua dimensão externa ou interna. Assim, essa espécie de “banca julgadora” proporciona, a parti do *input* de informações sobre os eventos nos quais o homem está inserido ou sujeito a um conjunto de dado, objetivando dar a ele condições para um diagnóstico que o favoreça no estabelecimento de estratégias psicológicas para o enfrentamento das diferentes situações

que emergem na cena cotidiana. Tais estratégias são “processos que se ligam essencialmente com as formas de enfrentar as informações relativas à experiência externa que atua de forma ameaçadora e são estudadas por meio de expressões diretas e intencionais do sujeito” (González Rey, 1999, p.52). Entretanto, esses processos se apresentam destituídos de qualquer implicação constituída de sentido subjetivo como a emoção que seria, na proposta aqui abordada, resultado do exame consciente dos fatos, apontando para suas origens a “tonalidade emocional presente nos próprios estímulos” (Matlin, 2004, p.82), ou seja, o gatilho disparador da emoção estaria naquilo que os processos cognitivos indicam a partir de um estímulo que alcança a consciência do homem, ainda que tais processos se encontrem como aponta González Rey (idem) “mascarados pela natureza interativa e processual que se atribui ao fenômeno”.

Sob esse foco, as emoções são um epifenômeno do escrutínio intelectual, e as diferentes nomações que elas recebem (alegria, tristeza, medo, angústia) partem dessa ação avaliadora. Como mencionado no parágrafo anterior, o estímulo seria em si mesmo emocional e, portanto, desfrutarmos de seu efeito estaria na dependência do alcance das articulações que nossa cognição for capaz de realizar sobre os estímulos. Destarte, ganha a cognição um caráter autônomo, ou seja, um modo próprio e independente de compreender a emoção. Embora Wells e Matthews (2001, p.29) apresentem que “as emoções são geralmente encaradas como síndromes complexas com uma diversidade de expressões possíveis, dentre elas, as experiências subjetivas”, estas não implicam a participação ativada do sujeito como gerador de suas emoções. A suposta característica subjetiva atribuída, na citação, à emoção, é paradoxalmente esvaziada de sentido subjetivo, visto que na psicologia cognitiva o sujeito não passa de um palco para as dramatizações emocionais oriundas como resultado do jogo cognitivo. Portanto, o subjetivo se limita ao modo como o indivíduo é impressionado pelas informações cognitivistas.

A categoria sujeito, nessa perspectiva (se podemos assim considerá-la), perde seu valor heurístico, e as percepções da realidade que se apresentam distorcidas se devem a uma falha no processamento das informações (Anderson, 2004), sendo necessária, para corrigi-las, uma mudança na organização dos elementos da cognição de modo a favorecer uma “adaptação” do indivíduo ao meio. Outra questão a ser considerada aponta para o fato de que as decifrações dos códigos emocionais que tenham em suas bases informacionais os

mesmos referentes exteriores recebem igual designação, o que implica na desconsideração idiossincrática das emoções presentes nas diversas culturas, buscando atribuir as elas uma mesma base de dados. Como corolário, as investigações cognitivas das emoções, além de esvaziá-las de sua compreensão enquanto produção de sentido subjetivo e de seu caráter ontológico desconsidera os aspectos que compõem de modo autêntico e singular as diferentes formas de manifestações culturais que atravessam as emocionalidades.

#### ***1.4 Da Emoção: uma refém das contingências.***

Diferentes teorias do comportamento tais como o Behaviorismo Cognitivo, Metodológico e Radical (Bock e cols, 2002), têm sido construídas ao longo da história da psicologia, guardando cada uma sua visão de objeto de estudo, suas questões, métodos e construtos teóricos próprios. Dentre elas, traçaremos aqui, de maneira breve, algumas considerações a respeito da emoção na perspectiva do *Behaviorismo Radical*, cujo principal nome é Burrhus Frederic Skinner, o qual a designa não como uma “ciência do comportamento, mas, sim, a filosofia dessa ciência” (Skinner 2004, p. 7) e que, conforme Chiesa (2006) tem sido, equivocadamente, apresentada em uma mesma linha horizontal na qual se relacionam as propostas comportamentais de Pavlov, Watson, Tolman, e Hull. A partir da comparação dos trabalhos de Skinner com os desses autores, a autora critica tal posicionamento atribuído às propostas skinnerianas, “desafiando a suposição de que o behaviorismo é agora, ou foi algum dia, unificado em relação a importantes questões científicas, tais como objeto de estudo, método e construtos teóricos” (Idem, p.164).

Diferentemente das abordagens comportamentais que consideram a experiência privativa e o pensamento como fora do alcance da ciência, o Behaviorismo Radical não nega a existência e possibilidades de investigação dos fenômenos psíquicos, como nos lembra seu maior representante em uma lista por ele elaborada com afirmativas que julgava improcedentes e que na qual consta do primeiro item, a seguinte assertiva: “o Behaviorismo ignora a consciência, os sentimentos e os estados mentais” (Skinner, 2004 p.7). A problemática do conhecimento do “mundo dentro da pele” (parafrazeando Skinner) estaria, entre outros fatores, no modo com o qual se investigam as dinâmicas psicológicas e no lugar que estas ocupam nesse processo. Assim, a proposta behaviorista radical apresenta

como método próprio de pesquisa, a Análise Comportamental<sup>7</sup>, que se constitui a partir de pressupostos filosóficos behavioristas, sendo, então, a porta de inteligibilidade para explicar o comportamento e os fenômenos psíquicos, tendo no primeiro a “raiz epistemológica por via da qual se pode melhor compreender, com transparência de dados e procedimentos replicáveis, alguns dos mais profundos enigmas humanos” (Carrara, 2004, p.110).

O termo emoção tem sido discutido, na psicologia, quanto à sua pertinência, orientada às investigações científicas, em especial entre os autores comportamentais, visto a destinação comumente feita a esse conceito como sendo referente a estados internos do indivíduo que geralmente não podem ser observados, sendo, dessa forma, opaco ao fornecimento de dados, inviabilizando a replicação de procedimentos experimentais. Assim, a investigação dos estados emocionais na perspectiva behaviorista, toma-se pela via da análise do comportamento, entendendo a emoção como a resultante de um organismo que se comporta ante as contingências ambientais, ou seja, a “emoção é um estado do organismo em que são alteradas a forma e a frequência de vários itens do comportamento que está ocorrendo” (Ferster, 1968, citado em Kerbauy, 2000, p.179), em que “respostas reflexivas e comportamentos operantes estão envolvidos” (Nye, 2004, p.88). Ainda segundo Millenson, na análise do comportamento o conceito emoção é usado com “referência a certas mudanças amplas no comportamento operante, que resultam da aplicação de operações ambientais bem definidas” (2003, p.405).

A emoção, enquanto produto de uma ação comportamental subjuga o sujeito<sup>8</sup> que as vivencia aos seus comportamentos operantes sobre o meio e suas conseqüências e, dessa forma, mudar os estados emocionais requer mudanças comportamentais nas interações do organismo com as contingências. Seguindo nessa proposta, a seleção por contingências seria a moduladora e selecionadora da emoção em função das conseqüências comportamentais ocorridas no passado e que determinam a possibilidade de novas ocorrências em situações futuras semelhantes (Baum, 1999; kahhale, 2002).

A idéia de que na análise comportamental da emoção seja preciso determinar as condições ambientais que resultaram “tanto nas respostas emocionais internas quanto nos

---

<sup>7</sup> Análise do Comportamento refere-se ao estudo das relações funcionais entre o organismo e o ambiente em que estes se inserem (Carrara, 2004).

<sup>8</sup> Para uma compreensão detalhada da categoria sujeito, consultar a obra **Sujeito e Subjetividade** de Fernando L. González Rey, Pioneira Thomson Learning, 2005.

comportamentos emocionais abertos” (Nye, 2004, p.87) direciona, a nosso ver, para a compreensão de um sujeito impossibilitado de autogerar recursos que signifiquem e dêem sentido às suas emoções a partir das elaborações desse sujeito que as vivencia caso elas não sejam referendadas por um agente exterior. As legitimações conferidas pelas contingências reforçadoras implicam certo aprisionamento do sujeito em sua potencialidade de criação e emancipação orientadas a “libertá-lo”, emocionalmente, das contingências que se apresentem como punitivas a ele, já que somente aquelas que se manifestem enquanto reforçadoras permitiriam a reprodução ou manutenção de certos comportamentos emocionais. As probabilidades de ocorrências futuras destes que não foram reforçados no passado, ou seja, que não receberam do ambiente uma espécie de “nada consta”, são guiadas a uma redução em sua freqüência podendo culminar em sua extinção.

As emoções, segundo González Rey (2002, p.35), são “resultados del complejo interjuego de emociones y necesidades que caracteriza los diferentes escenarios de la vida social del hombre, los cuales están todavía lo suficientemente inexplorado como para impedir cualquier tipo de afirmación única em relación a este tema”. Assim, a redução das emoções a uma questão comportamental que ocorre em função de contingências aponta para um vazio ontológico desse fenômeno psíquico, bem como para que suas significações não ocorram como mencionado anteriormente, em Sartre, “à sua maneira” e sim “à maneira das contingências”. O enfoque comportamental aqui apresentado parece esgotar as dimensões de sentido e significados das emoções nas contingências tornando estas como principio, meio e fim daquelas.

As emocionalidades que perpassam cada momento de atividade do sujeito nas diferentes “*contingências*” em que ele se insere como sujeito da ação, enquanto gerador de certa relação autônoma para com os determinismos que sobre ele incidem, não se apresentam sob uma mesma organização no momento vivido seguinte, ou seja, embora as emoções surgidas nas experiências passadas ativessem as atuais, tal passagem não se dá de maneira direta e imediata como se as experiências idas estivessem sido cristalizadas pelas “*conseqüências reforçadoras ambientais*”, tornando possível a repetição de um mesmo “*comportamento emocional*” e seus desdobramentos, quando certas situações ambientais ocorrerem no porvir. Tal perspectiva não nos permite avançar sobre uma compreensão a respeito das emoções enquanto um fenômeno psíquico vivo, dinâmico, processual,

irrepetível e histórico com aberturas configuracionais complexas que resultam dos diferentes momentos da vida.

### ***1.5 Da Emoção: a perspectiva Histórico-Cultural.***

O autor russo Liev Semionovich Vygotsky (1896-1934) é considerado o principal representante da perspectiva histórico-cultural na psicologia com a qual nos apresenta as implicações da cultura e do social para o desenvolvimento humano. Deste modo, o ser humano se constitui a partir de uma relação dialética com o social repertoriado pelo plano cultural no qual está inserida sendo, tal constituição, não um reflexo imediato do social, mas, sim algo mediado por este. Portanto, o individual e o social deixam de ser percebidos enquanto par dicotômico passando a uma compreensão destes como dimensões que se constituem mutuamente em uma dinâmica recursiva.

Esta visão de homem constituído pelo social e constituidor deste, nos permite compreender que sua constituição é atravessada por diferentes ordens sistêmicas rompendo, desta maneira, com as abordagens que enfocam o homem e suas relações com o mundo pela noção da separabilidade, como por exemplo, do subjetivo/objetivo. Este pensamento fora guiado por uma concepção positivista de ciência a qual fez com que as investigações sobre o ser humano e os fenômenos por ele engendrados fossem colocados ao largo das produções científicas do conhecimento tendo sido, as discussões sobre os temas referentes à subjetividade, direcionadas para o pensamento filosófico.

Um dos temas orientados à questão da subjetividade e que foi ora entendido como uma opositora da razão ora percebido enquanto epifenômeno desta foi a emoção. Vygotsky, baseado na filosofia de Espinosa (1632-1677), buscou uma orientação monista relacionada ao corpo e à alma criticando, com este posicionamento, o modo dualista com o qual diferentes dimensões humanas eram tratadas em sua época (o que persiste nos dias atuais!) tratamentos estes, herdados de uma filosofia de base cartesiana a qual advoga uma visão dualista do ser humano. Tal visão tem sido questionada não só por Vygotsky, mas também, por autores contemporâneos dentre eles, Damásio (1996);González Rey (1999); Neubern (2000).

Para o autor russo, na primeira e última parte de sua obra (González Rey, 2009), razão e emoção formam uma unidade indissociável sobre a qual não é possível discorrer

qual delas é a dominante nas atividades humanas. Em sua curta, porém, intensa trajetória de vida, ele nos legou alguns trabalhos<sup>9</sup> nos quais discorre sobre o tema da emoção de maneira que nos permite inferir que ela é a mola mestra que impulsiona o indivíduo para uma ação e que tonaliza as diferentes experiências às quais ele passa em seu curso histórico.

Após discorrer sobre diferentes concepções teóricas na psicologia sobre a emoção passo a apresentar o referencial teórico sobre o qual adoto o conceito de emoção e busco fundamentar este trabalho.

### ***1.6 As emoções como produções de sentidos subjetivos.***

A Teoria da Subjetividade de González Rey (2005b), na perspectiva Histórico-Cultural, nos apresenta a emoção enquanto unidade de sentido subjetivo das experiências vividas pelo ser humano em sua história de vida num plano da cultura.

Faz-se necessário, neste momento, nos determos um pouco na explanação da categoria sentido subjetivo com o objetivo de marcarmos a especificidade conceitual desta categoria como tem sido definida por González Rey, marcando assim, sua diferença quanto à categoria sentido apresentada por Vygotsky embora tenha, o primeiro autor, partido da noção apresentada pelo segundo autor.

Para Vygotsky, baseado na definição do psicólogo alemão Frederic Paulham sobre a relação entre “significado” e “sentido”, este último é conceituado assim:

“o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, quem tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (2000, p.465).

No conceito apresentado os fenômenos psicológicos emergem como resultado de um jogo semântico constituído nas relações sociais, situados histórico-culturalmente e tendo implicações singulares em cada ator social. Nesta concepção o sentido representa uma

---

<sup>9</sup> O principal manuscrito de Vygotsky sobre as Emoções, foi redigido entre os anos de 1931-1933 e consta do vol. VI de suas *Obras Escolhidas* com o título “Teoria das Emoções” conforme registram van der Veer e Valsiner (citado no livro “Afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas” por Oliveira e Rego, 2003). No livro “Psicologia Pedagógica” 2003, há um capítulo intitulado “*A Educação do Comportamento Emocional*” originalmente escrito nos anos 1920.

produção psicológica envolvida no fluxo da linguagem, porém, não de modo determinista (González Rey, 2009 p.66). Embora o autor russo tenha dado um passo importante orientado à compreensão da psique enquanto sistema constituído por diferentes unidades psicológicas às quais não podem ser tomadas em separado, a categoria sentido ficou inacabada e incompleta em sua obra e talvez ele não tivesse uma compreensão clara do potencial desta categoria para o desenvolvimento da psicologia, como afirma González Rey (2009).<sup>10</sup>

Dando continuidade aos esforços iniciados por Vygotsky com a categoria sentido, González Rey apresenta, em sua Teoria da Subjetividade, a categoria sentido subjetivo representando uma unidade psicológica que se configura como resultado da articulação entre o emocional e os processos simbólicos que comparecem em cada uma de nossas experiências não guardando relações diretas com os supostos motivos geradores. Assim, ele define sentido subjetivo como a unidade inseparável dos processos emocionais e simbólicos, onde a emergência de um provoca a aparição do outro sem ser sua causa (2005a). Esta categoria tem permitido a compreensão da psique em sua especificidade ontológica conferindo a ela (categoria sentido subjetivo) um valor heurístico que tem possibilitado novas zonas de inteligibilidade da psique humana rompendo, assim, com um essencialismo ligado à representação da subjetividade que tem sido associado às diversas correntes do pensamento psicológico que aponta para um “sujeito” substancializado e cristalizado em uma dimensão intrapsíquica.

O conceito de sentido subjetivo evidencia a importância das emoções para a compreensão psicológica a respeito do ser humano. A relevância dada às emoções, nesta abordagem teórica, implica reconhecer a condição humana como uma verdadeira produção subjetiva na qual diferentes emocionalidades tomam participação e se desdobram gerando novas emocionalidades apontando para o caráter gerador da psique . Deste modo, as emoções são complexos registros subjetivos (organizados também num nível somático – biológico) que se articulam de maneira recursiva com os diferentes espaços de trânsito do sujeito, com seus diversos momentos de ação, sua historicidade, os processos simbólicos e de significados. Na emoção, comparecem diversos elementos como o fisiológico, o

---

<sup>10</sup> No original: “Sense remained unfinished and incomplete in his work, and i am not sure if Vygotsky himself clearly understood the potencial of the concept for the development for psychology” p. 67.

psicológico, dentre outros, mas não é ela reduzida a nenhuma destas dimensões e nem geradas pela exclusividade ou dominância de uma sobre a outra. Essas dimensões são convocadas a partir de uma organização subjetiva complexa, dinâmica e processual, na relação dialética constante e viva entre o individual e o social os quais não se subordinam um ao outro, mas se amalgamam em uma rede de conexões, cujos entrelaçamentos se desdobram noutras redes mobilizadoras de emoções, conclamando de modo imperativo o sujeito psicológico concreto da ação, o que aponta para a constituição da emoção enquanto “ontologia subjetiva” (Neubern, 2000).

A emoção, enquanto ontologia subjetiva, não responde a um chamamento linear externalista orientada à correlações de causa e efeito. Seu comparecimento no sujeito da experiência dispara e organiza sentidos subjetivos os mais diversos, que dialogam recursivamente entre si, e que confere ao sujeito uma singularidade emocional e, portanto, configuracional subjetiva, orientada por um processo histórico marcado pelas zonas de tensões emocionais que em tal percurso se apresentam. Assim, tal singularidade subjetiva emocional não nos permite falar das emoções vivenciadas pelos sujeitos enquanto complexas organizações de sentidos subjetivos que podem ser alcançadas em sua essência pelas experiências ditas semelhantes passadas por um outro sujeito. Dessa forma os rótulos lingüísticos que têm sido associados às emoções como capazes de comportá-las e descrevê-las (alegria, tristeza, medo, raiva) são guiados por uma homogeneização das vivências análogas experienciadas por sujeitos diferentes, cristalizando-as em unidades lingüísticas com as anteriormente mencionadas. Isso aponta para um caráter redutor das emoções às significações verbais e, somados a estas, está também, a consideração dos aspectos intrapsíquicos como os geradores emocionais, cuja compreensão se daria pela via da linguagem, em redes de significações associadas de modo direto e imediato.

A elaboração da emoção em termos de significado lingüístico visa comunicar aos membros de um grupo social as emocionalidades vividas em cada momento de ação dos sujeitos, mas, no entanto, não tratam delas em si mesmas, isto é, não alcançam em termos explicativos e descritivos a lógica e dinâmicas próprias das emoções. Quando alguém diz estar angustiado -que é um estado afetivo que tonaliza emocionalmente uma atividade, situação ou relação social do sujeito- são reunidos neste termo alguns indicadores que permitem ao ouvinte ter uma significação do que se passa emocionalmente com o emitente,

contribuindo para que uma comunicação se estabeleça, ou seja, um acordo no qual se espera uma consonância entre o “sujeito psicológico, o sujeito gramatical e o predicado” (Vygotsky, 2000). Contudo, a angústia expressa na comunicação lingüística não é uma tradução imediata de como ela é sentida pelo sujeito, o que inviabiliza a compreensão em essência dessa disposição afetiva que guarda, em uma lógica própria, os resultados das inúmeras articulações emocionais da história do sujeito. Impossibilita, assim, o encontro por justaposição de dois sujeitos psicológicos concretos em termos de suas configurações de sentido subjetivo ante cada momento vivido nos diferentes espaços de atuação.

As significações das emoções excedem aquilo que a palavra apresenta e que caracteriza *a priori* a qualidade daquelas, sinalizando, no viés lingüístico, para um esvaziamento ontológico do sujeito em suas possibilidades geradoras de emoções como constituintes de sua subjetividade individual a qual se articula com o social. Por fim, ainda na perspectiva da significação lingüística, antes mesmo que o sujeito se emocione, tal expressão já surge cercada por uma ligação direta entre o fato que emociona, o rótulo que o reveste e os significados subseqüentes. Forma-se uma cadeia de elos nos quais os elementos de sentido subjetivo que comparecem ficam reduzidos a aspectos essencialistas intra-orgânicos, dispostos em unidades verbais construídos ao longo da história dos grupos sociais e por estes legitimados, assumindo um corpo universal “qualificador das diversas emoções nos sujeitos” (González Rey, 2005b, p.244), desconhecendo as implicações que as diferentes culturas têm na gênese das emoções, sendo tal participação da ordem do irrevogável.

O entendimento das emoções, como apresentado na Teoria da Subjetividade, caminha por um campo de visibilidade teórica e epistemológica diferente de outras abordagens teóricas que têm também tratado do tema das emoções em suas discussões mas, que entretanto, as percebem como epifenômenos que têm como causas correlações externas às quais não teriam elas, as emoções, o poder de interferência o que sinaliza para uma desconsideração ontológica das emoções que, como lembra Sartre (2008, p.26) “significam à sua maneira” sendo, desse modo, irredutível a qualquer outra dimensão unitária que componha o sujeito como o fisiológico, o psicológico e o social, reclamando cada um destes, em suas especificidades, por senhores absolutos da emocionalidade.

As construções teóricas que encontram em cada uma dessas dimensões, dentre outras, os elementos de fundamentação para visibilidade quanto à função das emoções nas experiências vividas pelo ser humano não contemplam o caráter complexo dos registros emocionais que tomam forma em cada momento vivido, mostrando-se incapazes de transitarem por espaços outros que perpassam o sujeito como a cultura, o social, bem como seu próprio percurso histórico. O mosaico teórico que resulta como consequência do reducionismo e da negação do caráter recursivo e dinâmico das diferentes partes que compõem o sujeito global, sendo, tal composição, algo para além do somatório daquelas partes que o constitui, destitui o sujeito da experiência de sua condição autogeradora de emoções, tomando-o, então, como o espaço somático/psíquico no qual elas acontecem a partir de outras fontes.

**Capítulo 2**  
**Emoções e o Ensino da Música**

## ***2.1 Emoções e a relação ensino/aprendizagem: um outro olhar.***

A evocação da dimensão cognitiva como dominante quanto às questões relacionadas à elaboração do conhecimento tem engessado muitas produções teóricas as quais mantêm, em suas bases argumentativas, uma concepção de ensino/aprendizagem como algo da ordem da transmissão, aquisição, reprodução, assimilação, incorporação, captação. O aprendiz, nesta visão, é situado como um agente passivo sobre o qual são depositadas informações que poderão ser desfrutadas por ele no limite das suas possibilidades intelectuais as quais serão resultado das articulações entre os diferentes elementos da cognição.

Entretanto, tal concepção ignora, pretere um aspecto igualmente relevante, qual seja o da emoção que “fora sempre considerada externa ao processo de aprender” (González Rey, 2006, p.34) e, deste modo foi compreendida unicamente como produto de uma elaboração sendo vista, por vezes, como uma vilã dos insucessos na aprendizagem do aluno.

Na virada epistemológica que tem marcado as novas produções teóricas sobre o processo ensino/aprendizagem nas quais as dimensões cognitiva e emocional são entendidas como unidade inseparável em que uma evoca a outra sem ser produtora desta outra (Vygotsky, 2000; González Rey, 2005), as emoções se apresentam como uma categoria cujo valor heurístico é da ordem do imensurável já que as mesmas se organizam e significam à sua maneira (Sartre, 2008). Aceitar sua incomensurabilidade permite a compreensão das diferentes formas em que o par ensino/aprendizagem pode se apresentar.

Autores contemporâneos, tais como: González Rey, 1999a; Vygotsky, 2003; Kupfer, 2003; Bechara, 2003; Camargo, 2004; Monte-Serrat, 2007 Cunha, 2008; Saltini, 2008, Porto, 2009, têm sido vozes que a partir de outros referentes epistemológicos, buscam superar a dicotomia cognição/emoção no processo ensino/aprendizagem, estabelecendo dessa forma, uma relação de mutualidade, recursividade entre os aspectos mencionados.

O foco dado pelos autores em diferentes trabalhos e pesquisas sobre as emoções e seus atravessamentos na vida do aprendiz, nos momentos concretos de produção do saber (González Rey, 1999; 2003; 2006; Tacca, 2006; Porto 2009), evidenciam a necessidade de o professor, em sua prática pedagógica, considerar as emoções não mais como um aspecto da constituição humana que seria secundário em relação ao cognitivo ou até epifenômeno. Deduz-se desse entendimento que cabe ao professor perceber o aluno enquanto sujeito cuja história pessoal é constituída por diferentes tons emocionais os quais não deixam de

comparecer na relação do aprendente com o conhecimento. Esta perspectiva requer do docente que no momento de pensamento e construção de suas estratégias para o ato de ensinar, busque por um ensino que além de transmitir conteúdo, possa atingir a estrutura motivacional aliada à estrutura cognitiva do aluno (Tacca, 2006). Ainda, segundo a autora (p.49) “somente quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento do aluno que se sustenta em suas emoções, ela pode criar zonas de possibilidades de novas aprendizagens”.

Assim, entendo que para tal ação pedagógica, se faz necessário um envolvimento crítico, reflexivo, criativo e afetivo, do professor com sua prática objetivando romper com afazeres pedagógicos cristalizados e que não permitem alcançar o aprendiz em sua singularidade na produção do conhecimento.

## ***2.2 Emoções e o ensino da música: construindo um diálogo com a Teoria da Subjetividade***

No campo da Educação Musical mais especificamente em sua subárea do ensino instrumental e teórico temos uma atividade que não está imune às implicações das emoções que emergem no processo de construção do conhecimento musical. A música, um produto resultante em sentido global, da cultura e do social e que guarda as especificidades de cada cultura local, perpassa nossa vida cotidiana mais do que qualquer outro ramo do saber fazendo dela um alvo das investigações em campos diversos da ciência tais como a Neurologia (Sacks, 2007), Fisiologia (Campbell, 2001) , Psicologia (Gardner, 1994) e, também, na Filosofia (Adorno, 2005; Nietzsche, 2005; Schopenhauer, 2005).

A todo o momento somos invadidos, dando permissão ou não, por melodias, harmonias, ritmos, timbres entre outros elementos constituintes da música, cujas origens de tal invasão são plurideterminadas e muitas vezes inconscientes<sup>11</sup>. Em minhas experiências como músico, pude perceber que na dinâmica relacional que mantemos com a música, temos a possibilidade de vivências que se nos escapam na tentativa de compreendermos como somos afetados por este fenômeno sonoro. As vivências emocionais que a música nos permite não são elas diretamente dadas por esta. As emoções experimentadas no contato com a música são constituídas por uma história singular do indivíduo que as experiencia e, desta forma, são impossíveis de, neste mesmo indivíduo, reaparecerem de uma mesma

---

<sup>11</sup> Utilizamos o termo inconsciente não no sentido psicanalítico.

forma. As emoções que tomam forma no sujeito da experiência musical são caracterizadas por uma complexidade na qual nenhum “pensamento simplificador, mutilador e unidimensional” (Morin, 2006 p.13) pode gerar inteligibilidade que consiga acompanhar sua especificidade ontológica.

González Rey (2005 d), afirma que as emoções originadas em um espaço da vida humana desencadeiam outras emoções as quais definem, junto com os processos simbólicos, o caráter subjetivo de diferentes práticas humanas. Dentre estas, me atenho à prática do ensino de música a qual, como dito anteriormente, não está imune às influências emocionais.

Objetivando compreender as implicações das emoções no ensino musical, lançamos um olhar para os trabalhos produzidos na área da Educação Musical com intuito de investigarmos o que tem sido produzido sobre o tema em discussão. Os resultados desta tarefa apontam para uma lacuna, no caso do ensino instrumental, de reflexões teóricas a respeito de como as emoções tomam parte no processo de ensino, como registra a pesquisa elaborada por Del Ben e Souza (2007) considerando o levantamento feito com os dados encontrados nos trabalhos apresentados em catorze dos quinze encontros anuais da ABEM<sup>12</sup> entre os anos de 1992 a 2006.

Já a busca por nós realizada, a partir das pesquisas feitas por Fernandes (2000, 2007) sinaliza para uma carência quanto às produções acadêmicas orientadas à investigação da relação emoção e o ensino musical. Contudo, como mencionado na introdução do presente trabalho, encontramos a dissertação de Braga (2009), que investigou a integração entre conteúdos técnicos e musicais com as emoções e vivências em contexto de aulas e suas implicações nos avanços dos alunos de canto. Os resultados desta pesquisa sinalizam que embora os aspectos técnicos e musicais sejam dominantes na definição das ações pedagógicas e relações sociais dos professores, há, ainda de modo incipiente, espaço para assumir a relevância de se considerar as emoções enquanto produções de sentido subjetivo que dão a cada sujeito uma construção singularizada de seu processo de aprendizagem.

Por fim, em algumas publicações destinadas diretamente ao tema ensino da música (Hemsey de Gainza, 1988; Monteiro e Souza, 2008; Penna, 2008; Hentschke e Del Ben,

---

<sup>12</sup> ABEM: Associação Brasileira de Educação Musical.

2003; Swanwick, 2003), diferentes enfoques são dados. Entretanto, não encontramos a categoria emoção como um dos diferentes elementos que perpassam o ensino da música.

Essa lacuna quanto ao tema das emoções e o ensino da música nos chama a atenção para a necessidade de investigações voltadas à geração de visibilidades para como as emoções comparecem na relação dos estudantes em seu envolvimento singular com a aprendizagem musical e quais benefícios o professor pode encontrar para sua atividade pedagógica ao considerá-las como produção de sentido subjetivo que acompanha e interfere assimetricamente em nossas ações e atividades quotidianas.

Considerando as emoções como produção de sentido subjetivo<sup>13</sup> e de sua ação caracterizadora do sujeito em todas as suas atividades (González Rey, 2005a) entendemos que as mesmas podem ser grandes aliadas do professor orientando uma atuação pedagógica respeitadora e atenciosa ao aprendiz em sua dinâmica subjetiva com a produção do conhecimento musical.

Entendemos que compreender o aprendiz em sua singularidade subjetiva na construção do conhecimento implicará que o professor terá, em cada aluno com quem se relacione no processo ensino/aprendizagem, um sujeito que aprende o qual é único cujo processo de aprendizagem é marcado por zonas de tensão emocional as quais engendram sentidos subjetivos cujas origens não estão delimitadas no espaço relacional direto do aluno com sua aprendizagem musical. As emoções que nesta relação emergem ganham desdobramentos outros que implicarão nos outros momentos de relações sociais geradores de sentidos pelo aluno e que, por sua vez, retornam de modo recursivo e indireto para as ações dele naquele processo de aprendizagem.

Ao longo da história da humanidade, a música tem sido uma das expressões da atividade cultural do homem com alto poder de emocioná-lo e, também, contribuir para seu desenvolvimento global (Stralio, 2001; Sekeff, 2002; Jourdain, 1998; Campbell, 2001; Tame, 1994). Entendemos que tal influência emocional atribuída à música não nos parece que seja dada por ela em si mesma, ou seja, as respostas emocionais que temos ante a experiência com o fenômeno sonoro são, a nosso ver, produções de sentido subjetivo que guardam uma lógica histórica singular, dinâmica e processual daquele sujeito que a vivencia. Deste modo, tais produções de sentidos não são dadas diretamente pelo contato

---

<sup>13</sup> A categoria emoção enquanto produção de sentido subjetivo foi abordada no capítulo 1, no tópico 1.6.

com a música mas pela articulação entre o emocional e os processos simbólicos que comparecem na nossa experiência musical e que se configuram de modo estável em nossa subjetividade.

Nesta perspectiva sobre as emoções e suas implicações com a experiência musical, entendemos que assumi-las enquanto produção de sentido subjetivo no ensino da música orientada à geração de visibilidade para o modo singular com o qual cada aluno se relaciona com o aprender não significará dizer que o professor terá, em seu fazer pedagógico, uma espécie de recurso infalível que possa ser aplicado de maneira uniformizada a todo aluno. Consideramos que o professor poderá representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, no caso, a aprendizagem musical, não apenas pelo vínculo concreto com ela, pois como afirma González Rey (2006, p.34):

“as emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida”.

Nessa direção, as estratégias de trabalho elaboradas pelo professor no ensino da música, deverão buscar abrir um canal de comunicação com o aluno que permita ao primeiro a captação de diferentes zonas emocionais que perpassam o segundo tendo o cuidado de não tomar as palavras como reflexo especular das emoções manifestas pelo aluno (Vygotsky, 2000), mas buscar identificar indicadores emocionais que permitam gerar entendimentos para os diferentes modos como cada sujeito lida com a aprendizagem e como essa relação comparece no indivíduo em termos subjetivos.

Com base na Teoria da Subjetividade a qual considera as emoções como aspecto qualitativo na produção do conhecimento, buscamos (re)pensar as questões referentes ao ensino musical por meio de um referencial epistemológico que gere visibilidade para as expressões afetivas que eclodem no espaço da sala de aula da música.

**Capitulo 3**  
**Metodologia**

### ***3.1 A Epistemologia Qualitativa como suporte para a metodologia de pesquisa.***

Com o objetivo de investigar o(s) modo(s) como os professores de música articulam suas emoções e de seus alunos com o processo de ensino-aprendizagem da música, adotamos a pesquisa qualitativa fundamentada nos princípios da Epistemologia Qualitativa apresentados por González Rey (1997, 2005a, 2005c). Estes princípios são: o caráter construtivo interpretativo do conhecimento; o singular como fonte legítima de informação e o aspecto processual dialógico na produção do conhecimento.

O caráter construtivo interpretativo do conhecimento é definido enquanto uma produção humana dinâmica que não se define de modo direto pelos resultados alcançados através de diferentes instrumentos utilizados na pesquisa mas, pela produção interpretativa do pesquisador o que faz deste, um sujeito ativo neste processo de produção rompendo, assim, com aquelas idéias nas quais o pesquisador é concebido enquanto agente “neutro” na produção do saber. A consideração do singular como fonte legítima de informação escapa à exigência quantitativa como elemento de base para uma pesquisa ou, até mesmo, para validação dos dados desta. Assim, o valor do singular se expressa pela qualidade das expressões que emergem no processo de pesquisa e que convergem para a produção teórica. Por fim, o aspecto processual dialógico na produção do conhecimento diz da dimensão interativa que envolve ambos os sujeitos da pesquisa na qual torna-se indispensável o estabelecimento de linhas de comunicação entre os sujeitos de modo a permitir, ao pesquisador, conhecer as produções de sentido subjetivo dos pesquisados.

A metodologia utilizada a partir do referencial epistemológico anteriormente citado, não se define pelos tipos instrumentais utilizados no processo de investigação mas, sim “por el diseño de las situaciones interactivas donde instrumentos adquirirán sentido para los sujetos estudiados” (González Rey, 1997, p.378).

Deste modo os instrumentos não mais o são apresentados anteriormente à pesquisa como elementos já definidos e, até mesmo, definidores dela. Os instrumentos emergirão na medida em que as necessidades da investigação assim requererem já que é na dinâmica relacional dialógica entre investigado e investigador que se terá os elementos necessários à construção ou reformulação do instrumental ora utilizado visando o favorecimento das expressões de sentido subjetivo do pesquisado. Isto não implica dizer que o pesquisador comece seus trabalhos sem um instrumento em mente. Implica sim, em que o valor das

informações que surgem com o uso de determinado recurso instrumental não é dado diretamente por este mas pela qualidade das informações e, também, pela capacidade interpretativa do pesquisador.

Assim, a produção do conhecimento requer do pesquisador uma dinâmica de pensamento e de criação capaz de gerar novas zonas de inteligibilidade sobre determinado fenômeno pesquisado gerando novas produções teóricas sobre os diversos fenômenos produzidos pelo homem que o afetam tanto individualmente quanto coletivamente.

Na perspectiva epistemológica apresentada, o conjunto instrumental utilizado na produção do conhecimento é guiado pelo trabalho ativo e criativo do pesquisador ante as emergências informacionais que ocorrem no processo de pesquisa, em decorrência da comunicação estabelecida entre os atores envolvidos neste processo, sendo que a qualidade destas informações são expressas na medida em que elas representam sentido e significado para os sujeitos pesquisados e que se convertem, pela construção interpretativa do pesquisador, em elemento singular para a elaboração teórica. Desta maneira, como dito anteriormente, não é o instrumento em si quem dá a qualidade das informações que sustentarão a constituição de um novo conhecimento após uma “coleta de dados”. Os instrumentos deixam de ter validade em si mesmos e passam a atender àquilo que se apresenta no percurso de uma investigação científica, ou seja, a pesquisa, na perspectiva epistemológica qualitativa, não é mais uma refém da ditadura instrumental mas, sim eles passam a ter um caráter dinâmico e fluido pois é pensado no sentido de acompanhar as necessidades da pesquisa. Segundo González Rey (2002, p.40):

*“los instrumentos dentro de la investigación cualitativa inspirada en la epistemologia cualitativa, nunca son un fin em sí mismo, ni una fuente directa de resultados, como ellos han sido usados por la psicología de forma muy generalizada: los instrumentos, además de ser una via de información, representan um momento importante en el desarrollo de los sistemas de comunicación presentes em la investigación”.*

González Rey (2005a, p.77) afirma que a definição instrumental, na perspectiva epistemológica aqui apresentada, “estará influenciada sempre pelas necessidades do pesquisador no curso do processo de pesquisa”, ou seja, os instrumentos ganham

importância na medida em que os diálogos e seus desdobramentos assim exigirem e tais exigências são realizadas ou não pelas decisões do pesquisador.

### ***3.2 A trajetória da pesquisa.***

O cenário social da pesquisa, segundo González Rey (2005b, p.83) é “a fundação daquele espaço social que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa”. Assim, este cenário não é entendido como sendo o espaço físico e seus elementos constituintes em si mesmos, mas a criação de um contexto favorecedor à participação voluntária e ativa dos sujeitos na pesquisa. Este cenário também é construído orientado a permitir a reflexão e o surgimento de emocionalidades no processo de investigação tendo, no caráter dialógico da relação entre o pesquisador e os participantes, uma das vias possibilitadoras à produção de sentidos subjetivos.

Partindo desta concepção, falaremos abaixo sobre alguns elementos pontuais que tomaram parte na elaboração de nosso cenário de pesquisa e seus desdobramentos no curso da mesma.

#### ***3.2.1 O local***

A pesquisa foi realizada em dois espaços diferentes. O primeiro, quando das entrevistas individuais, teve a casa do pesquisador como cenário. Isso, tão somente em função das agendas dos participantes e do pesquisador. Contudo, neste local apenas um dos participantes deu sua colaboração. Já com o segundo e terceiro participantes, a entrevista particular aconteceu no Centro de Ensino Profissionalizante da Escola de Música de Brasília ligada à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Esta instituição tem sido espaço de formação e educação musical desde 1963 quando foi oficialmente inaugurada e, após passar por diferentes espaços geográficos, teve sua sede definitivamente estabelecida no plano piloto de Brasília na avenida L-2 sul no ano de 1974. Para ingressar na escola o candidato tem duas vias sendo a primeira o sorteio público realizado uma vez ao ano e outra, a prova teórica e de instrumento para aqueles candidatos já inicializados musicalmente. Uma vez ingresso na escola, o aluno passa a contar com um corpo docente composto por especialistas, mestres, doutores e funcionários administrativos que conferem

à instituição uma excelência em sua qualidade de ensino. Um dos destaques da instituição é o Curso Internacional de Verão que acontece uma vez por ano no mês de janeiro e atrai professores convidados de várias partes do mundo e, também, estudantes. Este cenário internacional que caracteriza o mencionado curso, já em sua 33ª edição, tem sido um momento de ricas e profícuas experiências musicais e de vida àqueles estudantes desejosos pelo conhecimento musical.

No curso do presente trabalho, foi na escola acima que aconteceu também o encontro coletivo com os professores para discutirmos o tema desta pesquisa após as construções das informações realizadas a partir das entrevistas individuais. A este momento da pesquisa nomeamos de “mesa redonda”.

A escolha desta instituição se deveu ao fato de o pesquisador ser professor ali o que acabou sendo um elemento facilitador para a entrada deste no campo de pesquisa. Outro elemento que assumo enquanto favorecedor para a entrada no campo é o que chamarei de “aproximação afetiva” do pesquisador com os sujeitos pesquisados, ou seja, o nível relacional e dialógico já estabelecido entre ambos os atores da pesquisa.

### ***3.2.2 Os participantes***

Para realização desta pesquisa foram convidados três professores da referida instituição sendo dois deles atuantes no ensino de instrumento e um de matérias teóricas. A escolha deles teve como princípio minha aproximação com eles e, também, o tempo de atuação docente. Todos têm formação universitária sendo que um deles possui mestrado e outro está realizando o doutorado. O fato de decidirmos por apenas três participantes fundamenta-se em que o conhecimento científico, na perspectiva epistemológica já citada, não se legitima pelo fator quantitativo de participantes, mas pela qualidade das expressões de sentido subjetivo destes (González Rey, 2005c).

O contato foi feito, inicialmente, por uma mensagem via email na qual solicitava um encontro para poder falar-lhes sobre meu trabalho e, posteriormente, convidá-los. Tenho sido combinado o encontrado -acontecido em três locais distintos em função de agendas particulares<sup>14</sup>- fiz uma exposição da proposta do trabalho e, em seguida, o convite

---

<sup>14</sup> Esses locais foram: a própria instituição, a casa do pesquisador e uma sala alugada por um dos participantes que ali dá aulas particulares.

observando que eles não tinham urgência de darem um posicionamento naquele instante sendo que o mesmo poderia ser feito *a posteriori*.

Tendo sido aceito o convite, demos início aos trabalhos (também em três momentos) com uma conversa aberta sobre emoções e o ensino da música. As conversas tiveram duração média de 1h e foram gravadas em áudio com o consentimento dos participantes. Após transcrição das mesmas, elaboramos outro recurso de pesquisa, o completamento de frases, o qual foi explicado e entregue aos participantes em encontro na instituição.

Com as expressões dos participantes nas entrevistas individuais e do completamento de frases, passamos a elaborar um primeiro conjunto de informações sobre o tema pesquisado e os organizamos em eixos temáticos os quais emergiram como resultado parcial do processo de construção da informação e não como categorias levantadas anteriormente a este processo com a intenção de nortear e dar preenchimentos pré-determinados àquilo que se busca investigar. Enfatizamos a temporalidade das informações elaboradas nesta pesquisa visto a base epistemológica na qual buscamos sustentação, pela capacidade investigativa e interpretativa do pesquisador e, principalmente, pelo caráter subjetivo das expressões.

Esta característica subjetiva é um móvel, isto é, um elemento qualitativo e complexo que substancia as verbalizações produzidas no transcorrer da pesquisa possibilitando, não diretamente, a que o pesquisador possa ter uma fonte rica e inesgotável de investigação. Para esclarecer, o inesgotável relaciona-se com a capacidade criativa do investigador em criar elementos geradores de novas zonas de visibilidade ao objeto pesquisado. Desde modo, outro investigador que buscar estudar o tema aqui em discussão, provavelmente, assumirá outras interpretações para as expressões dos participantes bem como, poderá, guardado o tema, elaborar novos caminhos metodológicos os quais serão elementos não definidores, mas constitutivos das novas informações produzidas. Entendemos que um tema de pesquisa que envolva diretamente a complexidade constituinte do ser humano e suas atividades provavelmente, nunca terá números finais.

Dando seqüência à trajetória deste trabalho, na segunda fase partimos para o encontro coletivo com os participantes agora buscando desdobrar as informações construídas na fase anterior e oportunizar a que os participantes pudessem debater

coletivamente o tema desta pesquisa. Este encontro seu deu na instituição anteriormente mencionada, com duração de 55 minutos, foi registrada em áudio com a anuência dos participantes e o material gerado foi articulado, quando assim se fez necessário para a visibilidade do trabalho, com as informações construídas na fase antecedente.

### **3.2.3 Os instrumentos utilizados**

Anteriormente, mencionamos que a pesquisa qualitativa, na perspectiva da epistemologia qualitativa, não é guiada por uma determinação instrumental decidida pelo pesquisador antes de sua entrada no campo de pesquisa. Tais instrumentos não são, também, os cursores os quais conduzirão a investigação de modo a fazer com que o material “coletado” esteja adequado com o tipo de instrumento usado para tal. Entretanto, isto não impede que o pesquisador possa de, ante mão, escolher um determinado instrumento para dar início a seus trabalhos uma vez que este será tomado apenas como elemento meio e não final no processo de construção do conhecimento, ou seja, não será o conjunto instrumental utilizado pelo pesquisador que elaborará o conhecimento e, sim a capacidade de articulação teórica e de pensamento do pesquisador.

Assim, demos início ao nosso trabalho com uma conversação aberta com cada um dos participantes (entrevistas individuais semi estruturadas) e, após análise das respostas dos pesquisados construímos um instrumento metodológico, o completamento frases. Este é formado a partir de indutores curtos que devem ser preenchidos pelo participante da pesquisa e que foi construído a partir de expressões encontradas na entrevista e que foram julgadas importantes pelo pesquisador para o processo de construção teórica. Mesmo que tenhamos partido de um instrumento decidido de modo *a priori* ele não foi utilizado como um guia rígido para a pesquisa visto que o pesquisador buscou aproveitar as pistas informacionais que eram expressas, para criar no momento concreto da conversação novos diálogos de maneira a gerar desdobramentos para aquela primeira informação dada. Nesta perspectiva de pesquisa é necessário ao pesquisador uma escuta sensível para poder alcançar aquilo que se apresenta não de modo direto nas expressões dos pesquisados e que são elementos fundamentais para construção da informação.

É importante ressaltar que a pertinência ou não destes instrumentos e de tantos outros que possam ser utilizados, só o momento empírico, a capacidade criativa e de

articulação teórica do pesquisador dirão. Também não necessariamente os instrumentos servirão de modo igualitário e padronizado para todos os sujeitos pesquisados e que as expressões destes não serão as mesmas em virtude do uso de um mesmo recurso. Deste modo, busca-se considerar o valor das expressões singulares como fonte legítima de informação para a produção do conhecimento.

**Capítulo 4**  
**Construindo a Informação**

Com base na transcrição das fitas gravadas com as narrativas dos professores, nos relatos das observações feitas em sala de aula e nos conteúdos expressos no completamento de frases, demos procedimento à construção da informação tendo, por base, a perspectiva teórica já citada. Os tópicos organizados foram estruturados no sentido de permitir um trânsito informacional entre eles no qual seja possível a geração de inteligibilidade sobre o tema pesquisado.

**I) Ser professor de música: seus significados , considerações sobre a profissão e possíveis sentidos subjetivos.**

Começamos a conversação como os professores participantes perguntando-lhes o que era ser um professor de música. Assim, temos as seguintes expressões:

***Profº Renato**<sup>15</sup>- “Um facilitador. Antigamente, se você pegar uma perspectiva tradicional, o professor era a pessoa que ensinava e com o decorrer do tempo a gente vê que isso não é uma verdade; o professor é alguém que facilita o processo de aprendizagem. Não vejo mais como uma transmissão, mas como uma comunhão de conhecimentos embora o professor precise estar mais preparado, ou seja, precisa ter uma carga para estar facilitando o processo. Enfim, o professor é aquele que ajuda o aluno a desenvolver alguma coisa<sup>16</sup>.”*

***Profº Soares**- “É ser muito mais que um facilitador do processo, porque no ensino da música a gente não trabalha apenas com a parte do conhecimento da teoria ou da técnica; você trabalha emoções, sentimentos e muitas outras coisas. Ensinar música para mim é uma realização; eu me sinto como professor e seu eu fosse só músico não teria essa realização que eu tenho participado ao dividir conhecimentos com o ensino da música”.*

***Profº Lucas**- “Ser professor está mais relacionado com o compartilhar experiências do que ensinar alguma coisa. É lógico que nem todas as coisas são possíveis de você compartilhar com o aluno porque às vezes foge à capacidade dele perceber ou trocar contigo alguma coisa porque escapa ao universo de experiência dele mas o limite, é o do aluno; é o limite em que o contexto onde você está inserido e que o aluno pode alcançar até onde ele vai.”*

---

<sup>15</sup> Os nomes dos professores são fictícios.

<sup>16</sup> As expressões verbais e escritas dos participantes estão em itálico e entre aspas. Foram transcritas exatamente como verbalizadas ou escritas por eles.

Ser professor de música pode ser identificado como o facilitador, o ajudador do aluno em sua aprendizagem, o que divide conhecimento e compartilha experiências. Ser professor denota realização profissional cuja função transcende o ato de transmitir saberes. É comunhão de conhecimentos. Nessas verbalizações, podemos inferir uma rejeição à concepção de ensino na qual o professor se apresenta como o sujeito pleno do saber e o aluno enquanto aquele esvaziado de conhecimento e, portanto, à espera de tal preenchimento. Nota-se, dentre os diferentes posicionamentos destes professores, o modo como subjetivamente o professor Renato se representa nesta função, ou seja, o sentido litúrgico que confere ao ato de ensinar. Este sentido nos fornece indícios a respeito do fluxo, da transitoriedade, da dialogicidade, do movimento dialético das produções de sentido subjetivo emergentes na experiência passada deste professor enquanto seminarista e nas atuais como professor.

Nossa argumentação sobre o caráter recursivo entre as referidas produções de sentido subjetivo deste professor não está fundamentada na representação direta do termo utilizado, ou seja, sua associação à dimensão religiosa e seu empréstimo imediato à concepção de ensino. O que buscamos mencionar é mesmo quando deixamos de exercer uma certa atividade as produções de sentido subjetivo a ela referentes não cessam. Deste modo, ganham elas, a partir de novas dinâmicas emocionais e simbólicas, outras configurações subjetivas no encontro com as produções de sentido subjetivo geradas na atividade atual.

Em outro momento da conversação aberta estes professores fizeram referências ao exercício da profissão como sendo uma realização pessoal, satisfação, prazer, mas estas referências, não acobertam as insatisfações destes docentes com a profissão. Nesta direção, eles mencionam a falta de reconhecimento, a frustração, o lugar social, o descaso, o desprestígio, a discriminação, falta de compreensão, baixa remuneração como elementos que os fazem lamentar esta profissão. Nos seguintes trechos de informação e completamento de frases estes sentidos contraditórios sobre a profissão se expressam claramente. Eles serão colocados de forma agrupada na intenção de permitir ao leitor uma melhor visualização de tais contradições. Os indutores do completamento de frases da forma como organizados aqui não guardam relação de proximidade no instrumento.

Então, começaremos com os trechos referentes às expressões do professor Renato:

*“Acho que sou feliz com minha profissão”(…) “O que lamento na minha profissão é a falta de reconhecimento. Isto é engraçado porque o professor está no início de todas as outras áreas; por exemplo, para o sujeito ser médico ele precisou passar pela professora de ensino fundamental...”*

**Minha profissão:** *“músico e professor”*

**O ensino da música:** *“um desafio visto que o aprendizado da música/artes por vezes é considerado um acessório de luxo.”*

**Sinto como desafio:** *“sentir tédio em dar aulas na realidade que a escola de música nos apresenta”.*

**Eu prefiro:** *“tocar a dar aula, afinal de contas são 21 anos de prática docente, cansa...”*

**Desejo:** *“que nossa profissão seja valorizada e a gente não precise tanto se rebolar para pagar as contas ou ter um padrão de vida melhor”.*

**Dar aulas:** *“às vezes é prazeroso, mas ultimamente não tem sido”.*

Deste pequeno trecho de informação podemos considerar uma hipótese que expressa o desinteresse deste professor por sua profissão no momento atual de sua vida. Há uma preferência, atualmente, em tocar a dar aulas pois esta última ação, após um longo período de atividade docente *“cansa”*. Seu desafio é, diante de uma situação laboral atual considerada desestimuladora, ter um envolvimento com sua docência na qual o prazer seja a mola mestra desta ação. Entretanto, não encontramos tanto nestes trechos de informação quanto nos seguintes, elementos que nos permitissem levantar alguns indicadores para uma posição ativa do professor no sentido de mudar sua disposição emocional em relação ao seu trabalho.

Vejamos mais algumas expressões deste professor sobre sua atividade docente:

**Sinto-me frustrado quando:** *“vejo todo o investimento feito num aluno ir pelo ralo...”*.

**Os alunos:** *“agentes do processo ensino-aprendizagem. Infelizmente na maioria dos casos pouco envolvidos nesta dinâmica”.*

**Algumas vezes pensei:** *“em mudar de área”.*

**Minha carreira:** *“apesar do baixo salário, boa”.* *“Consegui muitas coisas nesses 21 anos de trabalho. Tenho emprego, meu carro, meu apartamento, instrumentos muito bons, meus vinhos...Vou começar a construir minha casa e por aí vai. Trabalho muito, sem feriados e finais de semana mas posso dizer que estou bem”.*

**O reconhecimento:** *“geralmente vem quando a gente morre”.*

**Às vezes:** *“sinto vontade de larga tudo e ir por novos horizontes”.*

**Meu trabalho:** *“cansativo, esgotante...mas, gratificante”*.  
**Nunca mais:** *“cometer os erros que cometi no passado”*.

Pensando todo o conjunto informacional acima descrito, sobressalta as tensões entre o prazer e o desprazer da prática pedagógica as quais apontam para indicadores de sentido subjetivo orientado ao modo conflitivo, angustiante, não motivacional com os quais este professor está, atualmente, subjetivamente configurado em relação a sua atividade mesmo expressando, em alguns indutores, que está bem em sua profissão, que ela é gratificante, prazerosa. Outros aspectos que fazem deste conjunto informacional um importante indicador de como subjetivamente o professor Renato está configurado em sua profissão sinalizam para o desejo em mudar de profissão e buscar novos rumos e não cometer os erros do passado os quais, especulamos, podem ter relação com sua escolha profissional atual uma vez que em outro momento da conversa aberta quando verbalizava sobre os desafios em sua prática pedagógica afirmou:

*“Diante da falta de motivação, dos baixos salários, do ambiente de trabalho, sinceramente, às vezes penso em fazer outro concurso e trabalhar com música só nas horas de folga”*.

e no completamento de frases em indutor indireto - **Os colegas** - expressou desejo de ter assumido uma vaga num banco estatal quando foi convocado.

Registrando mais um trecho de informação do professor Renato na conversão aberta sobre o que lamenta em sua profissão, emerge um indicador de sentido subjetivo associado ao caráter da desvalorização econômica e uma falta de maior visibilidade social que sente em relação a outras categorias profissionais como a dos juízes, advogados, policiais. Vamos aos trechos:

*“Você tem professor da educação básica que recebe os piores salários enquanto que um advogado, um juiz ganha trinta mil reais e um professor em média mil reais; então acho que esse reconhecimento da nossa classe é complicadíssimo e esse discurso de que você tem que ter uma ideologia chega uma hora que ele morre porque ideologia não coloca comida na sua casa.”*

*“Somos uma categoria sem nenhuma perspectiva tanto do lado da instituição quanto do lado do governo, porque você recebe pouco,*

*somos o décimo oitavo ou décimo nono no ranking salarial das profissões com curso superior e quando se pensa em fazer alguma coisa nós (sindicato) não temos força política porque o governo joga a população contra você e ela fica pensando que realmente o professor ganha bem.”*

*“Outro dia estava num hospital e ouvi uma pessoa dizer que um professor ganha bem para fazer o que ele faz, ou seja, pensam que nós só atuamos na escola e esquecem de todo um trabalho que precisamos fazer para que uma escola aconteça e aí você vê um policial que ganha mais para corrigir um problema que é de uma educação anterior. Assim, com um povo mal educado, mal informado nunca questiona o governo, isso nunca vai mudar.”*

A desvalorização econômica em termos de produção de sentido subjetivo, não está única e diretamente ligada à diferença salarial entre sua categoria de trabalho e dos profissionais das categorias citadas. Entretanto, como poderemos observar na frase a seguir e em indutores já citados, à questão financeira parecem ser direcionados todas as queixas deste professor. Ouçamos o que ele nos diz:

*“A ideologia não vai tirar seu cansaço de estar pensando na elaboração de uma aula, na separação dos conteúdos, de estar com aquele aluno que não quer nada...se você tem um salário de dez ou quinze mil reais, beleza, vamos trabalhar com essas coisas que eu te falo.”*

Esta expressão articulada com os trechos de informações antecedentes os quais não aparecem como respostas a uma pergunta e indutores diretamente ligados à questão salarial, nos indicam a relevância emocional deste tema na configuração subjetiva do professor na qual vão se acomodando alguns discursos político e socialmente produzidos e que se tem cristalizado ao longo da história das representações sociais, no Brasil, a respeito da profissão de professor. Suas expectativas de mudanças neste quadro parecem ser poucas ou nenhuma pois os dois elementos citados como possíveis agentes de transformação (o sindicato e o povo) não despertam no professor perspectivas favoráveis. Isto nos permite hipotetizar sobre sua a-sujeitação (e talvez de tantos outros!) aos sistemas político e econômico que envolve sua profissão e, em termos emocionais e simbólicos, a uma imobilidade para a geração de recursos personológicos que produzam sentidos subjetivos

que possam se desdobrar em representações, imagens, processos simbólicos e reflexões outras diferentes daquelas já reificadas e consagradas na sociedade sobre o professor.

Considerando todas as expressões do professor Renato até aqui apresentadas sobre sua atividade de trabalho, podemos pensar a respeito de sua insatisfação profissional. Destes trechos podemos inferir a não emergência do sujeito da profissão, isto é, a sua subordinação aos discursos dominantes que o convertem em vítima e prisioneiro de seu trabalho. A não emergência do sujeito da profissão pode ser configurada pela ausência de alternativas de realização, de prazer e crescimento pessoal na atividade que está envolvido. No caso deste professor, sua profissão aparece subjetivamente configurada enquanto frustração, pressão de sobrevivência, mal estar em função de sua condição social e pessoal, ou seja, a configuração subjetiva associada com seus estados afetivos dominantes no exercício da profissão está definida por sentidos subjetivos que o afastam dos caminhos da profissão.

Em tempo, não advogamos aqui uma unilateralidade da sociedade e seus sistemas para as representações sobre a carreira docente. Porém, ao longo da história desta profissão, têm sido consolidadas aquelas imagens simbólicas orientadas à desvalorização da profissão, ao não reconhecimento não só social, bem como, das políticas públicas para este setor, enfim, a um descaso para com este profissional que conforme expresso pelo professor Renato em citação anterior, “*está na inicio de todas as outras áreas*”.

Atentamos agora para como, subjetivamente, o professor Soares se expressa em relação ao exercício docente. Ao comentar que é feliz em sua profissão, como resultado de um pergunta direta, disse:

*“Eu faço o que gosto e isso é o que me realiza. Sou uma pessoa realizada e feliz embora mal remunerada o que me impede de fazer muitas coisas como por exemplo ter um sala de estudos só para mim...isto e outras coisas ficam difíceis de fazer sozinho com o tipo de remuneração que se tem. Moro num apartamento pequeno no qual tive que fazer umas adaptações para acomodar melhor a mim, minha esposa e meus dois filhos...essa situação toda acaba refletindo na minha profissão, no meu bem estar, na vida né!”*

A maneira singular com que cada um de nós organiza nossas experiências e dá sentido a elas faz com que mesmo tendo vivências ditas “iguais” ou “semelhantes” elas, desde uma perspectiva subjetiva, jamais o serão. Considerando as expressões do professor Renato e, a

citação acima do professor Soares, podemos observar que embora ambos os professores apresentem alguns elementos comuns como a questão salarial por exemplo, como sendo algo desestimulante em suas profissões, subjetivamente a atividade profissional aparece configurada de modo único e singular em cada um, ou seja, enquanto para o primeiro a profissão está subjetivamente organizada enquanto frustração, desconforto social e pessoal para o segundo é aquilo que o realiza, uma atividade na qual tem prazer em realizar. Assim, entendemos que não são os fatos concretos (local de trabalho, condições de trabalho e salarial, visibilidade social) os influenciadores diretos de nossas emocionalidades e produções simbólicas sobre a profissão que exercemos.

Na seqüência da conversação aberta, questionado a respeito do que lamentaria em sua profissão afirmou:

*“Pouco valorizado, pouco incentivado, mal remunerado. Ter incentivo para dar uma aula boa, fazer pesquisas e outras coisas mais deste universo com um salário que se tem, que o professor ganha é difícil e ai ele vai se sentindo desprestigiado e se acomodando. Você vê que tem um pessoal que é secretário de deputado que não faz nada, fica lá sentado `a toa e ganha cinco, dez vezes mais que um professor que está formando pessoas, cidadãos, enfim, uma realidade triste no Brasil.”*

Nas expressões do professor Soares a respeito do que lamenta em sua profissão, assim como nas expressões do professor Renato, a queixa principal parece ter como foco principal a questão salarial. Ambos os professores mencionam outras profissões como mais bem remuneradas e, como explicita o primeiro professor, algumas não são tão importantes quanto a sua em função do retorno social que esta propicia à sociedade. Embora compareça uma similitude nestas expressões o professor Soares, diferentemente de seu colega Renato, é capaz de expressar interesse e bem estar com a sua profissão.

A remuneração, no momento atual das representações do professor Soares sobre sua profissão, indica a inviabilidade de realizações às quais têm implicações não só em sua profissão, mas na sua vida particular. Estas expressões associadas a alguns indutores diretos sobre a profissão e indutores indiretos os quais indicam uma instabilidade deste professor em ter uma vida financeira condizente com seu salário, nos permitem algumas considerações direcionadas à implicações de sentidos subjetivos destes temas na

configuração subjetiva do professor. Transcreveremos os indutores que no instrumento não mantêm a mesma relação de contigüidade aqui apresentada e, na seqüência, faremos as possíveis considerações.

**Minha profissão:** “*professor.*”

**O ensino da música:** “*no meu caso uma realização pessoal.*”

**Meu trabalho:** “*minha realização pessoal.*”

**Nunca consegui:** “*ser controlado com o dinheiro*”

**Minha carreira:** “*altos e baixos.*”

**Dar aulas:** “*uma realização.*”

**Minhas maiores dificuldades:** “*saber dizer não e ser controlado com o dinheiro.*”

Ainda, em outro momento da conversação quando argumenta se já havia pensado em abandonar a carreira o professor reafirma a relevância desta enquanto realização pessoal e sua transcendência à questão financeira. Leiamos mais este trecho:

*“Nunca pensei em abandonar a carreira porque eu gosto disso. Eu não seria completo se não fosse professor. Se eu fosse só músico eu acho que seria incompleto, faltaria uma parte para minha realização plena. Isso é uma coisa muito mais que financeira, é uma questão de realização mesmo. Dar aulas pra mim conta como uma realização.”*

Esta verbalização é um indicador de sentido subjetivo que apresenta a profissão para este professor como geradora de identidade, de um espaço de vida no qual ele se reconhece. À diferença do professor Renato, para o professor Soares sua profissão é uma atividade na qual ele se vê implicado enquanto sujeito da ação. Ao apresentarmos em nossa análise, uma espécie de “pareamento” entre as expressões dos professores não buscamos comparações até porque em termos de produções subjetivas elas seriam impossíveis. O que almejamos tornar relevante são as singularidades das produções de sentidos subjetivos as quais dão uma qualidade e riqueza inesgotáveis às nossas vivências.

Lançando algumas considerações sobre as expressões anteriores, entendemos que o descontrole financeiro do professor não se articula diretamente com o valor de sua remuneração, pois esta poderia ser “alta” e mesmo assim o professor não conseguir manter uma agenda financeira dentro dos limites de seus recursos. Entretanto, supomos que tal descontrole tenha participação na associação subjetiva que este docente faz com seu

trabalho cujo resultado terá participação emocional e simbólica no modo com ele se organiza subjetivamente no momento de sua ação pedagógica.

A significação do exercício da docência enquanto realização pessoal explicitada em frases anteriores é reforçada nesta última citação. Sua profissão enquanto realização pessoal não está diretamente atrelada a sua condição financeira. Mesmo tendo feito, em expressões anteriores, referências às impossibilidades de certas concretizações nas áreas profissional, familiar e pessoal em função da baixa remuneração, sua colocação a respeito do caráter transcendente à condição salarial como fator subjacente a sua racionalização da atividade profissional nos indicam que a profissão é uma atividade geradora de sentidos subjetivos.

Das verbalizações dos professores Renato e Soares emergem um quadro emocional, simbólico e de significados em torno da profissão, cuja elaboração nos orienta para o modo singularmente único no qual cada sujeito se representa no exercício de uma mesma atividade. Tal representação, mais que um reflexo das considerações sociais a cerca da profissão sinaliza organizações subjetivas diferenciadas a respeito de suas atividades as quais não são resultados diretos das condições salariais e laborais destes professores os quais circulam no mesmo local de trabalho e percebem igual remuneração salarial.

A dinâmica histórica e recursiva das produções de sentido subjetivo é uma das características inviabilizadoras da homogeneidade e reprodutividade dos sentidos subjetivos em diferentes momentos de nossa atividade concreta, bem como, da impossibilidade de igualdade destas produções em sujeitos diversos. As produções de sentidos subjetivos são resultantes parciais para como damos sentidos e significados às nossas experiências. Elas não emergem de maneira consciente ao longo da trama histórica da vida, ou seja, não as produzimos de maneira intencional e direta. Seu comparecimento está na base da configuração subjetiva diferenciada e diversificada com que cada pessoa organiza e expressa sua história em diferentes momentos de sua trajetória.

O caráter emocional e simbólico que substancia as produções de sentidos subjetivos e a capacidade geradora da psique humana dá a elas uma dimensão cuja extensão nos é impossível delimitar, bem como, traçarmos as causas diretas de suas ocorrências. Embora as produções de sentidos subjetivos orientem núcleos configuracionais subjetivos estes seguem uma dinâmica cujo fluxo é instável e em constante transformação. Tais características não se coadunam com um modo estático, definitivo e hermético de

organização das experiências. Assim sendo, por mais que os sujeitos expressem elementos comuns em termos lingüísticos para suas experiências, elas jamais se encontrarão em termos de produção subjetiva, isto é, embora as representações dos docentes sobre o que é ser professor se assemelhem em alguns aspectos, estes não se manifestam linearmente e igualmente em suas produções de sentidos subjetivos sobre a profissão.

Neste caminho subjetivamente construído, outro professor participante, Lucas, relata na conversação aberta que é feliz com sua profissão não apresentando, ao longo da verbalização, os elementos mencionados pelos dois professores anteriores, como sendo sua queixa quanto à profissão. Desde modo, ele nos diz:

*“Sou feliz porque é tudo que gosto de fazer. Eu não sei se sou um professor ou um cara que senta do lado de cá e começa a confessar idéias, compartilhar suas experiências. Acho que estou mais para isso do que um professor didático. Se eu fosse por esse lado eu iria me dar mal como alguns professores que tive na faculdade.”*

Nos indutores indiretos abaixo, o ser professor está, subjetivamente, direcionado a sua preocupação com o bem estar de seus alunos cujo desapontamento emerge como sentido subjetivo relacionado à frustração como será explicitado mais à frente no tópico III. Eis os indutores:

**Dar aulas:** *“Uma maneira de doar-se.”*

**Eu prefiro:** *“Servir.”*

**Desejo:** *“Ver as pessoas (família, amigos, estranhos, etc) satisfeitas.”*

**Os alunos:** *“Pessoas que nos ensinam que na vida não se pode ser egoísta.”*

Ao comentar sobre o que lamentaria em sua profissão, este professor, diferentemente dos anteriores, menciona algo relacionado à sua ação pedagógica a qual seria vista com discriminação por seus colegas professores já que como expressa na seguinte frase:

*“Gosto de usar minhas próprias ferramentas para dar aulas. Assim, quando as uso algumas pessoas do meu lado olham para mim com*

*seu fosse um cara que estivesse do outro lado da cerca o que não corresponde àquilo que deveria corresponder.”*

Ao postular aquilo sobre o que lamentaria em sua profissão como sendo algo relacionado ao estranhamento de seus pares para o modo peculiar com o qual ministra suas aulas, o professor Lucas não menciona nenhum fato extraclasse com possível elemento de sua lamentação como fazem os outros professores. Sua queixa está diretamente relacionada com seu trabalho em sala de aula o que nos possibilita pensar em um indicador orientado ao envolvimento com sua prática docente.

Diante dos trechos de informações discutidos neste tópico podemos pensar sobre os sentidos subjetivos emergentes quanto a ser professor associados à realização pessoal, ao compartilhar experiências e comungar conhecimentos os quais são indicadores de uma organização subjetiva substanciada por uma emocionalidade favorável para os modos como estes professores se representam. Porém, tal organização se configura de outra maneira quando falam sobre sua categoria profissional. Assim, para esta categoria expressam a falta de reconhecimento social, o desgaste, a fraqueza política para fazer valer suas reivindicações, o caráter extrínseco que conferem à motivação para suas atuações, a desvalorização em relação a outras categorias profissionais, o não reconhecimento por parte de alguns professores para maneiras pedagógicas diferenciadas em conduzir uma aula, gerando neles emocionalidades orientada às frustrações pelas impossibilidades de certas concretizações decorrentes do baixo reconhecimento salarial conferido aos professores e da imagem social deste profissional. Por fim, exercer o ensino da música se manifesta enquanto um desafio, uma realização pessoal, doação, às vezes prazeroso e, uma atividade que precisa ser revista.

O leitor pode estar perguntando sobre qual a hipótese que se pretende levantar entre as áreas temáticas aqui surgidas como os baixos salários e o pouco reconhecimento social dentre outros, com o título deste tópico e, mais especificamente, com a questão de pesquisa. Pois bem, entendemos que as representações sobre ser professor, o exercício da profissão e os sentidos subjetivos sobre ela gerados dão, indiretamente, contornos aos modos singulares com os quais os professores percebem a emoção em sala de aula. Deste modo, os diferentes assuntos do cotidiano que perpassam nossa existência são elementos que compõem de modo não linear e recursivo a base emocional e simbólica na qual emerge

nossos sentidos subjetivos. Assim, o professor em seu campo de atividade, não está imune às emocionalidades oriundas das diferentes experiências que vivência em variados espaços sociais bem como, ao desdobramento delas em sua prática profissional.

## **II) Algumas conceituações pessoais dos professores sobre as emoções.**

Nas conversações abertas realizadas com os professores participantes da pesquisa, buscamos, dentre outras questões, compreender como cada um deles conceituava as emoções para, então, articularmos, teoricamente, as possíveis implicações de tais conceituações com a prática pedagógica desses docentes. Assim, as emoções são para os professores:

***Prof. Renato-** “sensações sensoriais que a todo o momento somos levados a sentir, ou seja, respostas que damos aos estímulos que recebemos”.*

***Prof. Soares-** “aquilo sobre o qual você não tem controle; a gente é tomado de assalto, flui e você não determina se vai sentir tristeza ou alegria agora; elas vêm em decorrência ou de percepções ou de situações ou de interações ou de conflitos, ou seja, ela é derivada de alguma coisa e a gente não tem controle(...)”*

***Prof. Lucas-** “todos os sentimentos inusitados que afloram quando se está exposto a algo num determinado contexto/situação. Podemos ser afetados por emoções que nos estimulam a recorrer a situações que as façam ser mantidas ou a retomá-las, ou, ao contrário, podemos procurar nos evadir de todas as relações/referências que sejam como indutoras daquelas emoções/sentimentos que nos trazem incômodos diversos.”*

Nestes trechos é possível levantarmos algumas representações das emoções que evidenciam concepções tais como: biológica e externalista; o fato de serem incontroláveis e inusitadas; oriundas de exposições a certas contingências; seriam autônomas e reificadas. Também, é possível apontarmos para o caráter cognitivo das emoções. Nota-se nestas expressões que à emoção não é atribuída sua relevância para a qualidade de vida, para a excelência de um desempenho em particular para a atuação docente e a própria vida. As respostas estão direcionadas a um racionalismo sobre a emoção o que sugere um indicador para o modo hegemônico e naturalizador com o qual ela está associada à atividade docente.

No completamento de frases apresentado a cada professor tivemos para o indutor **as emoções** as seguintes respostas:

**Profº Renato-** *“essenciais e presentes em cada momento de nossa existência”.*

**Profº. Soares-** *“fazem parte do dia a dia”; “são o tempero da vida”*

**Profº. Lucas-** *“sem elas não se vive”; “sentimentos que nos dizem: ‘Ei! Você está vivo e não controla a vida’”*

Já nestas expressões do completamento de frases surge uma identificação da emoção como algo essencial à vida humana, uma dimensão do ser humano sem a qual não poderíamos perceber nossa existência e que escapa ao nosso controle o que sinaliza para uma não subordinação à razão. Adicionando as inferências feitas a partir do completamento de frases àquelas oriundas de trechos da conversação aberta, observamos nas expressões dos sujeitos referentes às emoções, a ausência de representações a respeito da emocionalidade enquanto manifestações geradas pela psique humana, mantendo-se, assim, a noção dominante sobre a dimensão emocional do homem, em cujos elementos constituintes estariam o biológico e os estímulos externos.

Diante de tais representações permitimo-nos falar sobre uma definição da cognição como ontologia da psique bem como a ausência dos fatores culturais e sociais constituintes das expressões emocionais. Outro fator que as respostas dos participantes nos permitem levantar sobre as emoções é a desconsideração de seu caráter histórico o qual é constituído por uma dinâmica vivencial particular em cada pessoa ligado a uma rede de conexões afetivas estreitamente associadas aos diferentes espaços sociais que constituem o sujeito, e com isso, podemos criar uma hipótese sobre o distanciamento do emocional das esferas quotidianas da vida, entre elas a profissão.

### **III) As emoções na sala de aula da música e a prática docente.**

Aqui, visamos compreender como os professores percebem e se posicionam em relação às dinâmicas emocionais que emergem no contexto da sala de aula e como as emoções, ali expressas por ambos os sujeitos envolvidos diretamente nesse ambiente, “afetam” suas atividades pedagógicas.

Quanto à percepção e posicionamento dos docentes para as emoções na sala de aula podemos destacar que para:

*Prof. Renato- “Eu acho que as emoções precisam estar presentes porque o ser humano não pode se desprover delas...” “Procuro perceber como os alunos chegam para aula; se está calado procuro ver o que aconteceu; não que a sala se torne um divã, mas, o professor tem que estar aberto a isso.”*

Comentando esta verbalização é interessante notar que este professor em expressões anteriores sobre sua profissão relatou seu atual desinteresse e desconforto com sua atividade profissional. Entretanto, agora, podemos visualizar um professor que expressa preocupação com o estado emocional de seus alunos. Estes dois momentos manifestam o caráter dinâmico, vivo e processual das produções de sentidos subjetivos. Este professor embora não guarde uma expectativa favorável a sua prática docente mantém um envolvimento e preocupação com a condição humana de seus alunos o que, supomos, tem implicações em suas ações pedagógicas em sala de aula, mas que não necessariamente traz a ele uma mudança na perspectiva profissional atual.

O professor Soares assim verbaliza:

*“Elas são constantes, desde a frustração do aluno quando não consegue realizar um exercício até a alegria por conseguir mostrar suas habilidades.” “A gente atua muito não só como professor, amigo, mas, também, como conselheiro, como um psicólogo que trata das emoções porque é aquele negócio, música não envolve só conhecimento, envolve muito mais, envolvem emoções, lembranças, percepções, sensações.”*

Aqui, embora haja o reconhecimento das emoções em sala de aula nos parece que elas estão mais orientadas aos aspectos profissionais do que a ação pedagógica do professor.

Ouçamos o que nos diz o professor Lucas quanto às emoções em sala de aula:

*“Penso que as emoções são resultados das minhas interações com os alunos.” “Eu tento mais ou menos trazer um equilíbrio.”*

É interessante notarmos a idéia de equilibrador emocional para as emoções expressas em sala de aula apresentada pelo professor a qual diverge -se atentarmos para as verbalizações dos tópicos I e II- de sua representação sobre as emoções e de seu papel como professor diante delas. Por outro lado, reaparece a idéia da importância do caráter relacional e as implicações das emoções nesta interação.

Outra questão presente nas citações aponta para a representação da sala de aula como sendo um cenário de ensino e aprendizagem e não como um “*divã*”, ou seja, um local não “adequado” para se ater às emocionalidades dos alunos embora o professor tenha que estar “*aberto*” a isso. Também, podemos desenhar a imagem de um professor que atua em diferentes papéis como o de “*psicólogo que trata das emoções*” o que indica uma representação de uma determinada categoria profissional como sendo a específica para lidar com o tema das emoções e que, portanto, o professor agiria como uma espécie de dublê daquele profissional não reunido as competências necessárias para tal ação.

Retomando a já citada suposta inadequação da sala de aula, como espaço de emoções, e do “desvio” do papel do professor para atuar enquanto alguém que pode, em certa medida, dar acolhimento às emoções de seus alunos, aparece um indicador que aponta para a existência de sentidos subjetivos associados à função do professor.

Ainda nestes trechos, as emoções aparecem, também, como resultado de uma dinâmica relacional entre professor e aluno o que nos permite construir uma hipótese sobre a dimensão dialógica como um aspecto orientador da qualidade emocional em sala de aula e da atividade pedagógica. Assim, o rumo que toma as interações entre professor e aluno parece ser caracterizado pela atmosfera emocional da sala de aula e influenciar no modo como o professor se orientará em sua atividade.

Deste modo, o clima emocional naquele ambiente funcionará como um fator de aproximação ou afastamento do professor para com seu aluno e, especialmente, para como o primeiro se envolverá em suas ações pedagógicas. Diferentemente das passagens acima, nos trechos investigados a seguir, alguns elementos emergem quanto às atitudes dos professores diante dos diversos quadros emocionais que se manifestam no contexto de sala de aula. Neste sentido, nos afirma um professor durante conversação aberta:

*Profº Renato- “(...) tem que haver empatia porque se o professor não gostar do aluno rola certo distanciamento e até mesmo certa*

*indisposição para dar aulas para ele; você não fica com vontade de dar aulas e vê que está perdendo o seu tempo colocando algo para o aluno que não corresponde porque muitas vezes não quer estar ali...ai o emocional é afetado porque você começa a ficar mais gelado, a gente perde o pique, aquela vontade”.*

Atentando para o que expressa este participante, observamos a necessidade de um ponto de contato emocional entre professor e aluno como elemento facilitador a uma boa dinâmica pedagógica. O professor expressa a necessidade de uma relação com seu aluno envolvida por uma emocionalidade que permita, possibilite uma aproximação afetiva entre ambos. Reaparece não só sua preocupação com o estado emocional de seus alunos, mas, também, consigo mesmo, ou seja, com sua condição emocional para o exercício de sua atividade. Disto, podemos inferir que o professor não é e nem está inerte às dinâmicas emocionais que eclodem em sala de aula. Dependendo de como o docente gera e organiza os sentidos subjetivos oriundos das experiências ali vividas ele pode ficar **“gelado”, “perder o pique”, “aquela vontade”** para a realização da atividade pedagógica.

Este participante relata em outro momento da conversa:

*“acho que sou muito na ‘cara’, ou seja, pela minha feição o sujeito vê que eu não estou muito disposto para determinadas coisas; não tem como mascarar; às vezes a gente minimiza, mas...; eu sou de ficar o tempo todo em sala de aula e quando você me vê no corredor é porque estou com um aluno ‘daqueles’ em sala, ai...”*

No completamento de frases ele responde:

**Nunca consegui:** *“esconder minhas emoções; a face entrega tudo.”*

A partir destes trechos podemos considerar que as emoções são elementos balizadores de sua ação pedagógica e que mesmo quando as emocionalidades manifestas não lhe são favoráveis ele busca minimizá-las objetivando manter-se envolvido com o aluno em sala de aula.

Outra questão que podemos considerar é sua “retirada” da sala de aula, quando se depara com um aluno “daqueles”. Podemos inferir que tal ação serve-lhe como uma busca de fôlego emocional para continuar dando sua aula. Das citações acima, nota-se que o professor se percebe implicado no estabelecimento do ambiente emocional da sala de aula e

que, portanto, a atitude mencionada pode estar orientada a contribuir para a manutenção ou melhora da atmosfera emocional da aula em um determinado momento e que poderá ter implicações no modo como pedagogicamente tal aula será conduzida.

Embora seja impossível ao ser humano se desprever das emoções como afirma Renato, em outro momento da conversação aberta este mesmo professor expressa suas tentativas de se separar daquelas emoções que seriam desfavoráveis a sua atividade buscando deixá-las do lado de fora da sala de aula. Vejamos a seguinte frase:

*(...) “não que faça da sala um divã, mas procuro perceber como o aluno está e quando eu não estou emocionalmente bem, busco entrar em sala de aula sem esta parte emocional que não está legal deixando-a do lado de fora; algumas vezes a gente não consegue; fica muito visível.”*

Interpretando este trecho, podemos indicar a consideração que este professor tem quanto às implicações das emoções em sala de aula e sua preocupação com o bem estar emocional dos alunos e a sua. Ele exerce sobre si um policiamento de suas emoções e tenta não entrar em sala com uma disposição emocional não favorável a sua ação pedagógica. Assim, o *“deixar do lado de fora”* da sala de aula aquelas emocionalidades ditas desfavoráveis ao contexto de ensino se apresenta como uma tentativa de não deixar que elas obstaculizem ou impeçam que seu trabalho pedagógico possa ter um melhor proveito não só para ele, mas, também, para o aluno.

Em interpretação feita a um trecho anteriormente citado quando o professor diz sair de sala de aula quando se depara com um ambiente emocionalmente desfavorável, consideramos tal saída com um recurso destinado à busca de um novo fôlego emocional o qual possibilite a mudança da emocionalidade presente em uma determinada situação em sala de aula. Nesta última expressão, esta estratégia comparece, isto é, o professor se posiciona no sentido de tentar mitigar, minimizar as implicações de seu estado emocional insatisfatório no decorrer de sua atividade.

Sua observação quanto ao estado emocional de seus alunos nos permite pensar em um indicador de respeito e consideração por eles e de crítica a si mesmo no sentido de não ser injusto com seus alunos em função de não se encontrar emocionalmente bem para uma

determinada aula. Ele sinaliza ter consciência de que às vezes não está bem e que isso pode resultar em problemas para o aluno que partiriam dele.

Continuando na tentativa de compreendermos como os professores lidam com as emoções no espaço da sala de aula e como elas interferem em suas ações pedagógicas, ouçamos o que menciona outro professor participante:

***Prof. Lucas-** “quando vejo algum aluno com um ar de desânimo, vou lá tentar buscá-lo e procurar saber por que ele não entrou no contexto, porque na minha aula, talvez pela minha própria transmissão, tento fazer a turma toda como um coro então, se eu estou empolgado de algum modo aquilo contagia.”*

Este professor, em complemento de frase supracitado (tópico II) se posiciona enquanto um equilibrador das emoções as quais emergem como resultado das interações com seus alunos. No trecho de informação acima surgem elementos que corroboram a idéia de equilibrador emocional no ambiente da sala de aula quando relata que tenta trazer para uma mesma sintonia aquele aluno que não entrou no **“contexto”**. Em seguida, podemos apontar para uma característica dinâmica homogênea de sua aula como resultante de uma maneira pedagógica de agir e a idéia de que o aluno responde linearmente ao modo como o professor está ou não **“empolgado”**.

A frase acima explicitada permiti-nos lançar uma hipótese sobre a desconsideração para com as diferentes expressões emocionais dos alunos no sentido de que elas não podem ser entendidas enquanto um **“coro”** já que elas são expressões históricas singulares e únicas em cada sujeito e, portanto, não são passíveis de nenhuma ação direcionada a organizá-las a partir de um suposto denominador comum, ou seja, o **“contexto”**. As emoções são expressões ontológicas dos diferentes sujeitos que habitam o espaço da sala de aula. Deste modo, tentar **“buscar”** o aluno para inseri-lo num contexto emocional favorável no referido espaço, evidencia que conhecer como o aluno está emocionalmente não implica entendê-lo como sujeito singularmente constituído cujas expressões emocionais não são diretamente resultantes das ações ocorridas em sala de aula, mas, sim, desdobramentos de outros momentos de ação do aluno nos diferentes espaços de relações sociais do aluno. Podemos pensar também que esta busca está mais endereçada a atender às necessidades emocionais

não conscientes do professor no momento de sua atuação concreta do que alcançar aquele aluno que se expressa emocionalmente **“fora do contexto”**.

Em outro momento da conversa aberta este professor quando fala da importância das emoções em sala de aula e como procura agir ao ver algum aluno com a **“cara de frustrado”** disse:

*“As emoções e aqui falo de emoções que são suscitadas pelo contato com o professor, emoções favoráveis que atraem, que estimulam o olhar, o desejo de aprender ou mesmo, elas podem ser produto de uma dúvida...eu acho que as emoções em sala de aula quando se fala de música elas são muito importantes porque quando você vê o aluno com cara de frustrado ele pode fazer o exercício todo certinho, mas se você percebe que não há ali uma empatia reprodutiva emocional na conversa com ele, você tem que estar preparado para dar uma volta e buscar saber o que está acontecendo porque isso não é um exercício de matemática.”*

Esta fala nos apresenta uma noção de expressões territorializadas das emoções, ou seja, elas teriam suas manifestações associadas aos diferentes tipos de relações e ambientes as quais, supomos, não teriam ligações com aquelas oriundas pelo contato com o professor. Haveria, então, emoções originadas exclusivamente do contato entre aluno e professor. Podemos supor que as emoções seriam inerentes ao ensino da música e não a outras disciplinas como a matemática o que nos aponta para uma representação reificada quanto a esta última disciplina requerer apenas a dimensão racional para sua aprendizagem. Aqui retomamos o que fora mencionado por este participante no completamento de frases no indutor **as emoções** - *“Sem elas não se vive”*- para lançar a seguinte indagação: Já que não podemos viver sem as emoções, é possível prescindirmos dela quando do estudo da matemática? Este indutor associado à expressão acima permite assinalar o caráter contraditório das expressões do sujeito, caráter este que marca qualitativamente o ser humano em suas produções de sentido subjetivo.

Outro fator que nos parece estar implicado no modo como o professor Lucas se organiza em suas ações na sala de aula está orientado para a necessidade de que aconteça uma **“empatia reprodutiva emocional”** na sua relação com o aluno sinalizando a uma concepção de dinâmica emocional espelhada, ou seja, o aluno reproduzirá aquelas emoções que emergirão do primeiro ficando, assim, um estudante cujas expressões emocionais, em

sala de aula, seriam reflexos daquelas emanadas pelo professor. Nesta direção, reforça-se a idéia das manifestações emocionais como resultado direto das relações entre sujeitos em um determinado ambiente e, portanto, exclusivas deste local.

Permanecendo nesta última citação, quando Lucas diz que o professor tem que estar preparado para *“dar a volta e buscar saber”* porque não está ocorrendo a *“empatia reprodutiva emocional”* e, associando-a aos seguintes indutores indiretos de seu completamento de frases:

**Sinto-me frustrado quando:** *“provoco a frustração em alguém”*.

**Sinto como desafio:** *“não desapontar aqueles que depositam sua confiança em mim”*.

**Nunca consegui:** *“atender a tudo e a todos”*

**Um dia:** *“espero me dar tempo..., somente para mim..., me encontrar”*.

**Relacionamento com os alunos:** *“busco fazer com que seja o mais próximo, cordial e relaxado (sem estresse) possível”*.

**Emoções e aprendizagem:** *“gêmeas (siamesas)*.

Podemos considerar sobre a importância que o professor confere ao fator emocional em sua prática pedagógica e seu esforço para oportunizar aos alunos um espaço relacional emocionalmente favorável à aprendizagem mas que nem sempre alcança tal propósito. Este posicionamento pedagógico é um indicador de sentido subjetivo orientado a como ele se implica, se responsabiliza enquanto gerador e facilitador de uma dinâmica relacional com seus alunos que favoreça um bom clima emocional naquele ambiente escolar.

Por outro lado, esta organização subjetiva do prof. Lucas em sala de aula contrasta com o que expressou em citação anterior quando disse que busca fazer com que os alunos participem emocionalmente de sua aula como um *“coro”*, ou seja, todos com uma direção emocional em comum. Estes momentos de expressões nos permitem hipotetizar sobre o caráter contraditório em que subjetivamente ele se organiza em sala de aula ora buscando entender as diferentes expressões emocionais de seus alunos, ora agindo para que toda a sua turma caminhe numa mesma direção emocional e, deste modo, desconsiderando (não intencionalmente) os diferentes sujeitos emocionais e o caráter singular dessas emoções. Subjaz nos trechos de informação deste professor que as emoções são em si mesmas as

produtoras de um bom clima afetivo em sala de aula e que o estresse seria uma presença não desejável.

Aqui vale registrar que nas observações realizadas em sala de aula, a dinâmica das aulas deste professor fora caracterizada por uma atmosfera acolhedora, descontraída, alegre e constante participação dos alunos nos temas discutidos em sala. O ambiente emocional caracterizador das aulas deste professor começava em outro espaço da escola, qual seja no encontro dele com seus alunos em frente à cantina ou no corredor de acesso à sala. Nestes momentos os alunos faziam-lhe perguntas, começavam a mostrar seus trabalhos, perguntar a ele sobre a aula daquele dia deixando transparecer uma boa expectativa para com a aula e uma forte motivação em estar ali. Era comum também, o professor perguntar por suas atividades extra-escola e ser perguntado pelos alunos.

Uma questão a ser destacada em relação à prática pedagógica do professor Lucas foi quando seus alunos apresentaram os trabalhos individuais e toda a turma participou com sua contribuição. Os “erros” encontrados nos trabalhos eram tomados pelo professor como uma oportunidade para esclarecer algumas questões e tentar, com a participação dos demais alunos, compreender porque determinado aluno chegou àquela conclusão. Neste momento o ambiente emocional se manteve descontraído e acolhedor. O desdobramento pedagógico do professor Lucas diante dos “erros” surgidos nas apresentações dos trabalhos foi mencionado por ele quando de sua conversação aberta com o pesquisador antes de se iniciarem as observações de campo. Transcrevemos a seguir o referido trecho:

*“Eu nunca disse a um aluno meu que aquilo que ele me mostra está errado. Eu quero alcançar porque ele fez aquilo; a não ser que eu diga uma determinada situação específica e ele faz outra, aí não dá...mesmo assim eu ainda pergunto o porque ele fez daquela maneira. Porque eu acho que está lá; tem alguma coisa no sujeito e nós temos que respeitar.”*

Interessante notarmos a atenção que o professor destina ao acompanhamento do processo de aprendizagem de seus alunos o que nos sinaliza para uma prática pedagógica orientada não por obter respostas imediatas e diretas aos exercícios apresentados, mas por uma ação cujo foco está na compreensão para o modo como seus alunos constroem o conhecimento. Este trecho nos permite pensar sobre a significação que a relação com os

alunos tem para este professor. Podemos retomar a idéia de equilibrador emocional e de ações pedagógicas tomadas pelo professor as quais nos parecem guiar sua prática.

Na fala acima, embora seu conteúdo esteja direcionado para como este professor lida didaticamente com a questão do erro sinalizando para um posicionamento que difere do modo cristalizado e improdutivo como o erro tem sido tratado nas salas de aula, nos chama atenção a menção que o docente faz, no final da frase, quanto a termos que respeitar alguma “coisa” presente no sujeito levando-o a realização de suas atividades escolares de maneira diferente daquela esperada resultando no erro. A esta “coisa” que supostamente habita o estudante, preferimos entendê-la enquanto uma expressividade emocional e simbólica delineadora do modo como subjetivamente o aluno constrói seu conhecimento e que não comparece apenas na aprendizagem dita “errada”, mas, também, naqueles processos de aprendizagem bem sucedidos.

Não queremos aqui expressar ou praticar qualquer espécie de reducionismo emocional e simbólico em detrimento de outros possíveis elementos que possam estar na base do surgimento do erro na aprendizagem como, por exemplo, fatores de ordem cognitiva, orgânica, material e outros. Entretanto, a inquietação deste professor, ao final da frase, nos leva a refletir sobre isto que “*está lá*” não no sentido tópico, localizável mas, sim, significando possibilidades de configurações subjetivas às mais diversas como organizadoras dos sentidos subjetivos emergentes na processualidade da construção do conhecimento os quais se movimentam e se articulam dialeticamente com as ações anteriores e atuais do sujeito na heterogeneidade dos espaços sociais de sua atuação.

No início deste tópico registramos uma citação do professor Soares sobre as emoções na sala de aula a qual retomamos aqui com intuito de levantarmos algumas considerações a partir de suas expressões. Assim, temos:

*“Elas são constantes, desde a frustração do aluno quando não consegue realizar um exercício até a alegria por conseguir mostrar suas habilidades.” “A gente atua muito não só como professor, amigo, mas, também, como conselheiro, como um psicólogo que trata das emoções porque é aquele negócio, música não envolve só conhecimento, envolve muito mais, envolvem emoções, lembranças, percepções, sensações.”*

Nesta frase observamos a consideração das emoções, no contexto de sala de aula, como algo “*constante*”, porém, resultantes de ações, ou seja, elas estariam mais

caracterizadas enquanto produtos do que fontes geradoras e qualificadoras de nossos comportamentos. Sublinha-se um aspecto secundário às emoções e, deste modo, a presença delas na origem de nossas ações acaba por ser eclipsada por expressões corporais às quais passam a ser as definidoras de nossos estados emocionais. Não desconsideramos a presença de tais expressões como elementos sinalizadores de estados emocionais emergentes em uma determinada situação. Entretanto, entendemos que elas são a ponta do *iceberg*, ou seja, a parte revelada de uma dinâmica que transcorre numa dimensão subjetiva na qual não é possível nenhuma observação direta e imediata, mas que seria a responsável por nossas manifestações emocionais, sendo estas, ao mesmo tempo, resultantes e engendradoras de novas emocionalidades.

Na segunda parte da frase acima, o professor Soares parece indicar que no ensino da música, diferentemente de outras áreas do saber, as emoções são necessárias, pois o conhecimento musical não se restringiria somente à dimensão cognitiva e técnica. A suposição que levantamos neste trecho de informação quanto à idéia de que outros conhecimentos não teriam como propriedade característica a emoção, nos remete ao professor Lucas quando relata -em momento anterior deste trabalho- que o ensino da música não acontece como o ensino da matemática, ou seja, esta estaria desprovida da dimensão emocional por envolver apenas um aspecto “racional”. Nesta proposta interpretativa, buscamos destacar a dicotomia cognição/emoção, bem como, o caráter comportamental atribuído às emoções como elementos atravessadores dos modos como singularmente cada professor percebe as emoções no ensino da música.

Noutro trecho da conversação aberta quando perguntado sobre os procedimentos pedagógicos que adota em sala de aula, ante as emocionalidades que nela emergem, este professor apresenta o seguinte exemplo:

*“Bom eu tento mudar o processo. Se deixo uma tarefa para o aluno fazer e ele não consegue realizar por causa de algum bloqueio eu vou então e começo a mostrar para ele algumas possibilidades de fazer aquela tarefa e, se mesmo assim, a coisa não acontecer, como já houve casos, aí realmente a frustração vem e eu então coloco as cartas na mesa e digo para ele que se não conseguirmos realizar aquela tarefa teremos problemas e já aconteceu de o aluno abandonar o curso. Daí eu vou me sentir culpado? Não. Eu dei a opção para ele de fazer uma determinada tarefa ou uma que ele*

*mesmo escolhesse, ou seja, não foi algo que eu impus apenas. Ele teve chances para escolher mas, às vezes, isso não é suficiente. Você, alunos, alunas, cada um acaba se relacionando de modo bem peculiar com o estudo mas a figura do professor não fica de fora neste relacionamento do aluno com os estudos; eu acabo me envolvendo um pouco mais em algumas situações.”*

Este trecho começa com uma declaração que parece apontar para busca de estratégias pedagógicas por parte do docente que possam auxiliá-lo e ajudar o aluno em seu processo de aprendizagem quando este encontra alguma dificuldade ou “**bloqueio**”. O professor demonstra não ficar alheio à aprendizagem de seus alunos, não atuando apenas como um transmissor de informações, mas, buscando mostrar, àquele aluno que não consegue realizar as tarefas, outras possibilidades de fazê-las. Porém, podemos observar ao longo desta expressão que esta disponibilidade didática do professor ( e até mesmo emocional) tem uma espécie de “prazo de validade emocional” cuja expiração é definida por ele, ou seja, quando após suas tentativas de mostrar ao aluno outros meios para realização das tarefas e este não consegue êxito, o professor põe as “**cartas na mesa**”.

O aspecto emocional, identificado pelo professor como **frustração**, emerge enquanto resultado de suas tentativas em oportunizar ao aluno meios para aprender e este não lograr sucesso. Tal emocionalidade dispara sentidos subjetivos os quais organizam momentos de sua prática docente em um caminho subjetivo que o leva a colocar as cartas na mesa permitindo-nos hipotetizar que essa atitude é um meio (não consciente) de escapar àquele aspecto emocional desfavorável a sua prática pedagógica bem como, percebermos como as emoções interagem com nossas ações balizando-as. O envolvimento dele com o aluno e, conseqüentemente, suas ações pedagógicas, parece ser orientadas por emocionalidades que favoreçam o professor na relação com o estudante e que não o faça sentir-se “**culpado**” pelo fato do aluno abandonar o curso, afinal de contas, o mestre deu a seu discípulo as oportunidades para aprender e, se isto não aconteceu, o ônus não cabe àquele.

A atmosfera emocional presente neste trecho emerge em conseqüência das produções de sentido subjetivo e significado deste professor as quais estão perpassadas por diferentes outras dimensões influenciadoras daquelas produções de sentido que surgem com suas experiências em sala de aula. Assim, tais emocionalidades não são conseqüências

diretas das vivências do professor naquele espaço o que nos permite pensar sobre a complexidade que envolve a atuação pedagógica se tomarmos tal ação como algo que se concretiza não pelo uso imediato de um ou outro recurso didático e, sim, pelo modo como subjetivamente o professor se organiza em sua práxis, ou seja, como esta atividade gera sentido ao docente permitindo-lhe uma configuração subjetiva que o oriente de maneira favorável ou não ao ensino em um dado momento.

Pensarmos a prática pedagógica enquanto uma ação não imune à nossa subjetividade é entendê-la como momento dinâmico, de contradição, tensão e, por conseguinte, momento que se faz inseparável de nossa emocionalidade. Quando nos referimos à emocionalidade como dimensão presente em cada uma de nossas ações e atividades, não buscamos manter ou propagar a dicotomia razão/emoção ou dar a uma o à outra, a exclusividade quando atuamos. Entendemos que estas dimensões se interpenetram de modo que uma tal separação não a temos como possível. O que objetivamos é trazer à tona a dimensão emocional que se faz presente no ato do ensino da música e que tem sido posto em segundo plano quando tratamos das escolhas didáticas que nortearão nossa prática docente.

Do trecho de informação acima, evidencia-se como as emoções atravessam as decisões didáticas que o professor toma em sala de aula fazendo destas não somente o produto de uma racionalização sobre qual instrumental será mais eficiente ou pedagógico naquele determinado momento, ou seja, no momento em que o docente tenta “*mudar o processo*”. Elas -as emoções- serão fundamentais na organização subjetiva do professor a qual terá implicações nas escolhas didáticas que realiza ao longo de sua prática e na qualidade da dinâmica relacional com o aluno. Deste modo, a prática docente, no nosso entendimento, não está isenta das influências emocionais que se apresentam antes, durante e depois de nossa atividade pedagógica conferindo a esta, matizes emocionais os mais diversos cujas origens extrapolam o espaço da sala de aula e seus resultados não estão linearmente associados aos fatos concretos que supostamente seriam os agentes causadores das emergências emocionais naquele contexto.

Continuando na interpretação do trecho de informação anterior, o professor Soares declara que a “*figura do professor*” não fica de fora do modo peculiar com que cada aluno

se relaciona com os estudos o que nos traz indícios do seu reconhecimento para a importância de sua “presença” no processo de aprendizagem do estudante.

Em relação às tarefas e exercícios apresentados ao aluno, e, mesmo com as “*opções*” oferecidas a ele, é o professor quem destina, inicialmente, quais tarefas serão realizadas pelo estudante. Deste modo, cabe ao aluno escolher, dentre as opções que lhe são apresentadas, aquela cuja escolha lhe propiciará a aprendizagem. Como veremos no trecho a seguir, somente quando o professor percebe que suas estratégias não estão sendo eficazes, é que o aluno passa a ter a oportunidade de tentar seus próprios recursos para alcançar a aprendizagem. Neste sentido subjaz, à esta ação pedagógica, aspectos emocionais os quais vão, não conscientemente, orientando o professor na condução de sua aula e, mais especificamente, no modo como orienta seu aluno na aprendizagem.

Vamos ao trecho referido a pouco sobre a determinação dada pelo professor quanto às tarefas e exercícios a serem realizados pelo aluno:

*“No início eu basicamente decido as tarefas e os exercícios, quais músicas que serão trabalhadas e aí quando eu vejo que não está dando muito efeito eu mudo a estratégia, passando a bola pra eles e peço, então, a sugestão deles; tem alguma música que você queira fazer? Muitas vezes dá certo. É claro que o fato de dar certo com um, aquela estratégia, não significa que vá dar certo com outro. Você pode fazer isso em outras matérias acadêmicas mas, na música isso infelizmente não funciona porque cada um tem seu tempo, seu ritmo e cada um traz uma bagagem de vivência e experiências do dia a dia, cada um evolui de um jeito e isso é muito desafiador para o professor.”*

Este trecho associado ao anterior nos permite pensar a respeito da ausência de dialogicidade entre professor e aluno na construção do objeto de estudo bem como, sobre o caráter contraditório destas expressões nas quais emerge um professor reconhecedor da singularidade, do ritmo de aprendizagem, das experiências de cada aprendiz mas que não são levadas em conta -assim consideramos- no momento de decidir sobre o conteúdo a ser estudado pelo aluno. Sua estratégia inicial aponta para uma ação pedagógica igualitária para com seus alunos e que “*infelizmente*”, como acontece em outras matérias acadêmicas, não pode ser aplicada ao ensino da música.

Continuando nossa construção interpretativa neste trecho, há uma posição contraditória do professor quanto ao seu posicionamento pedagógico em sala de aula no qual ora parece preferir uma ação pedagógica homogênea com a qual possa, didaticamente, ensinar seus alunos -ação que muitas vezes “**dá certo**” desconsiderando as processualidades subjetivas de cada aprendiz no processo de aprendizagem- mas que “**infelizmente**”, lhe é impossível porque, ao mesmo tempo, ele atribui à singularidade de cada aluno em seu respectivo processo de aprendizagem, um aspecto desafiador ao professor, isto é, ao seu fazer pedagógico. Com isto, as ações pedagógicas adotadas pelo docente em sala de aula nos permitem supor que não estão restritas ao aspecto meramente técnico envolvido na escolha de uma certa didática mas, envolvem também, toda uma gama de emocionalidades que emergem no decorrer da prática pedagógica as quais o orientarão em suas diferentes escolhas didáticas. Assim, as respostas favoráveis do aluno às propostas didáticas do professor deixam sinalizar uma perspectiva emocional para este que o favorece em sua ação. Relembrando, quando estas respostas não são emocionalmente favorecedoras as suas práticas, as cartas são postas na mesa.

Outra questão a ser considerada, nos remete ao envolvimento didático que o professor relata ter com seus alunos que, em alguns casos, requer dele uma maior atenção. Vejamos o seguinte trecho:

*“Tive um aluno que em uma aula não conseguia realizar um exercício com o grau de qualidade que queria, porque ele se cobra muito, é muito exigente e acabou ficando bloqueado naquele exercício e aí eu precisei levá-lo a relaxar um pouco para que a tarefa fosse entendida por ele. Com essa situação ele demonstrava sinais de irritabilidade, dispersão e quando percebi isso propus que relaxássemos para darmos uma quebrada naquele clima.”*

Do trecho informacional acima podemos gerar uma hipótese sobre a presença das emoções e suas implicações na base do envolvimento do professor com o aluno cujo percurso pode culminar com a apresentação das “**cartas na mesa**” como já mencionado ou posicioná-lo a um acolhimento emocional de seu aluno quando este se encontra “**bloqueado**” em um dado momento da aprendizagem. Infere-se do trecho atual que as emoções têm seus desdobramentos no que fazer deste professor em sala de aula. Contudo, elas são consideradas a partir de algo que não está funcionando bem permitindo-nos outra

hipótese, qual seja, haveria emoções as quais não poderiam engendrar no sujeito que aprende uma posição favorável à aprendizagem, isto é, emoções nas quais o sujeito não possa gerar novos sentidos subjetivos que o orientem favoravelmente à aprendizagem e, deste modo, romper com os obstáculos que ora se apresentam desde um aspecto técnico, subjetivo e psicológico. Diante delas o professor também ficaria estacionado em termos de ação pedagógica não conseguindo gerar outras dinâmicas emocionais as quais o levassem a pôr em movimento outras propostas didáticas.

Tais emoções parecem representar para o professor obstáculos ao seu fazer pedagógico que, de modo explícito ou implícito, vão comparecer nas diferentes estratégias pedagógicas adotadas por ele as quais são concretizadas sobre um espectro de emocionalidades que, como já dito, vão da frustração ao acolhimento ou à tentativa de “**quebrar**” aquele clima emocional não favorável à aprendizagem, bem como, à atuação do professor. Infere-se uma idéia cristalizada das emoções que as divide em duas categorias, a saber: aquelas que em si mesmas oportunizam a aprendizagem e o fazer pedagógico e aquelas que se tornam barreiras tanto à produção do conhecimento quanto à prática docente.

Por fim, a tentativa do professor em “*dar uma quebrada naquele clima*” sinaliza para uma linha de pensamento na qual um ambiente emocional é em si mesmo favorável ou desfavorável à realização de uma determinada atividade. No clima emocional em questão - o que precisa ser quebrado- não teria, tanto professor e aluno, a condição que lhes permitissem uma nova organização subjetiva com a qual pudessem alcançar êxito em seus respectivos papéis. Subjaz uma idéia comportamental na qual diante de certas contingências não reforçadoras do comportamento nada pode o indivíduo fazer ao não ser, esperar por uma mudança na contingência para que o comportamento almejado seja reforçado. Nesta perspectiva, a capacidade geradora do sujeito para criar novos recursos subjetivos que o permitam engendrar novas emocionalidades, mesmo diante de contextos emocionais ditos desfavoráveis, não seria possível.

Até aqui, a construção da informação tem sido realizada a partir das entrevistas feitas com cada professor em separado o que corresponde a um momento na metodologia utilizada no presente trabalho. Mesmo com este caráter individual dado às entrevistas, a elaboração da informação tem buscado (penso), dialogar com as diferentes expressões dos

participantes de modo a dar ao corpo teórico, ora em construção, uma unidade informacional flexível que permita a geração de novas possibilidades de conhecimento sobre nosso objeto de investigação.

Agora, realizaremos a construção da informação tomando por base o encontro coletivo realizado com os professores o qual denominei “mesa redonda”. O propósito, com este tipo de instrumento de pesquisa, foi dialogar com todos os participantes juntos sobre o tema aqui investigado inserindo, neste diálogo, algumas considerações que emergiram no momento anterior da pesquisa quando da participação individual dos professores. As informações deste momento coletivo serão tecidas em articulação com aquelas anteriormente construídas todas as vezes que a processualidade na construção da informação e a visibilidade teórica que se deseja assim requererem. Deste modo, os dois momentos apresentados estão assim organizados apenas sob a ótica estrutural do trabalho não mantendo, tal organização, uma ligação direta com a informação construída.

A escolha pela realização de um encontro coletivo surgiu em função daquelas construções da informação acontecidas a partir das expressões individuais dos professores e não como uma etapa do processo de pesquisa pensado antes de seu início. Assim, buscamos socializar o tema em discussão no sentido de explorar outras possibilidades expressivas dos participantes e, com isso, termos a oportunidade de alcançar novos trechos de informação os quais favoreçam uma visibilidade teórica quanto às implicações das emoções no ensino da música. A dinâmica do diálogo coletivo nos permitiu observar como alguns dos participantes mudaram certas opiniões expressas no momento da entrevista individual, após ouvirem os pensamentos de seus colegas. Essas mudanças de pensamentos nos permitem especular sobre a atitude reflexiva de cada professor naquele momento concreto, como sendo um indicador para o modo subjetivo com o qual cada participante estava ali organizado.

O fato dos professores exporem suas idéias num espaço coletivo, a possibilidade de ouvirem outras opiniões que possam divergir das suas, a sua exposição diante de outros colegas e as especulações por eles geradas quanto ao encontro para debater o tema de nossa pesquisa, são alguns dos elementos que alimentam uma organização subjetiva do professor sendo que estes elementos não são as causas diretas desta organização. Esta organização emerge como um resultado parcial de fatores conscientes e não conscientes que nos

atravessam constantemente e que nos move nos diferentes espaços sociais e experiências cotidianas. Considerando que os sujeitos ali presentes -inclusive o pesquisador- já não eram, desde uma ótica da subjetividade, os mesmos daquele momento anterior da pesquisa, partimos para essa nova “fase” da investigação, esperançosos pelas novas expressões dos participantes certos de que estas não são, em si mesmas, as responsáveis pela geração de informações orientadas à visibilidade teórica da pesquisa mas, constituem peça fundamental para tal fim. Entendemos que a inteligibilidade teórica emerge como produto da capacidade criativa e de articulação teórica do pesquisador.

Assim sendo, nossa “mesa redonda” teve início com a proposta de reflexão sobre o seguinte assunto: **“o que lhes vem à mente quando falo de emoções e o ensino da música”**. Diante deste tema os professores deram suas posições iniciais a partir das quais o diálogo coletivo teve seus desdobramentos com inserções, feitas pelo pesquisador, de questões resultantes da construção da informação já apresentada neste trabalho. A seguir passaremos às considerações a respeito dessas novas expressões. Começando pelo professor Soares, temos:

**Profº Soares:** *“Não sei como respondi na outra entrevista. Mas é o prazer de ensinar. É isso que me vem primeiramente. É claro que sei que isto é voltado para como lidamos com as emoções no dia a dia, seja como prazer, como reconhecimentos, seja como a gente superar as nossas próprias limitações como educador, como músico. Sei que engloba tudo isso; mas como você perguntou agora, vem o prazer. Não sei se é porque acabei de dar uma aula muito boa e sai feliz!”*

**Profº Lucas:** *“Eu acho que esta questão da emoção e o ensino da música tem muito a ver com a expectativa que você vem para a aula e com aquilo que o aluno traz. De repente, as emoções não têm que se encaixar perfeitamente mas, é como um acoplamento de uma nave; vai se ajustando e daqui a pouco a coisa se ajusta e você caminha. Eu acho que o processo emocional ele é construído, desenvolvido. Você vem para aula com uma pré-disposição, entendeu!”*

**Profº Renato** *“Eu penso que devemos estar atentos ao ambiente em que estamos. Eu diria que muitas vezes a gente está pensando em propor determinado tema e quando chega para a aula muda tudo; até porque o aluno envolvido pode ter tido alguma experiência, alguma coisa diferente e já cheguei aqui para dar aula pensando em*

*fazer X e acabei fazendo Y. Então, é pela forma como as coisas vão caminhando em sala de aula que nós vamos agindo. Realmente tem dias que você está pior, tem dias que você está melhor e acaba sabendo conduzir a aula mas, tem dias que você não consegue. Eu acho que a gente tem que trabalhar com a emoção do aluno, não vou dizer negativa, mas mexer com o lado emocional dele, dar uma sacudida nele.”*

O conjunto destes nos permite considerar a respeito do reconhecimento dos professores para a presença das emoções em sala de aula e os desdobramentos diversos que um determinado ambiente emocional pode dar ao rumo da aula. Emerge destas verbalizações, uma noção situacional ou contingencial das emoções, ou seja, elas seriam oriundas de como o momento real, concreto da aula se apresenta para nós. As circunstâncias estariam na base do surgimento das emoções. Elas teriam forte tendência exógena. Entretanto, cada um deles, à sua maneira, é sensível e reage de forma emocional ao comportamento dos alunos. Outra questão aponta para a emoção no ensino da música como resultante do encontro entre as emocionalidades do professor e aquelas dos alunos. Assim, no plano emocional, a aula de música ficaria condicionada ao modo como as emocionalidades de seus respectivos atores (professor e alunos) se aproximam ou afastam.

Analisando a expressão do prof<sup>o</sup> Soares nos chama atenção o fato dele mencionar que não sabia o que dissera quando de sua entrevista individual. Nossa questão aqui, não trata se este professor lembra ou não de sua resposta na primeira entrevista. O que queremos apontar é a tentativa não consciente em lembrar-se de sua resposta anterior no sentido de, no momento atual da entrevista, manter uma linha padrão ou que não venha destoar daquilo que fora dito anteriormente. Isto penso, nos permite hipotetizar sobre a dinâmica subjetiva que nos orienta em cada ação.

Neste momento coletivo da entrevista ele afirmou dizendo que o **“prazer de ensinar”** era o que lhe vinha à mente após ouvir a proposição do pesquisador. Embora esse ato prazeroso apareça associado ao fato concreto de ter, no dia da entrevista, dado uma aula muito boa que o deixou feliz, podemos considerar sua satisfação em dar aulas enquanto indicador de sentido subjetivo que nos possibilita pensar o prazer não como uma entidade cristalizada e já definida *a priori*, mas como uma produção de sentido que não se define diretamente a partir de elementos e ou condições concretas. O prazer enquanto produção de

sentidos subjetivos pode tomar formas diversas e até contraditórias, pois acompanha o caráter recursivo, contraditório e histórico caracterizadores do sujeito da ação.

Contudo, nestas expressões, as emoções ganham uma condição particular destituída de sua condição geral, isto é, a dinâmica emocional de um momento específico passa a permear não só a prática pedagógica do professor, mas, também, as representações que ele faz de seu ofício até que um novo fato surja mudando suas percepções e posicionamentos orientados ao trabalho pedagógico.

Esta noção, implícita na expressão do professor Soares, de que as emoções se manifestam em função daquele momento atual de uma vivência, fragmenta com a concepção de emoções em seu sentido macro, ou seja, elas são uma dimensão maior cujo limite não podemos determinar, mas que recebem contornos das emocionalidades que emergem desde uma experiência dita particular. Assim, a experiência emocional particular dialoga recursivamente com nosso estado emocional geral fazendo com que a primeira jamais surja como resultado estreitamente vinculado a uma ocorrência em especial. Mais adiante na entrevista ele nos disse:

*“Hoje vim de uma aula muito boa. Mas, por exemplo, na semana passada teve aulas que já não foram assim tão prazerosas; aí esbarra naquilo do aluno não trazer o material estudado; você gera uma expectativa que a aula vá fluir de uma maneira e, às vezes, o aluno não trouxe determinado material. Você se prepara inclusive emocionalmente para uma aula não só em termos de plano de aula e aí quando se depara com uma situação dessas vem a frustração.”*

Atentemos agora para o completamento de frases e o trecho informacional a seguir deste mesmo professor. Na seqüência apresentaremos nossa interpretação.

**O ensino da música:** *“uma realização pessoal”*  
**As emoções:** *“fazem parte do dia a dia; são o tempero da vida”*  
**Dar aulas:** *“uma realização pessoal”*  
**Os alunos:** *“fontes de inspiração e constante aprendizado”*  
**O relacionamento com os alunos:** *“um grande aprendizado”*  
**As emoções e o ensino da música:** *“são indissociáveis”*

Para os indutores diretos referentes ao termo aluno, o professor se expressa dando àquele uma posição de destaque ao modo como percebe a importância daquele para o seu

fazer pedagógico. Ao falar de tal importância, atribui ao aluno elementos de sentido subjetivo os quais estarão na base da configuração subjetiva que o organiza em seu trabalho. Os atributos direcionados ao aluno são mais do que racionalizações, mais do que o resultado sobre o pensar ou refletir a partir dos indutores apresentados. Os alunos, enquanto *“fontes de inspiração”* e *“constante aprendizado”*, representam para este professor uma possibilidade de introjeção dos elementos de que precisa para continuar no exercício da profissão (não aparece aqui indicações para elementos de outras ordens como a financeira, por exemplo) e não “perder” a oportunidade de aprendizado pessoal que o contato com os alunos lhe propicia. A necessidade que este professor sinaliza ser suprida através da relação mantida com seus alunos tem, em sua origem, sentidos subjetivos orientado não só à manutenção como também, a atualização de sua atividade pedagógica. O relacionamento com os alunos é aquilo que o *“renova”*. Em trecho da entrevista individual ele diz:

*“no meu caso dar aulas, ter esse contato com os alunos é uma renovação; eles fazem com que eu me sinta renovado, com interesse pelo meu trabalho, de buscar estar sempre atualizado. É isso que eles representam para mim, uma renovação constante.”*

Dos indutores acima podemos construir uma interpretação que nos possibilita pensar a sustentação da prática pedagógica deste professor em uma base triangular cujos elementos de cada vértice -ensino, emoções, alunos- não estariam desconectados um do outro mas, sim, numa confluência tal engendradora da *“renovação”* mantenedora desde educador em seu percurso profissional.

Permanecendo ainda, na interpretação das expressões do professor Soares, na entrevista individual ele mencionou que as emoções na sala de aula da música são *“constantes”* abrangendo um espectro que vai da *“frustração”* a *“alegria”*. Esta dinâmica emocional pode levá-lo ao clímax do *“pôr as cartas na mesa”* como já mencionada em outro momento neste trabalho, sinalizando para suas limitações emocionais no contexto de sala de aula e a uma correlação direta às situações concretas. A compreensão das emoções enquanto dependentes das situações nas quais o sujeito se insere e do modo como suas ações nestes contextos ganham desdobramentos direcionam as atitudes do professor para respostas lineares em função do que fora emocionalmente expresso em sala de aula. Temos,

então, as emoções como produtos de ações e não geradoras destas e, também, resultantes de racionalizações. Nesta direção, noutro trecho da primeira entrevista o professor nos disse:

*“É impossível separar as emoções do ensino da música até porque a gente está o tempo inteiro movido muito por nossas sensações, reações. A reação, bem ou mal, é fruto de como você sentiu algo não só em termos conscientes, mas em termos emotivos”.*

Nesta expressão, não se vislumbra um reconhecimento orientado à capacidade geradora da psique humana de engendrar novas emocionalidades que possam dar novos rumos emocionais à prática pedagógica do professor e a sua dinâmica relacional com o aluno. É certo, que uma mudança das emoções não está diretamente associada ao trabalho cognitivo do tipo “pense diferente” ou, como aceito no pensamento comum, deixar a cargo do tempo, pois este seria o melhor remédio.

Uma mudança em nossa emocionalidade decorre da confluência de diferentes zonas de tensão as quais são marcadas por processos emocionais e simbólicos organizadores de nossa subjetividade cujas configurações subjetivas são fortemente alimentadas por sentidos subjetivos e significados emergentes nas ações e atividades do sujeito. Com isso, queremos dizer que o caráter externalista atribuído às emoções nas expressões acima, bem como, a dinâmica emocional de uma aula de música, não tem origem direta nos fatos concretos ali vivenciados embora estes perpassem nossas produções de sentido.

Por fim (mas não o fim!) se pensarmos conjuntamente as expressões deste professor manifestadas nos indutores acima, nas verbalizações da primeira entrevista e naquela oriunda do encontro coletivo, temos uma posição que marca a contradição do sujeito no sentido de que, no momento anterior, a relação emoções e o ensino da música está voltada para algo prazeroso, bom, gratificante e que agora, na entrevista coletiva, o caráter emocional que fundamenta tal relação surge permeado por uma dúvida circunscrita a uma situação.

Na expressão inicial do professor Lucas, este aborda em forma de metáfora a questão das emoções e o ensino da música como algo que lembra o *“acoplamento de uma nave”* que não tem que se *“encaixar perfeitamente”*, mas ir se *“ajustando”* o que corrobora com o pensamento de uma hegemonia emocional em sala de aula já expresso por ele quando mencionou que procura conduzir sua turma, em termos emocionais, como um

coral. Subjaz à metáfora apresentada uma noção de sintonia emocional que desconsidera as emoções enquanto produções de sentido subjetivo, isto é, uma dimensão da vida humana cujos ajustes, entre sujeitos diferentes, é algo impossível, pois as tramas emocionais nas quais cada um de nós envereda têm a dinâmica particular da história de cada sujeito mesmo sendo esta atravessada por um cenário social dito igual para estes diferentes sujeitos.

Um desdobramento que hipotetizamos, a partir desta idéia metafórica, para a relação do professor com sua atividade pedagógica, reside no fato do educador não considerar as diferentes expressões emocionais de seus alunos como produto legítimo de uma expressão de sentido subjetivo as quais não permitem a idéia de ajustamento emocional entre os sujeitos. Mesmo que estes se expressem com emocionalidades semelhantes elas nunca serão as mesmas, até porque, tais expressões nos dizem muito mais do que reações a fatos concretos e diretos. Elas nos dizem a respeito da singularidade e historicidade as quais vão configurando nossas vidas em diferentes momentos e espaços sociais. Com elas podemos compreender, não de modo direto, aquilo que entra na zona de sentido e significado de cada aluno e do professor e que os organiza e organizarão de outra maneira diante de uma nova experiência.

Entendemos que é tomado por uma dimensão subjetiva que o docente desempenha sua função, digo, não são o domínio de didáticas diversas, de habilidade e competência profissional, de conhecimento da disciplina que ministra os norteadores do professor em sua prática. Estes elementos assim com outros tantos, sem dúvida, são importantes e atravessam sua prática, mas não são os definidores dela.

O professor Lucas nos diz no diálogo coletivo que as suas emoções em sala de aula são produto do encontro de suas expectativas com as dos alunos. Na entrevista individual ele verbalizou algo neste sentido:

*“Bem, a minha ou as minhas emoções são resultantes da interação com os alunos. Na última aula eu me percebi assim, emocionado, não fora do controle mas me senti bastante envolvido, sob aquela emoção que aflora, que muda a temperatura, mexe com o metabolismo, com o fisiológico. Eu percebi isso mas, a forma de lidar acho que é uma resposta; você vai fazendo uma troca, avançando, recuando...”*

Este professor retoma na entrevista coletiva o mesmo sentido dado a como percebe suas emoções em sala de aula quando da entrevista individual, ou seja, algo que emerge em função das trocas relacionais com seus alunos. Esta expressão associada à metáfora acima, desenha uma linha de pensamento que associa as emoções enquanto dependentes do modo como o sujeito desenvolve suas relações sociais. Em outro momento do diálogo coletivo este professor expressou:

*“As emoções são resultados de fatos concretos, de situações que a gente vive, de coisas que de corpo você, às vezes, nem traz para a sala de aula, mas que de espírito elas entram com você ali. Um exemplo disso é quando faço um ensaio com os alunos pela manhã para um concerto à noite e, durante à tarde tenho uma aula para dar. Meu amigo, certamente nesta aula está só o meu corpo porque emocionalmente estou ligado neste compromisso da noite.”*

Do modo com expresso pelo professor, as emoções são produtos de interações entre pessoas e não produtoras das dinâmicas relacionais. Outro fator nesta compreensão das emoções é o caráter dualista conferido a elas. Mesmo que o corpo não sinalize, a pessoa pode ter seu estado de humor alterado. Aqui, levantaremos uma indagação: se, como expresso pelo docente, as emoções são resultantes de fatos concretos, a aula citada não seria um fato concreto? Esta posição dualista não permite visualizar que aquela expressão corporal não deixa de ser uma forma de manifestação emocional a qual atravessará as atitudes pedagógicas do professor naquele momento.

A qualidade circunstancial ou a dependência das emoções às situações nas quais emerge, também aparecem na verbalização já descrita do professor Renato. Este professor direciona ao aluno a “causa” das prováveis mudanças nos planos de aula e no ambiente emocional da sala. Assim, a dinâmica da aula passa a receber os contornos emocionais daquilo que emerge no seu decorrer. A condução emocional desta aula, embora tenha sido sua causalidade, num primeiro momento, atribuída ao aluno, também tem a parceria da emocionalidade que envolve o professor naquele instante. Tal envolvimento acaba por ter implicações na forma do educador conduzir a aula. A variabilidade emocional com a qual ele se apresenta para aula ou que pode surgir no decurso desta, nos permite indicadores quanto à dinâmica incessante da produção de sentidos subjetivos que nos cercam na realização de uma atividade sem que delas estejamos conscientes.

Da fala deste professor podemos inferir uma extensão emocional a qual vai de situações de aula cuja emocionalidade presente permite a ele dominar o contexto e conduzir sua aula até, aquelas cujo clima emocional se lhe escapa o controle no encaminhamento da mesma. Este trecho nos permite outra interpretação na seguinte direção: mesmo que as emoções do professor tenham influências na dinâmica da aula, são as emoções dos alunos que precisam ser trabalhadas, ou seja, emerge uma idéia talvez muito arraigada na instância pedagógica, de que se existem certos problemas em sala de aula sendo eles obstáculos ao trabalho docente, é o aluno a fonte causadora.

Esta tendência -apontar o aluno como causa- aparece em outros momentos do diálogo coletivo expressa nas falas dos demais participantes. Os professores mencionam que quando uma aula é boa, deixa uma expectativa de que no mínimo, haverá uma continuidade na aula seguinte. Ao serem questionados sobre uma provável não confirmação dessa expectativa na aula seguinte, os participantes assim expressaram:

**Profº Lucas:** “É uma droga!”

**Profº Renato:** “É broxante, meu amigo! (risos)”. *Porque você pensa em uma continuidade do trabalho, da aula. É complicado porque às vezes você tem que analisar o que aconteceu naquela semana. Dependendo, o aluno ficou doente ou alguém na sua família; ele não teve tempo de estudar ou simplesmente não fez nada mesmo.*”

**Profº Soares:** “Quando a gente constata isso, a falta de interesse do aluno, ai é que entra uma frustração grande porque você saiu tão feliz da aula anterior; porque você e o aluno estão caminhando juntos; o aluno vencendo as etapas, compreendendo isso, aquilo e ai a gente espera que ele vai trazer um monte de outras questões e não traz nem o que foi pedido...ai você se frustra e fica se perguntando onde foi que errou; será que só eu percebi que a aula foi muito boa?. A empolgação se vai.”

Nas respostas dadas pelos professores nota-se a tendência acima citada: o direcionamento da responsabilidade ao aluno, pela quebra da não continuidade das boas expectativas entre uma aula e outra. Interessante notar que este direcionamento não foi provocado por uma intervenção do pesquisador, mas surgiu como que emergido de um inconsciente coletivo que povoa o imaginário dos professores em seu que fazer. Ademais, podemos pensar sobre as diferentes produções de sentido subjetivo destes professores as

quais dão a cada um uma configuração subjetiva singular para o modo como exercem e se percebem na profissão

Os termos utilizados para manifestarem suas posições mais do que um significado de ordem semântica nos leva a uma dimensão simbólica e emocional que atravessa a atividade destes professores. O que queremos destacar é que a maneira com a qual o professor (e nós) formula suas concepções (ideológicas, familiares, políticas, profissionais) toma formas indiretas na organização subjetiva dele em sua atividade norteando-o (não conscientemente) em suas decisões em sala de aula. Assim, vejamos o que nos diz um pouco mais o professor Lucas:

*“No meu caso, eu dou aula à noite. Então, eu tenho turmas de sete, dez alunos, dependendo do dia. Muitas vezes em uma aula anterior tem aquela empolgação, vibração e na aula seguinte um ou outro aluno dá aquela puxada para traz, ou então, aquele aluno que ficou de trazer o material para discussão não traz; isso desmonta tudo. Ainda sim, eu tento pegar um “gancho” de alguém e retomar; só que às vezes você vem preparado para aquilo tudo que ficou do último encontro e tudo que os alunos oferecem não é um “gancho” sustentável.”*

Além da tendência já comentada e presente neste trecho, tem-se uma tentativa do docente em retomar aquele ambiente emocional desejado, ou seja, de reparar a quebra da continuidade a partir de algo que seja fornecido pelo aluno. Temos aqui uma organização subjetiva do professor que o exclui enquanto possível agente participante no rompimento da continuidade. Ele aparece como a pessoa que buscará a recuperação ou a instalação de um novo clima emocional na sala que favoreça o bom andamento da aula. Entretanto, quem pode “oferecer” esta nova possibilidade, como já dito, é o aluno.

Ao longo dessas ponderações o professor Renato pediu a palavra e considerou algo que pareceu sinalizar uma virada na tendência já discutida aqui, qual seja a de apontar o aluno -e as questões que o cerca- como o gerador da quebra emocional favorável entre uma aula e a posterior. Ele colocou:

*“É importante lembrar que às vezes a gente tem a percepção de que a aula foi muito boa, mas pode ser que o aluno não tenha tido esta percepção”.*

Há nesta frase um indício que outros fatores extra- aluno possam estar na origem da descontinuidade da boa expectativa para a aula seguinte. Um deles seria a percepção equivocada do professor sobre sua aula. Isto nos permite pensar algo além da nossa dimensão cognitiva, ou seja, que nossas produções de sentido podem nos levar, não a erros, -até porque em termos dessas produções subjetivas não podemos falar, assim penso, em certo ou errado uma vez que para isto precisaríamos de um referente absoluto a partir do qual pudéssemos fazer julgamentos de valor- mas, a conseqüências que estarão na base dos desdobramentos que o professor dará ao seu trabalho. Portanto, mais do que uma percepção equivocada a qual pode ser reparada a partir de uma nova produção cognitiva sobre o tema, o que está eu diria, em jogo, é a articulação emocional e simbólica que propiciará o alicerce emocional para a atuação do professor.

Embora haja na frase acima um apontamento para outros fatores que nos permita entender alguns dos motivos que podem estar na base de uma aula que fora tão boa não ter tido seqüência, a lembrança levantada pelo professor Renato parece não ter sido acompanhada, desde outras lembranças ou indicativos, pelos demais participantes. Ao contrário. O que poderemos observar com as expressões abaixo é justamente a manutenção do *status quo* do aluno na situação aqui discutida. Vejamos:

**Profº Soares:** *“É verdade. A gente tem que tentar entender o que houve, porque que o aluno não trouxe as dúvidas ou o material pedido, enfim, podem ser fatores que acontecem com ele como por exemplo, ter uma agenda de compromissos profissionais muito apertada como é o caso de alguns e com isso ele deixa de fazer muitas das coisas que se é pedido em sala. Mas com tudo isso eu digo a eles que isto não serve como desculpa pelo descumprimento das atividades(...) Aqui é uma escola pública e então eles tem que seguir os métodos. Ai trabalhar com as emoções, tem dias que você está mais benevolente e tem outros que você está mais impaciente. Como dosar isto é o X da questão.”*

**Profº Lucas:** *“Eu chamo o aluno no “paredão” e digo: “cara, o negocio aqui é o seguinte: você está aqui e deixou seis mil outros possível alunos lá fora; te cuida porque a fila é grande e anda.”*

No início de sua fala o professor Soares nós dá a entender que além de concordar com seu colega (professor Renato) vai também trazer outros fatores que possam nos fazer entender quais outros motivos poderiam agir na quebra do rompimento da continuação daquela aula boa. Entretanto, não é isso o que ocorre. Suas considerações apontam para o aluno e as diversas questões que o cercam como sendo as principais causas. Mais uma vez, não há a percepção das prováveis implicações do professor neste processo. Podemos pensar em uma configuração subjetiva que organiza o professor distanciado, não atingido, imune a alguns fatores oriundos da sala de aula.

As verbalizações de ambos os professores chega a ter um tom um tanto ameaçador ou intimidador o que fica explícito com a noção de “paredão” e com o sentido jocoso e esvaziado político, social e ideologicamente que esta noção tomou no nosso meio. O professor Lucas lembra a seus alunos que muitos tentaram estar no lugar deles, mas não conseguiram e fica a advertência ou ameaça: te cuida!

Outro termo utilizado para representar o sentimento resultante de uma aula cujas expectativas do professor não foram correspondidas, foi verbalizado pelo professor Renato com sendo algo broxante. Esta expressão em seu sentido figurado significa perder o entusiasmo, desanimar. Na gíria, significa a perda, ocasional ou definitiva, da potência sexual. No sentido apresentado pelo professor podemos entender que tal sensação, diante daquela aula não correspondida, se assemelha à impotência, à incapacidade de naquela situação ser potente, ser capaz de mudar o curso da aula em direção a emocionalidades que favoreçam sua prática e, por conseguinte, ao aluno. Ainda, pensando desde uma perspectiva interpretativa de base freudiana, o termo sinaliza para a impossibilidade de se alcançar o gozo bem como, o prazer, a gratificação, a satisfação dele decorrentes.

Ao notar que os professores direcionaram, como que naturalmente, suas expressões apontando o aluno como o causador da ruptura da boa expectativa entre uma seqüência de aulas, o pesquisador faz uma provocação perguntando a eles: “ *e o outro lado da questão, ou seja, quando uma aula foi muito boa, os professores se encheram de expectativas para a próxima aula mas quando esta chega é o professor quem não apresenta mais aquela expectativa*”? Vamos às expressões:

*Profº Soares: “Comigo isso nunca acontece (todos riem). Já aconteceu mas , às vezes por problemas de fora. A gente chega*

*algumas vezes com a cabeça cheia (fez sinal de aspas com os dedos) Ai é o que eu o falo da dificuldade de tentar deixar os problemas do lado de fora da porta da sala. Às vezes é difícil. Você pode estar passando por um momento super conturbado, de stress, um monte de coisas e realmente já aconteceu de no final da aula o aluno ir embora e eu falar comigo mesmo: ‘puxa, hoje não foi legal!’. A gente tem que fazer aquele exame de consciência e se perguntar porque a aula não foi boa, o que aconteceu. Normalmente, eu já sei de cara que é não ter conseguido isolar meus problemas. Eles vieram comigo para aula. Isso acontece, como acontece com os alunos também o que não é justificativa para ele apresentar um baixo rendimento e nem para mim. A gente tem que tentar equilibrar, tentar evitar que esses problemas interfiram mesmo. Às vezes você não preparou a aula e chega em sala achando que vai resolver e na hora, infelizmente, a coisa não acontece.”*

**Profº Lucas:** *“Muitas vezes a gente chega mal, arreventado, sem saber como começar a aula e daí você fica buscando o fio da meada, consegue pegá-lo e a aula decola. Às vezes você sabe que a aula não está legal mas leva a aula assim mesmo e o aluno vai embora feliz. Acontece isso também. Às vezes você tem a ilusão de que a aula vai ser boa mas isso não acontece e tanto aluno e professor acabam percebendo isso. Então você tem várias possibilidades nesta relação emocional com a aula.”*

**Profº Renato:** *“Penso que a dificuldade está em você entrar em sala de aula e deixar os problemas do lado de fora. Você pode estar vindo para o trabalho, te acontecer alguma coisa no trânsito que de uma maneira ou outra te influencia e você não consegue largar aquilo. Se a gente fosse só tecnicista seria fácil fazer a aula funcionar mas com a gente tem alguma coisa a mais”.*

Destas verbalizações podemos considerar algumas questões tais como: o reconhecimento de que os diferentes estados emocionais que o professor vivencia fora da sala de aula podem ter seus desdobramentos neste espaço; uma concepção que sinaliza para a possibilidade de deixarmos do lado de fora da sala de aula aquelas situações que nos perturbam; a capacidade do professor em reconhecer ou fazer uma autocrítica quando uma aula não caminha bem; a idéia de que se a aula de música envolvesse apenas aspectos técnicos, seria mais fácil lidar com as questões emocionais adversas; o reconhecimento de que o estado emocional do professor tem implicações no desenvolvimento da aula; a tentativa em tentar modificar aquele cenário emocional desfavorável.

Vale notar que afora os professores Lucas e Renato, o professor Soares traz a presença do aluno para uma questão endereçada, agora, diretamente aos educadores. Geramos aqui uma hipótese sobre o atravessamento da figura do estudante nas produções de sentido deste professor em relação a sua atividade. Embora tenha este professor escrito para os indutores diretos no completamento de frase, **Os alunos:** *“fontes de inspiração e constante aprendizado”*, **O relacionamento com os alunos:** *“um grande aprendizado”*, e na entrevista individual tenha dito que os alunos representam para ele uma **“inspiração”**, **“renovação”**, em nenhum trecho de suas expressões no diálogo coletivo estas referências ou outras neste sentido foram lembradas. Mesmo o educador demonstrando em certos trechos, neste momento da pesquisa, sua preocupação quando o aluno não demonstra estar bem em uma aula, a imagem do aluno parece ter incursões nos sentidos subjetivos do professor orientados a uma parceria que não o deixa só na “responsabilização” ou “culpabilidade” pela ruptura da continuidade emocional favorável na seqüência de suas aulas.

Continuando na interpretação dos trechos acima, emerge na fala do professor Renato o que já apareceu nas falas dos outros professores quando das entrevistas individuais: a idéia reificada que associa as emoções ao ensino da música mas desconsidera tal associação para o ensino com outras áreas do conhecimento.

Na última sentença da expressão anterior do educador Renato o termo **“tecnicista”** parece representar a qualidade de uma atividade que realizamos cuja presença das emoções não se faz necessária ou não interferiria para um bom desempenho da ação. Mas como em música, **“a gente tem alguma coisa a mais”**, não se pode pensar o ensino da mesma estritamente sob a ótica tecnicista. Uma sentença proferida pelo professor Lucas qual seja, **“o professor não poder ser um tecnicista e lamentavelmente no nosso ramo (ensino da música) esta está cheio deste”** parece reforçar o **“algo a mais”** citado pelo professor Renato.

Permanecendo nas investigações sobre ser as emoções inerentes ao ensino musical, mas não presentes, talvez, nas outras áreas do conhecimento, se folhearmos algumas páginas atrás quando da construção da informação a partir das entrevistas individuais, teremos o professor Lucas mencionando que as emoções são indispensáveis para o ensino

musical devido tal processo não ser realizado como um exercício de matemática. No diálogo coletivo ele diz:

*“música não é engenharia. Eu diria que nem é como medicina porque embora o médico possa precisar de uma relação de empatia com o paciente, você tem médico que é um tremendo economista; que olha para sua cara e prescreve alguma medicação e está tudo certo. Eles são tecnicistas no sentido frio da palavra. Então eu acho que no ensino da música, nós sofremos talvez mais. Não que as emoções não estejam com os outros professores. Mas nós sofremos mais porque nós temos maior prejuízo de aprendizado quando não há essa troca de emoção, quando você não alcança o coração do aluno”.*

Nesta expressão tem-se a idéia da quase exclusividade e inerência das emoções ao ensino da música e alguns fragmentos de frases nos chamam atenção. Começando pelo **“sofrimento”** que o professor Lucas afirma ter os professores de música, quando não há uma troca emocional entre o aluno e o professor. Por que sofreriam estes professores com a ausência de tal troca? Por que tal sofrimento seria maior para os professores de música do que os de outras disciplinas? Por que o prejuízo no aprendizado seria maior para os estudantes de música? Embora não tenhamos, ao longo da fala deste professor no diálogo coletivo, momentos que nos possibilite a elaboração de algumas hipóteses para a base destes pensamentos que vinculam emoções e o ensino da música fazendo daquelas elementos intrínsecos ao segundo, entendemos que um dos prováveis fatores para tal estaria relacionado com a noção, oriunda em tempos idos e que se alastrou ao longo da história humana, a qual termina por confundir o uso da música como via de expressão emocional com a idéia de que em si mesma ela já é possuidora de emocionalidade.

Outro fragmento que gostaríamos de mencionar é a localização cristalizada no imaginário social para a sede de nossas emoções, qual seja, o coração. Se aqui o professor Lucas toma este órgão com uma metáfora, lembramos que Vygotsky, em sua obra *Psicologia Pedagógica* (2003), embora considerando o papel do coração nas nossas produções emocionais, este autor nos recomenda que a via emocional é o principal canal para uma aprendizagem efetiva e duradoura para o aluno sem contudo, dar um lugar fisiológico a esta via.

Continuando, pensando conjuntamente as expressões dos professores Lucas e Renato acima, o ensino da música seria dotado em si mesmo de uma qualidade emocional supostamente ausente no ensino em outras áreas. Considerando assim, os alunos de outras áreas do conhecimento seriam como que “robôs” destituídos de emocionalidade no que diz respeito à aprendizagem em suas respectivas áreas do saber. Aos professores destas áreas caberia o papel de primar pela eficiência técnica na transmissão do conhecimento. O termo tecnicismo frio mencionado pelo professor Lucas parece resumir a idéia de um ensino desprovido de emocionalidade o que não coadunaria com o ensino da música já que, segundo o professor Renato:

*“se a gente fosse só tecnicista seria fácil fazer a aula funcionar mas como a gente tem alguma coisa a mais(...) porque vai chegar um ponto em que a técnica do aluno vai estar perfeita só que tem o depois que vai ser o lado humano e se ele não tiver isso daí, não funciona.”*

Em diferentes trechos do diálogo coletivo foi tema recorrente a tentativa dos professores em deixar do lado de fora da sala de aula aquelas emoções ditas não favoráveis para que elas não atrapalhassem a condução das aulas de música. Então perguntamos a eles se *“seria realmente possível tal separação”*. Em linhas gerais as verbalizações dos professores apontam para uma negativa a esta questão. Entretanto, tal negativa vem rodeada de incertezas que apontam para a possibilidade de tal separação em alguns momentos. Nas seguintes verbalizações esta posição contraditória entre a impossibilidade e a possibilidade emerge. Vejamos:

***Profº Lucas:** “não. Muitas vezes eu venho para aula muito afetado com algo acontecido; aquilo me pesou; venho arreventado por causa de algum problema. Contudo, tenho que entrar em sala de aula e dar a minha aula. Os alunos estão lá esperando algo de mim. Então, na minha relação com a emoção, não estou dizendo que é sempre assim, quando chego na escola cumprimento meus colegas, converso com eles, busco ações que me aliviem um pouco. Num primeiro momento penso que isso dá para fazer. Não dá para se isolar, esquecer e muitas vezes isso afeta de forma direta meu procedimento em sala de aula.*

**Profº Soares:** “a gente até tenta, mas às vezes é difícil dependendo do momento que você está vivendo. A gente tem que se policiar muito para chegar e tentar esquecer os problemas do lado de fora da sala. Tem que tentar, mas às vezes é impossível ou pelo menos difícil.

**Profº Renato:** “penso que a dificuldade está em você entrar em sala de aula e deixar os problemas do lado de fora (...) às vezes o que acontece em sala de aula também te modifica né! Você chega meio ruim e dependendo do que você tem ali de movimentação você acaba passando esse negativo para o aluno ou pegando o positivo dele.”

**Profº Lucas:** “isso é verdade. Você ou passa esse negativo ou pega o positivo e acaba saindo da aula curado vamos dizer assim. As emoções em sala de aula te curam também.”

As expressões dos professores oscilam entre a possibilidade e a impossibilidade em deixar as emoções “desfavoráveis” fora do espaço de sala de aula. Aqui, abro um espaço para comentar porque colocamos aspas ao termo que adjetiva as emoções na sentença anterior. Entendemos que uma emoção não é em si mesma favorável ou desfavorável ao sujeito. Tais qualificações emergirão como resultado para o modo com o qual damos sentido e significado às nossas experiências no percurso histórico da vida. É esta dinâmica subjetiva a remetente das nossas emoções as quais não serão produtos diretos dos fatos por nós vivenciados, mas, uma confluência de elementos oriundos das diversas dimensões que atravessam e constituem o ser humano recursivamente. Fecho o espaço e retomo as interpretações dos trechos acima.

Além do reconhecimento de que dinâmicas emocionais extra sala de aula podem ter suas influências na condução de uma aula, existe a tentativa do professor de mudar aquele quadro emocional adverso que o acomete, a fim de permiti-lo a realização de uma aula cujo clima emocional seja favorável. Há um estado de vigilância orientado a não permitir que estas ditas emocionalidades escapem e adentrem o território da sala de aula. Contudo, esta atenção parece sucumbir ante as tentativas difíceis senão, impossíveis. É sinalizado pelos professores um posicionamento que nos permite considerar sobre o poder de contágio que as emoções podem ter em sala de aula bem como, seus desdobramentos para a prática pedagógica deles. Tal poder teria a condição de transferir estados emocionais entre professor e aluno fazendo que ambos possam mudar suas emocionalidades atuais havendo,

inclusive, a possibilidade de “cura emocional” neste processo. Interessante notarmos o sentido “patológico” conferido às emoções na expressão do professor Lucas.

A dominância de aspectos racionais sobre os emocionais surge dos trechos acima como a responsável pela mudança do “tom” emocional da aula levando os professores a configurações subjetivas diversas em suas maneiras de resolver os “conflitos” emocionais que os envolvem “diretamente” antes da condução de uma aula. Como explicito em uma das falas, a condição emocional com a qual o professor se apresenta para o trabalho **“pode afetar de forma direta seu procedimento em sala de aula”**. Entretanto, consideramos que o conjunto das ações tomadas pelo professor em sua atividade não necessariamente guardará esta relação direta com seu estado emocional como dito pelo professor Lucas. Penso que os sentidos subjetivos gerados naquele contexto podem disparar outras zonas de sentido para aquela situação dando outros rumos às ações pedagógicas e didáticas do educador. Estes novos rumos apresentam possibilidades inúmeras para os desdobramentos emocionais na aula de música que não permitem, numa correlação, usá-las como aplicativos ou recursos didático-metodológicos em situações emocionais de aula ditas “iguais” ou “semelhantes” já que, desde a perspectiva teórica da subjetividade, tanto a subjetividade individual quanto a social estão em um trânsito dinâmico e recursivo constante.

Além das implicações dos estados emocionais dos professores para a condução de suas aulas, a dinâmica relacional destes com seus alunos também é outro fator que atravessa o modo como ministram suas aulas. Em momento anterior, já tratamos da questão relacional entre professor e aluno na qual fora sinalizado de modo particular a importância da empatia na prática pedagógica dos educadores. No diálogo coletivo este tema volta à tona. O professor Renato mencionou:

*“ Às vezes eu acho que pode ser que a relação com um determinado aluno pode influenciar muito forte seu dia de trabalho e o relacionamento com os demais alunos em um determinado momento (...). Então, às vezes eu acho que acontece isso também; você está num dia legal, está com emoções boas, mas você pega um aluno que a história dele não é boa emocionalmente falando e aí é a questão da empatia; você não consegue estabelecer um bom contato. Acontece também de você chegar bem para aula e pegar um aluno desses logo na primeira aula e isso acaba com todo o resto do seu dia. Dou aulas há muito tempo e por mais que você tente dissociar e na hora superar isso, muitas vezes a gente não consegue.”*

Nesta verbalização, o professor expressa como o contato com os demais alunos cuja emocionalidade não tenha uma espécie de “sintonia fina” com a dele pode acabar por influenciar não só o relacionamento com os demais alunos, mas, também, *“todo o seu dia”* e, conseqüentemente, sua atividade pedagógica naquele contexto. Novamente, surge uma noção a qual articula, diretamente, as emoções às situações de momento que vivenciamos e que nada teria a ver com nossa condição emocional geral. Também, podemos apreciar um pensamento voltado à concepção de que somos “possuídos ou possuidores” de emocionalidades e não sujeitos geradores delas.

Os sentidos e significados subjetivos são produções da psique humana em cujo teor não podemos detectar as origens diretas de suas causas. Contudo, tais produções nos organizam não de maneira estática, mas de forma móvel e maleável, em diferentes momentos de nossas atividades e pautas relacionais dando a estes contornos emocionais e simbólicos os quais estarão na base de nossas ações nos diferentes momentos de expressões de nossas vidas. Com isso, queremos sinalizar que a influência emocional sobre o professor Renato na fala acima, não é de ordem direta com o fato vivido, ou seja, ela guarda uma relação com a condição emocional geral do professor, cujos elementos, desta condição, tomarão parte naquele momento relacional em sala de aula, sem, contudo, ser a causadora linear das emocionalidades ali geradas.

A dinâmica emocional e simbólica que caracteriza as produções de sentidos subjetivos faz com que por mais que tenhamos experiências “semelhantes” estas o são em função de aspectos contingenciais, contextuais. Contudo, a ocorrência futura de tais experiências apresentará novas produções de sentidos nas quais aquelas anteriores ganharão novos desdobramentos na base das produções de sentidos atuais cujas influências atravessarão nossas ações e atividades naquele novo momento. Esta processualidade, nas produções de sentidos subjetivos, não nos permite falar em transposição de experiências simbólico/emocionais de um momento para o outro o que nos propicia uma visibilidade para a última sentença proferida pelo professor Renato no trecho anterior, quanto trata da possibilidade de deixar fora da sala de aula aquelas emoções consideradas desfavoráveis à boa condução de uma aula: *“dou aulas há muito tempo e por mais que você tente dissociar e na hora superar isso, muitas vezes a gente não consegue.”*

Nesta fala o professor menciona sua tentativa em não adentrar a sala de aula com aquelas emoções não favoráveis e podemos inferir uma idéia de que em certos momentos o educador consegue realizar tal separação. Entretanto, entendemos que este apartamento quando conseguido, não o é literalmente, ou seja, não conseguimos nos imunizar daquelas emoções e agirmos como se nada estivesse acontecido conosco. Assim, não nos auto-isolamos de emoções consideradas adversas. Geramos novas produções de sentidos as quais, perpassadas por aquelas emocionalidades, nos trarão novos contornos configuracionais que nos organizam nas atividades atuais.

Ainda sobre o tema da empatia e as suas possíveis decorrências na atividade pedagógica do professor, no ensino da música, ouçamos a verbalização do professor Soares:

*“é até desagradável falar isso, mas, é verdade que sobre esta questão da empatia, tem alunos que você tem mais empatia, mais prazer em dar aulas do que outros. Então, tem certas aulas que você já vem pensando “puxa tenho que dar aula para aquele aluno” e esse tipo de aula acaba se tornando um fardo. A aula não flui e às vezes eu faço aquilo que o professor Renato falou. Passo o aluno para outro professor para ver se a coisa melhora, para ver se a questão sou eu mesmo. A gente tenta de uma maneira, tenta de outra e a coisa não dá certo e aí você vem para a aula desse aluno, quer queira ou não queira, com um pé atrás já imaginando os problemas que aconteceram nas aulas anteriores e que vão acontecer de novo. É uma pré disposição de que vai dar errado. Mesmo que você não queira, lute contra isso, proponha novos modelos, é inegável que a gente já vem com uma indisposição ou pré-indisposição para aquela aula, né!”*

Nota-se nesta expressão e na anterior, a empatia como um possível elemento de sentido subjetivo facilitador do envolvimento emocional destes professores com o aluno em sala de aula e para a condução desta. No trecho acima, o professor Soares manifesta seu desconforto ao ter que relatar que nem todos os seus alunos despertam nele o mesmo nível de **“prazer”** ao dar aulas. Fica implícita a idéia de que se espera de todos os alunos uma resposta parecida em termos emocionais que mantenha o professor em uma perspectiva sempre favorável à atuação em sala de aula. Como isto não é possível (os sujeitos são singulares, únicos, irrepetíveis) a aula acaba sendo uma carga com fortes influências

emocionais e simbólicas para o professor levando-o a um aprisionamento situacional sem perceber possibilidades de romper com tal cenário, terminando por produzir uma atitude profética do educador a qual atribui a dinâmica ocorrida nas aulas anteriores, às seguintes.

Não se contempla neste trecho o professor como sujeito de sua ação, ou seja, como aquele que busca romper com determinadas situações orientadas a uma espécie de “enclausuramento” simbólico e emocional. As diferentes tentativas do professor em reverter aquele quadro emocional na relação com o aluno terminam por esbarrar em uma contradição explícita, isto é, um dos meios utilizados por ele é justamente aquele o qual encerra o contato direto do educador com seu aluno, pois, conforme relatado, ao passar seu aluno para outro professor em busca de investigar se o problema da baixa empatia tem origem nele (professor), este não mais mantém uma dinâmica relacional com aquele (aluno). Podemos notar que o exercício da imaginação para antecipar a continuação daquela situação, nos permite pensar sobre este elemento psicológico substanciado por produções de sentidos subjetivos as quais mantém este educador em uma configuração estática para o contexto relacional aqui discutido.

Emerge do presente trecho articulado com outros momentos de expressões do professor Soares endereçadas à aula de música (“*uma realização pessoal*”), e a seu relacionamento com os alunos (“*renovação, fontes de inspiração, aprendizagem*”), uma organização subjetiva caracterizada por uma dinâmica que ora aponta para uma determinada direção (“*o prazer*”), ora parece apontar para seu inverso (“*a frustração*”) em relação ao ensino da música. A tensão emocional que daí surge, se nos apresenta como um dos principais elementos da composição aberta, múltipla e complexa da subjetividade a qual, por seu caráter estável, porém, em constante movimento recursivo, é geradora e gerada por configurações subjetivas ímpares que nos organizam em diferentes espaços de ação. As atitudes pedagógicas e metodológicas do professor não ficariam isentas desta dinâmica subjetiva.

Na investigação sobre as implicações das emoções no ensino da música, os professores, no diálogo coletivo, assim expressaram o que estaria na base de suas decisões didáticas e metodológicas em sala de aula, afirmando que uma dimensão racional impera em certos momentos, em outros é o emocional que ganha este espaço e, ainda um outro momento que resultaria do encontro entre as duas dimensões citadas. Mais uma vez, o

professor, sujeito de suas ações, não comparece e outra oscilação emerge, qual seja, a separação e justaposição em decorrência da situação de uma aula, entre razão e emoção. Vejamos os trechos de expressões:

*Profº Lucas: “acho que as três possibilidades estão presentes e se alternam. Têm momentos que é só cabeça, outros só emoção e outros uma mistura dos dois. Eu acho que é a dinâmica do contexto, da situação que dita estas condições. Não tem jeito.*

*Profº Soares “penso que é por aí mesmo (referência à fala do professor Lucas). Acho que às vezes é a emoção que fala mais forte; às vezes é a razão e às vezes os dois estão ali. É difícil separar isto. Mas tem vezes que um impera. Isso é fatal. Só é difícil separar um do outro, mas tem momentos que um vai imperar mesmo”.*

As expressões acima trazem à tona a tradicional dicotomia entre razão e emoção que ainda permeia, não só nossos pensamentos com também, nossas atitudes. Observamos que além do dualismo expresso outra concepção é evidenciada, qual seja, razão e emoção podem estar *“misturadas”*. Entretanto, tal combinação é enganosa quanto à noção de unidade entre as duas dimensões. Tanto a emoção quanto a razão emergem, nestas falas, como entes reificados, cristalizados, quase com “personalidade” própria capazes de, em função da *“dinâmica do contexto”*, envolverem e organizarem os docentes em suas ações didáticas.

Temos, novamente, os acontecimentos diretos como responsáveis pelo clima “racional” ou “emocional” da aula e o sucumbir dos professores a tais situações, pois são estas que *“ditam”* o desenrolar de uma aula. Podemos inferir que os educadores ficam algemados a estas contingências já que ou a razão ou a emoção vai *“imperar”* em um ou outro momento e, quanto a isto, não há nada que eles possam fazer; *“não tem jeito!”*, *“isso é fatal!”*. Não contemplamos, diante de tais cenários, o sujeito da ação, isto é, aquele sujeito que mesmo ante a concretude de uma situação é capaz de gerar novos recursos personológicos os quais estarão na base das novas produções de sentidos subjetivos naqueles momentos de sua experiência, propiciando-lhe condições subjetivas para escapar ao caráter *“ditatorial”* e *“imperioso”* daqueles momentos.

Aqui, ouço o provável leitor deste trabalho perguntando: “O processo para nos desvencilharmos de certos “enquadramentos” circunstanciais, é a mágica da produção de

novos sentidos subjetivos? Simples assim? Não. Se fosse, estaríamos reduzindo toda uma cadeia de dimensões complexas constituidora e organizadora do sujeito a um simples elemento de sua constituição. O que queremos observar aqui é que um contexto, em si mesmo, não tem a autonomia de *“ditar”* o modo com o qual nos organizamos em diferentes espaços sociais e, nem como respondemos ao que nestes espaços acontece. Se sucumbimos diante de um fato concreto ou se rompemos com ele, gerando novas alternativas para tal vivência, ambos, penso, são oriundos da articulação emocional e simbólica envolvida na experiência, mas que não tem origem direta nesta e nem nela se esgota.

Em termos de sala de aula, as ações dos professores de música não escapam à articulação anteriormente mencionada e, o modo dualista como concebem a relação razão/emoção, acaba por obstaculizar-lhes que tais dimensões não se separam e nem se juntam como expresso por eles. Uma atitude dita “racional” está prenhe de emocionalidade, assim como, uma atitude “dominada” pelas emoções não está ausente da razão. Também estas dimensões não se somam. Elas dão forma a uma unidade a qual organiza e mobiliza o sujeito em diferentes momentos da vida disparando nele sentidos subjetivos que estarão “prendendo-o” ou “libertando-o” das inúmeras possibilidades que tem a psique humana de auto organizar-se ante cada experiência.

**Capítulo 5**  
**Considerações Finais**

Este trabalho buscou investigar como os professores de música percebem ou articulam as emoções em sala de aula na processualidade do ensino da música. A pesquisa versou sobre os significados e as representações do que é ser professor de música e seus possíveis sentidos subjetivos apresentando, também, algumas conceituações destes docentes sobre as emoções. Outro ponto temático deste trabalho considerou as emoções na sala de aula da música e a prática docente.

Os eixos temáticos aqui elencados surgiram em consequência da construção das informações realizadas a partir dos trechos de expressões dos participantes e, portanto, não determinados anteriormente à pesquisa como tentativa de descrever qual o caminho metodológico e investigativo a ser percorrido. Tomamos como referente a Epistemologia Qualitativa em função de seu caráter construtivo-interpretativo o qual pensamos propiciar uma mobilidade investigativa em cujo processo os instrumentos metodológicos são recursos orientados a facilitar os momentos de expressões subjetivas dos participantes e não enquadramentos das verbalizações em categorias delimitadas *a priori*. Vale ressaltar que, nesta perspectiva epistemológica, o pesquisador é sujeito ativo do e no processo e não mais um coletor e organizador de dados. A suposta neutralização do pesquisador, aqui não encontra suporte.

O primeiro eixo temático foi “*Ser professor de música*”. Aqui buscamos compreender como os professores se representam, quais imagens fazem da profissão e os possíveis sentidos subjetivos para esta atividade. As expressões sinalizaram para o professor enquanto um facilitador, ajudador do aluno, aquele que compartilha experiências com o aprendiz. Tanto as satisfações quanto as insatisfações a respeito da profissão compareceram nas expressões dos participantes. Contudo, entendemos que os fatores associados a ambas as percepções profissionais, embora possamos classificá-los em categorias distintas e pontuais, eles nos possibilitam um olhar diferenciado para como cada professor as expressam. Nesta direção, compreendemos os diferentes elementos elencados pelos docentes enquanto indicadores de sentidos subjetivos para o modo como cada um deles organiza e dá sentido à sua prática.

Assim, exemplificando o que dissemos acima, pudemos observar que para dois dos professores, Renato e Soares, uma das queixas quanto à profissão estava relacionada à questão salarial. Para o primeiro, não é possível dedicar-se à carreira com o salário que

recebe mesmo havendo o reconhecimento de suas conquistas ao longo da jornada como professor. Notamos que embora suas aquisições, como registrado no eixo temático I, sejam conseqüências diretas da profissão que tem, elas não têm nutrido suas expectativas no contexto de sala de aula. Atualmente, este professor se apresenta pouco motivado para a atividade pedagógica.

Já para o segundo professor, em que pese a baixa remuneração que o limita na realização de algumas conquistas, a docência é aquilo que o realiza. A profissão para este professor é algo engendrador de um espaço vital no qual ele se reconhece. O professor Soares jamais pensou em abandonar a carreira porque se assim o fizesse não seria uma pessoa completa. Porém, o professor Renato, já pensou em seguir outra ocupação. Como dito em outro momento deste trabalho, ao colocarmos estes professores lado a lado não queremos operar qualquer tipo de comparação, mas tão somente, sinalizar para como subjetivamente eles dão sentidos às experiências da vida profissional.

Pensando em termos de sentidos subjetivos podemos considerar o professor Renato em uma configuração subjetiva da profissão associada ao sentimento de menos valia e frustração. Para o professor Soares o trabalho está subjetivamente configurado de modo a despertar-lhe interesse e bem estar pelo que faz.

As produções de sentidos subjetivos seguem por caminhos cujo percurso não se pode antecipadamente conhecer. Na base disto está a dinâmica histórica, recursiva e única de cada sujeito da experiência. Mesmo os fatos concretos e comuns de nossas vivências os quais podem indicar experiências iguais ou semelhantes, estas não o serão em termos de produções de sentidos subjetivos como a pouco tentamos aclarar.

Seguindo, trazemos o professor Lucas para mostrarmos que ele, diferentemente de seus colegas, ao expressar suas insatisfações com a profissão em momento algum mencionou a questão financeira. Para ele, o que lamenta está relacionado com o estranhamento de seus colegas para o modo peculiar com o qual ministra suas aulas. Cada um destes professores gera sentidos subjetivos diferenciados para experiências que vivenciam em um mesmo espaço de trabalho. Tais experiências são atravessadas por aquelas outras vividas em diferentes momentos da vida e espaços sociais. Isto nos permite considerar que as diferentes configurações subjetivas que organizam o sujeito em sua ação

pedagógica são geradas a partir das produções de sentidos subjetivos que emergem não só no contexto de sala de aula, mas em outros espaços de trânsito.

Entendemos que as representações sobre ser professor, o exercício da profissão e os sentidos subjetivos sobre elas gerados dão, indiretamente, contornos aos modos singulares com os quais os professores percebem a emoção na sala de aula da música e orientam suas ações pedagógicas.

No eixo temático II investigamos algumas conceituações dos professores sobre as emoções buscando articulá-las com a prática desses docentes. As representações evidenciaram concepções de ordem biológica, a dependência das emoções às contingências, bem como, o entendimento de que elas são produtos de nossas ações. Como resultado das interpretações para este eixo temático observamos que, além do caráter cognitivo atribuído às emoções, a relevância destas para a excelência de um desempenho em particular orientado à atividade docente não é contemplada pelos professores.

Podemos inferir que as emoções, consideradas desde as perspectivas acima citadas, não permitem ao professor percebê-las enquanto orientadoras de suas atividades em sala de aula, ou seja, elas não seriam as motivadoras das ações pedagógicas do professor e sim, conseqüências destas. Isto, penso, tem implicações nas escolhas e decisões que o professor adota em sala de aula, pois as configurações subjetivas que nos organizam em cada uma de nossas atividades são produtos de emocionalidades e processos simbólicos os quais dão origens a sentidos subjetivos diversos para as atividades que realizamos. Neste sentido, os aspectos técnicos que envolvem o ensino da música não estão descolados das emocionalidades emergentes em sala de aula e recebem as influências destas.

Relacionando as emoções com as práticas docentes inferimos que cada um dos participantes associa o emocional essencialmente com a condição do outro no processo de comunicação e relação. Embora haja a consideração dos professores sobre a importância do bem estar emocional de seus alunos e as suas para o bom desenvolvimento da aula, entendemos que no aspecto técnico não ocorre tal consideração emocional. Comparece a idéia de que o ensino e as relações que se desenvolvem em sala de aula são questões distintas.

Outro fator que podemos inferir sinaliza para uma concepção de que a atmosfera emocional presente em sala de aula seria em si mesma favorável ou desfavorável à

realização do trabalho pedagógico. Assim, tanto professor quanto o aluno, ficariam reféns de tal ambiente. Diante de tal contexto, nossa interpretação apontou para uma imobilidade do sujeito no sentido de produzir recursos personológicos que o ajudem na geração de novos desdobramentos simbólico-emocionais para aquela situação. Esta paralisia em termos de produções de sentidos subjetivos não permite ao professor visualizar que aquele cenário emocional no qual está implicado não é gerador, mas sim gerado, de modo indireto, pela confluência das manifestações simbólicas e emocionais dos sujeitos ali presentes, ou seja, um clima emocional supostamente desfavorável ou favorável não o é em função de uma média feita a partir das impressões dos sujeitos naquele espaço.

O pouco valor dado às questões emocionais e simbólicas no ensino da música nos permite levantar uma hipótese quanto à formação dos professores de música que tem sido feita, no nosso entendimento, dentro de uma perspectiva centrada fortemente em dois aspectos, quais sejam, o técnico e o teórico. No primeiro fica privilegiada a aquisição de um conjunto de recursos que possibilitem ao professor dominar seu instrumento para, posteriormente, transmitir ao aluno os meios necessários para também fazê-lo. Já o campo teórico está direcionado ao fornecimento dos elementos que o constitui os quais têm sido apreendidos pelos estudantes de modo estático, direto e passivo. Consideramos que esta dinâmica cuja centralidade não está no sujeito da aprendizagem e sim naquilo que deve ser aprendido não oportuniza ao professor visualizar que os aspectos técnicos e teóricos presentes no ensino da música ganham novos contornos quando considerados a partir das emocionalidades expressas por seus alunos em sala de aula.

Em tempo, queremos afirmar que não estamos propondo ou advogando uma mudança em termos de prioridade para esta questão. Nossa intenção é provocar novas reflexões que possibilite a emergência de um novo paradigma para o trabalho pedagógico do professor de música que considere o sujeito da aprendizagem em suas dimensões simbólica e emocional como alvo principal de suas ações.

Este sujeito da aprendizagem é caracterizado por emocionalidades e produções simbólicas que contornam suas ações em diferentes espaços fazendo com que cada aluno, em sala de aula, expresse de modo singular e único como compreende e dá desdobramentos ao ensino/aprendizagem ali realizados. Aquilo que o aluno aprende, está envolvido em algo mais que a associação direta com o conteúdo apresentado. Penso que uma das bases para o

desenvolvimento da aprendizagem do aluno reside nas emoções geradas ao longo deste processo, mas que não se restringe a ele. Assim, as ações pedagógicas assumidas pelo professor não devem considerar apenas as questões didáticas e metodológicas, pois cada estudante é um universo complexo, único, historicamente constituído e, portanto, produtor de sentidos subjetivos os quais o organizam subjetivamente de modo diverso no processo de construção do conhecimento.

Este trabalho identificou que existe um reconhecimento dos professores para as implicações das emoções no ensino da música. Há uma preocupação com o bem estar emocional dos alunos e os professores expressaram que quando não se encontram emocionalmente bem para dar aulas, por motivos diversos e que extrapolam a sala de aula, buscam evitar entrar em sala naquela condição emocional. Evidenciou-se que a dinâmica de uma aula pode ser influenciada pelo clima emocional do momento e isto, tendo desdobramentos nas interações relacionais estabelecidas entre professor e aluno.

Contudo, observamos que tal reconhecimento está associado mais a questões de ordem relacional e de comunicação do que a parte técnica do trabalho docente. Inferimos, nesta pesquisa, que a presença das emoções no ensino da música embora consideradas pelos professores não tem recebido uma dinâmica funcional que permita associá-las diretamente com os planos e ações pedagógicos pensados pelo professor. Entendemos que o trabalho pedagógico musical quanto suportado não só pelos pilares teóricos, metodológicos e técnicos, mas, também, pela consideração das emoções como parte estruturante da atividade docente, cooperará para uma compreensão de que o sujeito da aprendizagem musical caminha, em sua produção do conhecimento, de maneira singular e recursiva e, portanto, os aspectos técnicos e teóricos caracterizadores do ensino musical não são linearmente aprendidos pelos alunos.

As diferentes configurações de sentidos subjetivos que organizam o professor em sua atividade dão a esta uma mobilidade que escapa a um enquadramento estritamente técnico e didático fazendo dela uma prática dinâmica e viva alimentada por processos simbólicos e emocionais.

## **Referência Bibliográfica**

1. Adorno, Theodor W. **O fetichismo na música e a regressão da audição**. Tradução: Paulo Eduardo Arantes. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005 (Originalmente publicado em 1938).
2. Baum, Willian M. **Compreender o Behaviorismo: Ciência, Comportamento e Cultura**. Tradução: Maria Teresa Araújo Silva [*et al*] Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
3. Bechara, Antoine. **O papel positivo da emoção na cognição**. In Valéria Amorin Arantes (org). Afetividade na escola: alternativas teóricas. São Paulo: Summus, 2003.
4. Bock, Ana M. Bahia; Furtado, Odair; Teixeira, Maria de L. Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed reformada e ampliada. São Paulo; Saraiva, 2002.
5. Braga, Adriana L. P. **Aluno e professor no contexto de aulas de canto: a voz e a emoção para além do dom e da técnica**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009.
6. Brandão, Marcus L. **Psicofisiologia: as bases fisiológicas do comportamento**. São Paulo: Editora Atheneu, 2005.
7. Breim, Ricardo. **Para uma aprendizagem musical integrada**. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Lingüística, 2001.
8. Camargo, Denise de. **As emoções e a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.
9. Campbell, Don. **O efeito Mozart: explorando o poder da música para curar o corpo, fortalecer a mente e liberar a criatividade**. Tradução: Nivaldo Montingelli Jr. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.
10. Chiesa, Mecca. **Behaviorismo Radical: A filosofia e a ciência**. Tradução: Carlos Eduardo Cameschi. Brasília: IBAC/Celeiro Editores, 2006.
11. Carlson, Neil R. **Fisiologia do comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.
12. Carrara, Kester. Behaviorismo, análise do comportamento e educação. In: **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. Kester Carrara (org.). São Paulo: Avercamp:2004.

13. Costa-Gimoi, Eugenia. **Benefícios cognitivos y académicos del aprendizaje musical.** In Beatriz Senoi Ilari (org). Em busca da mente musical- da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.
14. Cunha, Antônio Eugênio. **Afeto e aprendizagem: amorosidade e saber na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.
15. Damásio, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** Tradução portuguesa Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
16. Farias, Isabel Maria de Sabino. **Inovação, mudança e cultura docente.** Brasília: Líber Livro, 2006.
17. Fernandes, José Nunes. **Pesquisa em Educação: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós graduação stricto sensu em Educação.** Revista da ABEM, Porto Alegre, nº5, 45-57, Set, 2000.
18. Fernandes, José Nunes. **Pesquisa em Educação Musical: Situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros (II).** Revista da ABEM, Porto Alegre, V.16, 95-111, mar. 2007.
19. Gardner, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médias Sul, 1994.
20. Goleman, Daniel. **Inteligência Emocional.** Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
21. González Rey, Fernando Luis. **Epistemologia Cualitativa y Subjetividad.** São Paulo: EDUC, 1997.
22. \_\_\_\_\_. Fernando Luis. **O emocional na constituição da subjetividade.** In: Silvia T. Maurer Lane; Yara Araújo (orgs.). Arqueologia das emoções. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
23. \_\_\_\_\_, Fernando Luis. **Psicologia e Educação: Desafios e Projeções.** In: Oswaldo Alonso Rays (org). Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999b.
24. \_\_\_\_\_. Fernando L. **La Subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica.** In Odair Furtado; Fernando L. González Rey (orgs). Por uma

- epistemologia da subjetividade: Um debate entre a Teoria Sócio-Histórica e a Teoria das Representações Sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
25. \_\_\_\_\_. Fernando Luis. **Personalidade, Saúde e Modo de Vida**. Tradução: Flor Maria Vidaurre Lenz da Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
26. \_\_\_\_\_. Fernando Luis. **Sujeito e Subjetividade.uma aproximação histórico-cultural**. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.
27. \_\_\_\_\_. Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** Tradução: Marcel A. F. Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.
28. \_\_\_\_\_. Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira thomson Learning, 2005c.
29. \_\_\_\_\_, Fernando Luis. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica**. In Fernando L. González Rey (org). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005d.
30. \_\_\_\_\_, Fernando Luis. **O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: Maria Carmen V. R Tacca (org). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
31. \_\_\_\_\_, Fernando Luis. **Historical relevance of Vygotsky's work**. Outlines. Critical Practice Studies. N. 1, 59-72, 2009.
32. Hemsy de Gainza, Violeta. **Estudos de psicopedagogia musical**. Tradução: Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.
33. Hentschke, Liane; Del Ben, Luciana.(orgs.) **Ensino de Musica: proposta para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003.
34. Jourdain, Robert. **Música, Cérebro e Êxtase: como a música captura nossa imaginação**. Tradução: Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1998.
35. Kahhale, Edna M. Peters. **A diversidade da Psicologia: uma construção teórica**. In: Edna M. Peters Kahhale (org.). São Paulo: Cortez, 2002.

36. Kerbauy, Rachel Rodrigues. **O relato de emoção e o fazer com emoção.** In: Rachel Rodrigues Kerbauy (org.). Sobre comportamento e cognição: conceitos, pesquisa e aplicação, a ênfase no ensinar, na emoção e no questionamento clínico. 1 ed. Santo André, SP: ESETec, 2000.
37. Kupfer, Maria Cristina Machado. **Afetividade e Cognição: uma dicotomia em discussão.** In: Valéria Amorin Arantes (org.). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
38. Lacorte, Simone. **Aprendizagem do músico popular: um processo de percepção através dos sentidos?.** Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação, 2006.
39. Levin, Daniel. **Em busca a mente musical.** In Beatriz Senoi Ilari (org). Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música- da percepção à produção. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006.
40. Loureiro, Alicia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: estudo exploratório.** Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Educação, 2001.
41. Mateiro, Teresa; Souza, Jusamara. (orgs.) **Práticas de Ensinar Música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação.** Porto Alegre: Sulina, 2008.
42. Marques, Alice F. de A. **Processos de aprendizagens musicais paralelos à aula de instrumento: três estudos de caso.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Departamento de Música, 2006.
43. Martins, Raimundo. **Música: aprendizagem ou condicionamento? Algumas evidências e suas implicações.** Revista OPUS, n° 1, 60-65, UFRGS, Dezembro, 1989.
44. Matlin, Margaret W. **Psicologia cognitiva.** Tradução: Stella Machado. Rio de Janeiro: LTC, 2004.
45. Millenson, J. R. **Princípios de análise do comportamento.** Tradução: Alina de Almeida Souza e Dione de Rezende. Brasília: Thesaurus Editora, 2003. (Original publicado em 1967).

46. Mitjans Martinez, Albertina. **O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais.** In Livia Mathias Simão e Albertina Mitjans Martinez (orgs.). O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
47. Monte-Serrat, Fernando. **Emoção, Afeto e Amor: ingredientes do processo educativo.** São Paulo: Editora Academia de Inteligência, 2007.
48. Moreira, Marco Antonio. **Ensino e Aprendizagem: enfoques teóricos.** São Paulo: Editora Moraes, 1983.
49. Morin, Edgar. **Complexidade e Liberdade.** In Edgar Morin; Ilya Prigogine (orgs.) A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o Cepticismo e o Dogmatismo. Tradução: Luis M. Couceiro Feio. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1996.
50. \_\_\_\_\_, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução: Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.
51. Neubern, Maurício S. **As emoções como caminho para uma epistemologia complexa da psicologia.** Psicologia: Teoria e Pesquisa. Maio-Ago 2000, Vol.16 n.2, pp 153-164.
52. Nietzsche, Friedrich. **O nascimento da tragédia no espírito da música.** Tradução: Olgária Chaim Feres. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005 (originalmente publicado em 1817).
53. Nye, Robert D. **Três psicologias: as idéias de Freud, Skinner e Rogers.** Tradução: Robert Brian Taylor. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
54. Pederiva, Patrícia. **O corpo no processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores.** Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília, Faculdade de Educação, 2005.
55. Penna, Maura. **Música(s) e seu ensino.** Porto Alegre: Sulina, 2008.
56. Porto, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico.** 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
57. Sacks, Oliver. **Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro.** Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
58. Saltini, Cláudio J. P. **Afetividade e Inteligência.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2008.

59. Santos, Boaventura Sousa. **Discurso sobre ciências**. São Paulo: Cortez, 2004.
60. Santos, Boaventura de Sousa. (org.) **Conhecimento prudente para uma vida descente: um discurso sobre a ciência revisitado**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.
61. Sartre, Jean Paul. **Esboço para uma teoria das emoções**. Tradução: Paulo Neves . Porto Alegre: L&PM, 2008.
62. Schopenhauer, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar; Maria Lúcia Mello e Oliveira Cacciola. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005 (originalmente publicado em 1819).
63. Sekeff, Maria de Lourdes. **Da música: seus usos e recursos**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
64. Skinner, Burrhus Frederic. **Sobre o Behaviorismo**. Tradução: Maria da Penha VillaLobos. 9 e.d. São Paulo: Cultrix, 2004. (Original publicado em 1974).
65. Stralio, João. **Cérebro e Música: segredos desta relação**. Blumenau: Odorizzi, 2001.
66. Swanwick, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
67. Tacca, Maria Carmen V. R. **Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno**. In Maria Carmen V. R. Tacca (org). Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.
68. Tame, David. **O poder oculto da música: A transformação do homem pela energia da música**. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.
69. Vygotsky, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
70. Vygotsky, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução: Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- Wells, Adrian; Matthews, Gerald. **Atenção e emoção: uma visão clínica**. Tradução: Fátima Andersen. Lisboa: CLIMESI Editores, 2001.

**ANEXOS**



## **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado professor: você está sendo convidado a participar de uma pesquisa que será desenvolvida como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília FE/UnB. Tal pesquisa tem por objetivo compreender como os professores de música percebem e articulam as emoções na processualidade do ensino da música.

Para efetivação deste estudo serão realizadas observações de aula, utilização de um diário de campo, entrevistas individuais e coletivas. Estes encontros poderão ser filmados ou gravados se assim os participantes permitirem.

Vale ressaltar que a sua participação é voluntária sendo resguardada a liberdade de recusar-se a participar da pesquisa ou solicitar a retirada do seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem que lhe implique qualquer tipo de prejuízo.

É importante esclarecer que os participantes não correrão riscos uma vez que as informações colhidas durante a pesquisa serão tratadas de forma confidencial, garantindo assim o anonimato de cada participante.

A pesquisador se compromete a prestar quaisquer esclarecimentos que se façam necessário no início e durante o curso da pesquisa.

Os dados obtidos e analisados serão mantidos com os pesquisadores e serão utilizados tão somente para fins científicos, sempre que necessário para a divulgação do conhecimento.

### **LIVRE CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE**

Eu, \_\_\_\_\_ RG. \_\_\_\_\_ SSP/\_\_\_\_, professor da Secretária de Estado da Educação do DF da Escola \_\_\_\_\_, DECLARO que fui esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos do estudo pelo pesquisador Elias Caires de Souza bem como, de que será mantido sigilo sobre dados que possam me identificar. Dessa forma, **AUTORIZO** minha participação para fins estritamente científicos nesta pesquisa, bem como a realização das gravações dos encontros.

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do participante.**

**“AS EMOÇÕES E O ENSINO DA MÚSICA”**  
completamento de frases.

1. Minha profissão
2. O ensino da música
3. A vida
4. Gostaria
5. Nunca consegui
6. Meus estudos
7. Sinto como um desafio
8. As emoções
9. Diariamente
10. Eu prefiro
11. Desejo
12. Dar aulas
13. Os alunos
14. Quando era jovem
15. Os colegas
16. Sinto
17. A escola
18. A criatividade
19. Minhas maiores dificuldades
20. As pessoas
21. Sinto-me frustrado quando
22. Foi uma grande alegria
23. Lamento
24. As dificuldades de aprendizagem
25. Algumas vezes
26. Minha carreira
27. Nunca pude
28. As emoções e o ensino da música
29. A música
30. O relacionamento com os alunos
31. As relações humanas
32. No futuro
33. Senti
34. O reconhecimento
35. Às vezes
36. Meu trabalho
37. Um dia
38. Nunca mais
39. As alegrias humanas
40. Saber expressar
41. Sinto o mundo
42. Emoções e aprendizagem