

A educação musical no desenvolvimento da afetividade para a formação de sujeitos integrais

Luz Marina de Alcantara
Universidade Federal de Goiás
luzmarinadealcantara@gmail.com

Comunicação

Resumo: Apresentamos pesquisas sobre experiências arte/educativas no campo da educação musical desenvolvidas por meio de práticas artísticas em escolas públicas da rede estadual de educação em Goiás. O estudo busca compreender a relação sujeito-objeto-mediação tendo como pressuposto o conceito do ser humano constituído em sua dimensão integral em que a afetividade e cognição não se dissociam. Busca investigar a formação da pessoa em sua integralidade, considerando os aspectos afetivos, cognitivos, físicos como fatores preponderantes para as aprendizagens. Tendo como parâmetros os conceitos de afetividade (Henri Wallon) e de experiência singular (John Dewey), busca compreender como estas teorias contribuem na formação de sujeitos em sua integralidade. Seleciona episódios que envolvem a presença ativa de estudantes que, afetados por experiências musicais, formulam desdobramentos a partir dessas experiências. Promove, finalmente, reflexões sobre o papel dos grupos artísticos como espaços de humanização e individuação constituídos a partir de relações interpessoais.

Palavras-chave: afetividade, experiência musical, inteligência emocional.

Neste artigo trataremos da interação entre a arte/educação e a afetividade, trazendo como referencial teórico o pensamento de John Dewey ([1934] 2012), Henri Wallon ([1941] 1968), Daniel Goleman ([1994] 2012), Howard Gardner ([1983] 1994), Sérgio Leite([2006] 2011) e Fabiana Martins (2012). Nas pesquisas destes autores, pode-se perceber que as aprendizagens estão estreitamente ligadas aos processos do desenvolvimento afetivo. Para eles, há uma estreita relação entre as diversas etapas pelas quais o estudante passa, tanto em nível social quanto em nível biológico, e sua maior ou menor resposta às pedagogias com as quais vai se defrontar ao longo do caminho estudantil.

Embora a cultura do último século tenha valorizado sobremaneira o aspecto cognitivo e racional nos processos educacionais, pesquisas mais recentes têm constatado que o aspecto emocional desempenha importância capital na formação dos indivíduos em todas

as suas etapas existenciais. Um conceito fundamental para esta discussão é o da **inteligência emocional**, desenvolvido pelo escritor e psicólogo Daniel Goleman, publicado pela primeira vez, em obra homônima, no ano de 1995. Nela, o autor apresenta os resultados de formulações psicológicas que têm ganhado corpo nas últimas décadas. Fruto de pesquisas neuropsicológicas diversas, realizadas em importantes centros de psicologia comportamental, elas estabelecem uma relação entre inteligência cognitiva e emocional, conectando a natureza racional à emocional do ser humano.

Segundo o autor, a emoção apresenta um papel fundamental nos processos cognitivos humanos e integra a própria estrutura biológica do cérebro. Diz Goleman: “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope. A própria denominação *Homo Sapiens*, a espécie pensante, é enganosa à luz do que hoje a ciência diz acerca do lugar que as emoções ocupam em nossas vidas” (GOLEMAN, 2012, p.30).

Com base nisso, o autor afirma que há duas mentes: a emocional e a racional e enfatiza a necessidade de uma perfeita sinergia entre ambas. Para ele, a priorização de qualquer um dos aspectos sobre o outro representaria um equívoco. O tradicional QI (quociente de inteligência) deve correlacionar-se de forma harmônica com o chamado QE (quociente emocional).

Num certo sentido, temos dois cérebros, duas mentes - e dois tipos diferentes de inteligência: racional e emocional. Nosso desempenho na vida é determinado pelas duas - não é apenas o QI, mas a inteligência emocional também conta. Na verdade, o intelecto não pode dar o melhor de si sem a inteligência emocional. Em geral, a complementaridade de sistema límbico e neocórtex, amígdala e lobos pré-frontais significa que cada um é um parceiro integral na vida mental. Quando esses parceiros interagem bem, a inteligência emocional aumenta - e também a capacidade intelectual. Isso subverte a antiga concepção de antagonismo entre razão e sentimento: não é que queiramos eliminar a emoção e pôr a razão em seu lugar, como queria Erasmo, mas, ao contrário, precisamos encontrar o equilíbrio inteligente entre as duas. (GOLEMAN, 2012, p.53)

Em Estruturas da Mente: a teoria das múltiplas inteligências, Howard Gardner ([1983] 1994) vem para revolucionar o que está posto sobre as inteligências humanas. Para este autor, a pessoa pode deter de múltiplas inteligências e, estas, podem ser desenvolvidas, pois, pertencem ao campo educacional. Quanto aos testes de QI, ele os considera limitados e

ênfatiza a presença de outros diferentes dispositivos que ampliam possibilidades para o desenvolvimento das diversas inteligências humanas.

Cabe ao professor perceber e mediar as múltiplas potencialidades das inteligências dos estudantes. Isso significa que as inteligências mais desenvolvidas devem ser valorizadas e as menos desenvolvidas precisam ser potencializadas, pois, todas são importantes para a totalidade do ser e não apenas um ou outro de seus componentes. As múltiplas inteligências de Gardner são: lógico-matemática, linguística, espacial, físico-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e a musical.

As teorias de Goleman e de Gardner fazem total consonância com o pensamento de Henri Wallon (1968), quando este propõe que se estude e observe a trajetória de desenvolvimento físico, mental e emocional da pessoa. Estes três aspectos devem caminhar juntos para formulação de estratégias pedagógicas que atendam aos educandos nas suas diversas etapas de desenvolvimento. Para Wallon (1968, p.144), o desenvolvimento humano sustenta-se em quatro grandes núcleos funcionais que se efetivam em processo de contínua interação: a afetividade, o conhecimento, o ato motor e a pessoa. Abigail Alvarenga Mahoney (2010, [2004], p. 16-18) explica, didaticamente, como estes conjuntos se apresentam na constituição da pessoa:

Conjunto afetivo

O conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão, que são os sinalizadores de como o ser humano é afetado pelo mundo interno e externo. Essa condição de ser afetado pelo mundo estimula tanto os movimentos do corpo como a atividade mental. É no entrelaçamento com o motor e o cognitivo que o afetivo propicia a constituição de valores, vontade, interesses, necessidades, motivações que dirigirão escolhas, decisões ao longo da vida (p. 17, 18)

Conjunto motor

Oferece as funções responsáveis pelos movimentos das várias partes do corpo que, ao se combinarem, constituem o ato motor, que é um dos recursos mais organizados e preponderantes para o ser humano atuar no ambiente. [Ainda] oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal,

bem como o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem (p. 16).

Conjunto cognitivo

Oferece um conjunto de funções responsáveis pela aquisição, pela transformação e pela manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, idéias e representações. Transforma em conhecimento a mistura combinada de coisas e ação, que constituem a experiência concreta. [...] Permite [ainda] fixar e analisar o presente, registrar, rever e re-elaborar o passado e projetar futuros possíveis e imaginários (p. 18).

É, portanto, no imbricamento destas funções que o quarto conjunto, a pessoa, se constitui. Cada pessoa tem uma forma própria e única de ser, de se constituir e de expressar-se em suas inúmeras possibilidades. A pessoa é, portanto, a unidade do ser. Nesta abordagem, o conceito centrado na dimensão racional do ser humano é rompido, dando lugar a uma perspectiva em que a afetividade e a cognição não mais se dissociam. Para Wallon, por exemplo, a escola deve oferecer a formação integral, que é afetiva, intelectual e social.

Diversos autores têm se dedicado aos estudos da afetividade, dentre eles, Sérgio Antônio da Silva Leite (2011), organizador de **Afetividade e práticas pedagógicas**. A obra apresenta pesquisas que tiveram como foco a afetividade na prática docente. Afirma o autor que “a qualidade da relação que se estabelece entre sujeito e objeto é também de natureza afetiva e depende da qualidade da história de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida (LEITE, 2011, p.18).

O pensamento de Leite está relacionado ao conceito de experiência singular desenvolvido por John Dewey em **Arte como experiência (2012)**. Nesta obra, John Dewey (2012) serve do termo “experiência” para fazer referência a um momento estético específico, observando que a fruição se constitui em uma experiência estética, necessariamente carregada de simbolismos e de toda uma gama de fatores que abrem diálogos com a afetividade na educação e com as referencialidades da inteligência emocional proposta por Daniel Goleman.

Para Dewey, uma experiência de caráter estético consumatória não tem o fim em si mesma, pelo contrário, o seu fim é o início de outras experiências. Esta, poderá ser, neste sentido, incipiente ou singular. A incipiente é incompleta. Já a singular se dá “quando o

material vivenciado faz o percurso até sua consumação” (2012, p.109). Suas abordagens em torno da estética e do campo da filosofia da arte oferecem farto material a ser aproveitado no contexto da arte/educação, como de fato já tem sido absorvido por arte/educadores exponenciais como, por exemplo, Ana Mae Barbosa. Estas reflexões guardam uma íntima correspondência com o processo arte/educativo no presente momento da historiografia do ensino de arte no contexto brasileiro e goiano.

Sobre a experiência e sua correlação com o meio, Dewey faz observações que remetem à sociabilidade do indivíduo, o que conduz às ilações de Henri Wallon e Vigotsky sobre a inserção do educando no meio social:

A experiência é uma questão de interação do organismo com seu meio, um meio que é tanto humano quanto físico, que inclui o material da tradição e das instituições, bem como das circunvizinhanças locais. [...] O eu tanto age quanto é submetido ao que vem de fora, e aquilo a que fica sujeito não são impressões estampadas em uma cera inerte, mas depende do modo como o organismo reage e responde (DEWEY, 2012, p. 430).

Em função de tais ideias, defendemos aqui a pedagogia do afeto como algo a ser constantemente trabalhado no ambiente educacional. Isso implica uma peculiar correspondência entre estética e educação. O Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte¹, que nasceu de uma experiência afetiva singular, tem buscado trabalhar tanto os aspectos pedagógicos quanto os aspectos estéticos em sua *práxis* ao longo de sua existência.

Fabiana Martins (2012), pesquisadora que discute a **Pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos**, instrui que:

Aprendemos o que nos importa aprender, o que nos afeta. E ainda que possamos aprender aquilo que, à primeira vista, não nos afetou, foi preciso termos alguma relação afetiva com o que estava diante de nós [...]. É preciso que alguma coisa nos mova [uma curiosidade descompromissada], que sejamos excitados a buscar sua verdade; é preciso que esta verdade nos incite a criar, produzir novas maneiras de ser, agir e estar no mundo. Todo o

¹ Instituição criada pelo Governo de Goiás mediante Lei 15.255 de 15 de julho de 2005, com a função de mediar políticas de formação de professores, bem como do acompanhamento dos projetos de arte desenvolvidos nas unidades escolares. Tem sua origem como um dos desdobramentos do projeto *Música na Escola*, em especial, do Movimento Canto Coral ocorrido na rede pública educacional a partir do ano de 1994. Para conhecer mais profundamente sobre o Ciranda da Arte, recomenda-se acessar www.cirandadaarte.com.br.

resto, aquilo que não passa pelo afeto, direta ou indiretamente, fica guardado apenas nas memorizações insignificantes (2012, p. 99).

A significativa experiência com a arte nas escolas estabelece mais que um simples adquirir de léxico ou de vocabulário ou uma mera decifração de signos, ela contribui para a humanização dos indivíduos e reverbera positivamente nas relações sociais contemporâneas. Neste estudo, apresentaremos experiências arte/educativas desenvolvidas, na última década, em diferentes espaços educacionais da rede estadual de Goiás, na área de música. A partir dos relatos coletados em cada uma delas, analisaremos como a arte contribui para o desenvolvimento de habilidades afetivas na formação integral dos estudantes.

Educação musical e afetividade

A implementação do ensino da música na rede pública do estado de Goiás revela experiências consumatórias John Deweyanas. A partir delas, estudantes que tiveram a iniciação musical em ambientes escolares e foram afetados por esse universo tendem a tornarem-se artistas e/ou professores de música. Muitos deles ingressam em cursos de graduação em música e projetam sua formação neste campo do saber. Outra questão importante a discutir é a influência que estes projetos exercem no desenvolvimento da autorresponsabilidade nas relações interpessoais, sinalizando para novos sentidos que vão sendo produzidos na subjetividade individual e social de uma rede educacional que aponta políticas específicas para o campo da arte/educação.

Considerando que as práticas artísticas escolares, inicialmente, ocorriam, apenas como atividades complementares do contraturno escolar, a presença dos estudantes nestes contextos, envolvia a permanência na escola em horários críticos e não muito convencionais, o que exigia deles, uma participação interessada, carregada de motivação, de desejo e de responsabilidade. O Projeto Arte Educação (PAE), por exemplo, é uma destas propostas de cunho social e educacional que, durante sua existência, viabilizou oportunidades de aprendizagens singulares a estudantes de escolas públicas que deste projeto puderam participar.

O PAE vem de convênio firmado entre Fundação Jaime Câmara (FJC) e Secretarias de Educação, tanto da esfera municipal quanto da estadual, durante os anos de 2001 a 2013. O papel das duas secretarias envolvidas, a do município de Goiânia e a do estado de Goiás, além do acompanhamento dos processos artísticos pedagógicos, era o de disponibilizar educadores para os quatro bairros da capital onde o projeto era desenvolvido: Sudoeste, Finsocial, Vila Rosa e Riviera. Este projeto atendia, diariamente, cerca de 1.000 alunos, sendo destinadas 250 vagas para cada um destes bairros.

O Projeto Arte Educação (P.A.E.) fez parte de um capítulo muito especial em minha vida, seja pelo aprendizado e sensibilidade que aquele espaço me ajudou a desenvolver ou mesmo pelos laços afetivos que ali estabeleci e que conservo até hoje. As mais diversas formas de se fazer arte que me foram apresentadas naquele momento fizeram com que eu passasse a olhar para o mundo sob outra ótica e isso me rende bons frutos em todos os âmbitos de minha vida. Entrei para o P.A.E. no ano de 2005 por meio da indicação de um primo que era professor de percussão no Núcleo Sudoeste. Inicialmente, eu e meu irmão fomos resistentes, mas nossa mãe achou a ideia tão interessante, que nos inscreveu mesmo sabendo do nosso descontentamento. Este foi um dos melhores presentes que ela nos deu até hoje. Muitos momentos me marcaram no período de quase três anos em que fiz parte do Núcleo Sudoeste. Foram inúmeras as oficinas, encontros com nossa psicóloga, apresentações artísticas, homenagens para amigos e professores, que fizeram com que este período fosse ímpar. [...] E neste processo preciso ressaltar que os nossos arte-educadores eram sensacionais! Eles não só ensinavam como também apoiavam e sabiam como desenvolver nossos potenciais. [...] Se todas as crianças tivessem a oportunidade que eu e meu irmão tivemos, certamente não precisaríamos acompanhar (ou acompanharíamos menos) índices tão altos de violência e crimes relacionados a crianças e adolescentes, bem como de pessoas que ignoram uma peça teatral, que acham a dança uma perda de tempo e tantas outras situações que nos fazem perceber que o que falta para muita gente é contato e oportunidade. Hoje sou jornalista e atriz da Cia. Sala 3 de teatro e olho para minha história e para o mundo com outra perspectiva, com a visão de quem reconhece na arte um caminho importante para o desenvolvimento humano e social².

Outra experiência que evidencia uma relação afetiva construída entre sujeito e objeto artístico vem de Renato Barbosa, enquanto este, ainda, era estudante da educação

² Relato de Jordana Bispo para pesquisa do Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte (7 de junho de 2015).

básica e participava como aluno da banda marcial da escola onde estudava. A vivência em um grupo musical marca o início de sua profissionalização, afirma Renato Barbosa, em reportagem realizada pela Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás, em 2016³.

Sou muito feliz em falar que nunca precisei trabalhar em outra coisa. Oportunidades surgiram, mas, eu sempre fiz questão de permanecer trabalhando só com música, mesmo para eu ter como provar se realmente eu iria ter tudo que eu quisesse somente com esta profissão. E eu consegui. Eu entrei na banda e a partir disso é que eu comecei a tocar um instrumento. O início da minha carreira foi dentro da escola, tocando na banda marcial do [Colégio] Carlos Alberto de Deus. Um dia eu cheguei em casa e fui conversar com meu pai e minha mãe e disse: “Senta aí, vamos conversar. Quero fazer o vestibular em música, seguir carreira. Estou tocando, estou gostando muito, tem campo de mercado, estou vislumbrando uma carreira bem legal. Ok?” Aí meu pai virou pra mim e perguntou: “Você tem certeza?” Eu respondi: “Pai, eu tenho certeza”. Ele perguntou novamente: “Você tem certeza?” Então, isso daí acontece não só comigo, é com todo mundo. Quando eu toco em concerto (eu toco também na banda sinfônica do Estado, que é uma banda de professores ligada ao Ciranda da Arte), às vezes minha mãe vai assistir, meu pai também, eles ficam todo orgulhosos. Além de ser minha profissão, como professor de música e instrumentista, através da participação na banda na escola e em grupos diversos, incluindo as amizades que você tem, é que me formei, não só como músico profissional, mas, como cidadão. O dever social que a banda tem e teve no meu aprendizado foi imenso.

Infere-se destes relatos, que a aprendizagem se submete à qualidade dos estímulos, à valorização da satisfação básica dos sujeitos, dos desejos, da curiosidade, da auto-estima, da socialização e, principalmente da trama afetiva tecida entre educador e educando. Pois, como afirmam Ramaldes e Camargo (2017, p. 131) “tudo depende da experiência vivenciada pelo indivíduo, pois são essas que influenciarão nas experiências futuras. Cabe ao professor/orientador instruir o educando em relação à marcha para a qual suas experiências estão sendo conduzidas”. Neste sentido, é possível concluir que as aprendizagens são resultados de experiências afetivas mediadas pela relação sujeito-mediação-objeto.

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=1wvKU3jcT0U&feature=youtu.be>. Acesso em 28 de jul. 2018.

O início do projeto *Música na Escola* em Goiás, ocorrido nos anos de 1994, elucida um exercício intertransdisciplinar entre conhecimento, afetividade e experiência, que remete a pessoas que tiveram presenças fundamentais no início do processo arte/educativo construído na história da música na rede pública goiana. Para verificação dos aspectos e repercussões positivas, promissoras e contínuas, da música nas escolas goianas, coletamos depoimentos⁴ de outros cinco educadores musicais que exercem ou exerceram docência em unidades escolares da rede. Foram priorizados aspectos relacionados à motivação, socialização e formação humana, cidadã e profissional.

Motivação:

Um amigo, que já era integrante da banda me convidou. O meu maior estímulo foram meus professores [...] que me ensinaram a amar a música (ENTREVISTADO 2).

[...] tive muita sorte de ser aluno de um grande Maestro, pessoa maravilhosa que se preocupa com a formação humanística dos adolescentes [...] (ENTREVISTADO 1).

O meu maior estímulo para poder estudar música foi meu grande amigo [...] e o meu professor [...]. Achei muito interessante os instrumentos de sopro (ENTREVISTADO 3).

[...] desde meus 3 anos de idade eu já gostava de música por causa do meu tio que é Trombonista (ENTREVISTADO 5).

Nestes fragmentos, percebe-se que os professores e, também, os amigos são grandes motivadores dos estudantes em suas práticas instrumentais escolares. A motivação ou estímulo torna-se elemento primordial para impulsionar a relação dos estudantes e suas aprendizagens. Nas aulas de banda, por exemplo, os estudantes mantêm relação direta com os professores, cuja interação é um dos fatores facilitadores ou não do sucesso do educando. De acordo com os depoimentos, a maioria afirmou que seguiu a carreira da docência na música, em especial, em bandas escolares, ou mesmo prosseguiu os estudos na área, devido

⁴Os depoimentos analisados compõem um trabalho de conclusão do curso de especialização em gestão pública, não publicado. O trabalho em sua íntegra pode ser acessado em <http://cirandadaarte.com.br/portal/biblioteca/>

a um vínculo afetivo com algum professor no decorrer do processo de ensino e aprendizagem musical. Geralmente, o professor tem um papel fundamental e até decisivo nas escolhas profissionais dos estudantes.

Socialização:

Meu maior estímulo foi me sentir em comunidade, ter amigos que gostavam da mesma atividade que eu praticava (ENTREVISTADO 1).

Porque queria viajar. Na realidade um amigo meu queria entrar na Banda, daí ele me chamou para entrarmos juntos. Sua irmã participava da linha de frente. Daí ele me falou que Banda viajava pra Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro, tudo de graça, daí eu fiquei louco, nunca tinha saído de Goiânia (ENTREVISTADO 1).

Hoje sou um profissional da área por causa da banda. Ela me ajudou a ter uma formação e a entrar em um centro universitário de música (ENTREVISTADO 05).

As oportunidades de socialização dos estudantes que integram grupos musicais são nítidas. Por meio destas experiências, eles assimilam o conjunto de normas e hábitos delas característicos, ou seja, participam da vida em coletividade, absorvendo seus valores e costumes. O fato de ingressar em grupos musicais propicia a inserção e inclusão do estudante na sociedade, sendo assim, eles expandem seus conhecimentos, ampliam vocabulários, interagem com outras pessoas, conhecem novos lugares e culturas.

Maria Lúcia C. Ribeiro Gulassa (2010, [2004]) destaca que o grupo é um espaço de humanização constituído a partir de relações interpessoais. Descreve que, ao participar de um grupo, a pessoa experimenta duas situações distintas e recíprocas. Primeiro, ela deve assumir-se como grupo e, para tal, deve acatar o conjunto de regras e atividades que o grupo propõe para a construção do coletivo, mas, ao mesmo tempo, “vai se ocupando de um lugar determinado, diferenciando-se dos outros como um indivíduo distinto, com um lugar próprio e com suas características e tarefas a realizar” (GULASSA, 2010, p.101-02).

Formação humana, cidadã e profissional:

A banda é uma escola que nos aprimora pro mundo (ENTREVISTADO 2).

Claro, a banda é um causador de boas atitudes e de mudança intelectual e social! (ENTREVISTADO 04).

[...] eu nunca vou deixar de estar presente nas Bandas Marciais de Colégios Estaduais, até porque foi daí que eu saí e me encontrei como pessoa hoje (ENTREVISTADO 1).

Por possibilitar a inclusão social do estudante e oportunizar o desenvolvimento de suas habilidades, conhecimentos e interação, o ensino musical contribui para promover a formação em seu sentido integral. Sendo assim, a educação musical fortalece as práticas artísticas, sociais e culturais, valorizando a autoestima de estudantes e professores e dando visibilidade às suas escolas na sociedade. Além disso, dialoga com atividades tradicionais e contemporâneas, populares e eruditas. Contribui de forma positiva para o processo educacional, indo além da educação básica à superior, visto que pode ser um fator decisivo na opção da futura profissão dos educandos.

Considerações finais

Entende-se que a educação musical contribui com a formação integral dos estudantes ao possibilitar-lhes oportunidades de socialização, formação intelectual, cognitiva e estética. Tendo como parâmetros o conceito de afetividade identificados nas experiências relatadas, este estudo confirma o papel da educação musical enquanto mediadora de aprendizagens significativas.

Para tanto, é de suma importância compreender o desenvolvimento cognitivo e afetivo como campos indissociáveis nos processos de formação da pessoa. A mediação do educador, quando de forma amorosa e comprometida com as aprendizagens de qualidade singular, reverte no cultivo de sentimentos positivos e abre caminhos para a interação viva dos sujeitos com o objeto artístico musical. Na perspectiva da música relacionada ao prazer e à felicidade, estes sentimentos fortalecem os vínculos físicos e afetivos, corroborando para a harmonização das capacidades cognitivas e do desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais para as aprendizagens musicais.

Considerando que as experiências, quando singulares, têm começo, meio e fim e o seu fim não se estanca, pelo contrário, desencadeia novas experiências e que a sucessão de experiências singulares dá sentido à existência e missão da educação musical na vida dos estudantes; este estudo aponta a afetividade como canal aberto e fundamentalmente importante para o despertar dos desejos de estudantes ao conhecimento musical. As experiências analisadas neste artigo comprovam que a educação musical, quando trabalhada de forma afetiva, contribui para a formação dos estudantes em sua integralidade e abre possibilidades de novas proposições para a educação escolar, mesmo em tempos de crises e resistências, as quais rondam a educação brasileira no presente momento.

Referências

DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2012.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Tradução de Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, [1995] 2012.

GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. Edições Loyola: São Paulo, [2004] 2010.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, [2006] 2011.

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. Edições Loyola: São Paulo, [2004] 2010.

MARTINS, Fabiana. *Por uma pedagogia dos afetos: o aprender como decifração de signos*. In: *Childhood & Philosophy*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 15, jan./jun. 2012. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/viewFile/20739/15075>. Acesso em 17 nov. 2017.

RAMALDES, Karine; CAMARGO, Robson Corrêa de. *Uma pedagogia da Experiência*. Goiânia: Kelps, 2017.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Tradução de Ana Maria Bessa. Lisboa: Edições 70, [1941] 1968 .