

O papel da didática nas emoções e engajamento dos estudantes em uma disciplina de prática musical em conjunto

Comunicação

*Danilo Ramos
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
daniloramosufpr@gmail.com*

*Anderson Toni
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
andersontoni12@gmail.com*

Resumo: As emoções parecem ser um componente importante do engajamento das pessoas com a música. Já a didática, compreendida a partir dos processos de ensino, também parece ser uma variável que influencia nas emoções e no engajamento de estudantes em atividades musicais. Neste sentido, o objetivo deste trabalho é investigar o papel da didática nas emoções e engajamento dos estudantes de uma disciplina de prática musical em conjunto no ensino superior. Participaram da pesquisa 16 estudantes matriculados na disciplina de Prática de Conjunto Musical II ofertada na Licenciatura em Música da Universidade Federal do Paraná. O foco da pesquisa são os dados qualitativos que foram coletados por meio de respostas abertas obtidas em questionários e por meio de uma entrevista semiestruturada com grupo focal. Para a análise de dados, foi realizada uma análise de conteúdo categórica/temática. Os resultados apresentam um recorte no qual a categoria “didática” foi a mais recorrente nas respostas a respeito das emoções e engajamento musical dos estudantes na disciplina de prática musical em conjunto investigada. De maneira geral, as discussões apontam a necessidade de se observar as relações didáticas (os professores, organização da disciplina, proposta pedagógica, etc.) como um aspecto que apresenta um papel de importância nas emoções e engajamento dos estudantes de música.

Palavras-chave: Emoção. Engajamento. Didática. Prática musical em conjunto.

Introdução e breve revisão

Em relação aos estudos no campo da educação musical, Hallam (2010) aponta a necessidade da realização de mais pesquisas que investiguem a compreensão do envolvimento emocional dos estudantes em aulas de música. A autora afirma que a

compreensão desta relação pode ser realizada por meio de estudos que verifiquem a percepção de professores e estudantes sobre o papel das emoções no ensino e aprendizagem de música, que busquem entender como obras musicais desenvolvem a dimensão emocional do estudante (na escuta, na composição e no fazer musical), e que verifiquem o currículo escolar e as relações existentes entre a educação musical e a experiência emocional.

Ao verificar as pesquisas que discutem a relação da emoção com a educação musical, percebe-se que grande parte dos trabalhos concentram-se na área do ensino da expressão de emoções no instrumento, utilizando a modelação (quando uma interpretação fornece modelos acústicos a serem repetidos/imitados) e a metáfora (emoções vivenciadas em contextos não musicais que podem ser transferidas para uma interpretação) como principais recursos (JUSLIN et al., 2004; JUSLIN; TIMMERS, 2010). Porém, poucos trabalhos foram conduzidos em outros contextos de ensino e aprendizagem de música (HALLAM, 2010). Em relação às pesquisas nacionais, Ramos e Toni (enviado) realizaram um levantamento bibliográfico em periódicos nacionais com a finalidade de mapear pesquisas que relacionam música, emoção e educação musical. Os autores afirmam que há uma pequena produção acadêmica nacional em que essa relação é articulada como o tema central, muito embora a temática parece exercer influência nas pesquisas como uma variável significativa para a explicação dos processos relacionados ao ensino e aprendizagem de música.

Apesar de não haver um consenso geral, pesquisadores comumente definem emoções como “reações breves mas intensas para eventos (potencialmente) importantes no ambiente externo ou interno” que envolvem avaliações cognitivas, sentimentos subjetivos, respostas fisiológicas, expressão de emoções, tendências de ação e regulação (JUSLIN, 2016, p. 198). Tendo em vista os termos utilizados por Lamont (2012) e Gabrielsson (2011) em seus estudos, a presente pesquisa utiliza-se dos termos: (1) “experiência emocional positiva” para classificar as descrições referentes a experiências como felicidade, alegria, calma, etc; (2) “experiência emocional negativa” para classificar as descrições referentes a experiências como ansiedade, nervosismo, aflição, etc; e (3) “experiências emocionais mistas” (quando há experiências negativas e positivas misturadas ou quando há a passagem de uma forma de

experiência emocional para outra) para classificar as descrições referentes a experiências como surpresa, nervosismo seguido de calma, etc.

Segundo O'Neill (2012, 2016), o engajamento musical envolve componentes psicológicos (como valores, criação de significado, identidade, senso de pertencimento) e comportamentais (como a atenção focada, esforço, intensidade). A autora afirma ainda que o engajamento musical pode ser alcançado por meio de atividades com objetivos bem definidos, contextualizadas, interessantes, desafiadoras, relacionadas com o "mundo real", interativas, crítico-reflexivas e que promovam a autonomia das pessoas (O'NEILL, 2012, 2016). Além disso, experiências emocionais nas atividades musicais parecem ser um componente importante no engajamento das pessoas com a música (O'NEILL, 2012, 2016; ELLIOTT; SILVERMAN, 2015).

A filosofia da educação musical proposta por David Elliott e Marissa Silverman (2015) em *Music Matters* foi a orientação teórica central adotada na presente pesquisa para se refletir a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de música. Trata-se de uma perspectiva teórica que considera as pesquisas empíricas realizadas em áreas como a música, a educação e a psicologia e apresenta um amplo espaço de discussão com os temas da cognição musical, como o estudo das emoções e o engajamento dos estudantes com a música. O termo didática costuma ser definido como o processo de ensino que engloba elementos relacionados aos objetivos, conteúdos e meios/condições para que um determinado processo de ensino seja desenvolvido (LIBÂNEO, 2010). A didática é contemplada de maneira ampla na presente pesquisa a partir da compreensão dos processos de ensino, ao mesmo tempo que a perspectiva de Elliott e Silverman (2015) auxiliam em um entendimento dos processos de ensino e aprendizagem específicos na área da música a partir de uma atenção para: (1) as relações entre os agentes envolvidos nas trocas educacionais e musicais; (2) os mais diversos processos e resultados educacionais e musicais; e (3) os contextos e ambientes em que determinados processos educacionais e musicais são realizados ou se desdobram. Portanto, o objetivo deste trabalho é investigar o papel da didática nas emoções e engajamento dos estudantes de uma disciplina de prática musical em conjunto no ensino superior.

Metodologia e contextualização da pesquisa

O presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla que teve como objetivo geral investigar a relação entre emoção e engajamento em aulas de prática musical em conjunto em curso superior de música (TONI, 2020). O presente recorte refere-se ao elemento da didática como categoria emergente nos resultados qualitativos para explicar os dados empíricos coletados.

Participantes e contexto da realização da pesquisa

Um questionário de perfil permitiu traçar as principais características do grupo investigado. Participaram desta pesquisa 16 estudantes da Universidade Federal do Paraná (UFPR) matriculados em uma disciplina de Prática de Conjunto Musical II (disciplina contextualizada a seguir) com idades entre 17 e 28 anos (média = 20,5 anos). Os participantes estavam distribuídos em quatorze estudantes da Licenciatura em Música, um estudante do Bacharelado em Música e uma estudante do curso de Geografia da UFPR. A disciplina foi ofertada para a Licenciatura em Música da UFPR, mas dois estudantes não eram do referido curso de graduação e estavam cursando a disciplina por motivos relacionados à disponibilidade de horários e à intenção de ingressar futuramente no curso de Licenciatura em Música da UFPR. Os instrumentos principais que os estudantes relataram tocar são: guitarra (25%); canto (18,75%); violão, violino e baixo elétrico (12,5% cada); flauta transversal, piano e órgão eletrônico (6,25% cada). Os gêneros musicais (possibilidade de mais de uma escolha) que os participantes relataram mais escutar são: rock (75%); música de concerto (68,75%); pop rock, blues e MPB (50% cada); gospel, eletrônica, jazz, bossa-nova e hip-hop/rap (37,5% cada); samba e outros gêneros (31,25% cada); pop e sertanejo (25% cada).

Os dados empíricos da presente pesquisa foram coletados ao longo da disciplina de Prática de Conjunto Musical II ofertada para o primeiro ano da Licenciatura em Música da UFPR em 2018. A disciplina foi organizada em 15 aulas e uma apresentação final. Na primeira aula, os estudantes assinaram o termo de consentimento e preencheram um questionário de perfil. Nas outras 14 aulas e na apresentação final (15 encontros), dados quantitativos e qualitativos foram coletados.

A professora da disciplina investigada informou aos estudantes que a disciplina seria desenvolvida a partir da formação de um único grupo e sugeriu o estudo e execução de músicas e canções do repertório medieval europeu. As canções do Livro Vermelho de Montserrat foi o principal repertório desenvolvido nas aulas. Trata-se de um manuscrito medieval do século XIV encontrado na Espanha com canções em homenagem à Nossa Senhora de Montserrat. Além disso, foram estudadas duas músicas instrumentais do repertório medieval europeu e uma canção medieval de origem inglesa¹. De maneira geral, as principais práticas realizadas durante a disciplina consistiram em um aquecimento vocal, um estudo coletivo de uma nova canção ou música para integrar o repertório, um arranjo coletivo para o novo produto musical estudado e execuções coletivas da nova canção e/ou de canções do repertório já estudado. A aula 06 contou com a participação de um professor convidado que apresentou uma breve contextualização histórica do repertório que foi desenvolvido ao longo da disciplina. As últimas quatro aulas foram reservadas para ensaios e, por fim, houve uma apresentação pública de todo o repertório estudado ao longo disciplina.

Procedimentos, instrumentos de coleta e análise dos dados

A pesquisa empírica foi conduzida por meio de uma metodologia mista em um projeto paralelo convergente (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013). Neste sentido, dados quantitativos e qualitativos foram coletados de maneira simultânea durante a mesma fase da pesquisa e ambos os elementos quantitativos e qualitativos foram mantidos independentes e priorizados igualmente para serem convergidos na síntese dos resultados. O papel da didática nas emoções e engajamento dos estudantes de música investigados foi percebido na análise dos dados qualitativos. No entanto, uma das subcategorias dos dados qualitativos foi convergido diretamente com um dos dados quantitativos. Por este motivo, apesar de o enfoque estar nos resultados qualitativos, optou-se por descrever brevemente tanto o procedimento de coleta de dados quantitativos quanto os procedimentos qualitativos da

¹ As canções do Livro Vermelho de Montserrat (anônimo, século XIV) estudadas foram: *Stella Splendens*, *Polorum Regina*, *Ad Mortem Festinamus*, *Laudemus Virginem* e *Splendens Ceptigera*. Nas outras duas músicas instrumentais e uma outra canção estudadas o grupo se subdividiu em dois para o estudo e interpretação: *La Quarte Estampie Royal* (Hespèrion XXI, século XIII), *Stantipes (1)* (anônimo, século XIII), e *Sumer Is Icumen In* (anônimo, século XIII).

pesquisa mais ampla realizada, de maneira a fornecer a compreensão do “todo” da pesquisa e a articulação entre os instrumentos de coleta dados e os resultados discutidos (TONI, 2020).

Em relação ao procedimento quantitativo, a Lista de Estados de Ânimo Presentes – LEAP (ENGELMANN, 1986) foi utilizada como instrumento de coleta de dados aplicada sempre no início e no final de 14 aulas e da apresentação final. A LEAP é uma lista que apresenta 40 locuções no presente do indicativo da língua portuguesa (por exemplo, “sinto-me orgulhoso”, “acho algo estranho”, etc.). Ao lado de cada locução, uma escala de 0 a 10 estava presente para que o participante relatasse o quanto estava sentindo em relação a cada estado de ânimo. O teste estatístico ANOVA foi aplicado na comparação entre as médias das respostas dos participantes para cada uma das locuções da LEAP antes e depois das aulas e da apresentação final (TONI, 2020).

Em relação aos procedimentos qualitativos, um questionário com questões qualitativas (emoção e engajamento musical) e uma entrevista semiestruturada com grupo focal foram utilizados como procedimentos de coleta de dados qualitativos. O questionário apresentava questões qualitativas a respeito das emoções e engajamento musical dos estudantes e foi aplicado sempre no final de 14 aulas e após a apresentação final da disciplina de prática musical em conjunto investigada. A entrevista semiestruturada com grupo focal foi realizada no final da aula 14 e teve a duração total de 30 de minutos. Os dados qualitativos correspondem ao recorte do presente trabalho, uma vez que uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016) permitiu o estabelecimento da categoria “didática” como a mais recorrente na contagem de frequência de ocorrência no questionário qualitativo (emoção e engajamento musical) e na entrevista (TONI, 2020).

Resultados

A tabela 1 apresenta a síntese e convergências dos resultados qualitativos a partir do enfoque na categoria “didática” e suas respectivas subcategorias para as questões qualitativas (emoção e engajamento musical) e a entrevista semiestruturada com grupo focal:

Tabela 1 – "Didática": Síntese e convergência dos resultados QUAL (questões QUAL e entrevista com grupo focal).

Categorias	Questões QUAL – Emoção	Questões QUAL – Engajamento musical	Entrevista com grupo focal
Didática	Sentiu-se melhor pela maneira como a aula foi conduzida 26	Engajado pela maneira como a aula foi conduzida 46	Sentiu-se melhor pela maneira como a aula foi conduzida 8
	Tocar um instrumento como algo positivo 16	Participar de uma aula prática / Tocar um instrumento 42	Engajamento em experiências práticas de fazer e escutar música 4
	Fazer música de maneira prática como algo positivo 10		
	Sensação de realização / Autonomia 4		Liberdade para criar / Autonomia 3
	A presença de um professor diferente 4		A presença de um professor diferente 3
	60	109	20

Fonte: Adaptado de Toni (2020).

A tabela 1 destaca em negrito as subcategorias que convergiram nas três fontes de coleta de dados (as respostas do questionário qualitativos foram separadas em emoção e engajamento musical). De maneira geral, a categoria “didática” foi a que apresentou o maior número de frequência em todas as fontes de dados qualitativas: questões qualitativas (emoção e engajamento musical) e na entrevista com grupo focal².

Nesta pesquisa, a análise de dados indicou a categoria “didática” como uma variável atuante na relação entre emoção e engajamento musical (TONI, 2020). A referida categoria apresentou a convergência de duas subcategorias nas três fontes de dados. A primeira subcategoria que convergiu nas três fontes de dados foi a maneira como a disciplina foi organizada e conduzida, como apresentado no exemplo 1:

Exemplo 1: P2: “Muito boa [as aulas], a forma como foi conduzida...” [...] P6: “Ah, e também a visão de não... fazer uma música pela metade em um dia, daí voltar... era muito legal você concluir uma...” (Entrevista com grupo focal).

A segunda subcategoria que convergiu nas três fontes de dados foi o fazer musical (principalmente tocando um instrumento) e a escuta musical de maneira prática, como apresentado no exemplo 2:

Exemplo 2: “Nessa aula me sinto mais feliz, pelo fato de ser dinâmica e de eu tocar um instrumento”. (Questões qualitativas - emoção).

Além disso, duas subcategorias foram recorrentes e convergiram nas questões qualitativas sobre emoção e na entrevista com grupo focal. Estas duas categorias estavam relacionadas com a “autonomia” concedida pela professora durante a disciplina e a “presença de um professor diferente”, como apresentados nos exemplos 3 e 4.

Exemplo 3: “A realização de ser capaz de executar as atividades propostas”. (Questões qualitativas - emoção).

Exemplo 4: P1: “Eu acho que a única vez que destoou mais foi quando o [nome do professor convidado] veio, né? A única vez...” [...] P2:

² A pesquisa mais ampla realizada apresentou ainda as categorias “repertório”, “ânimos” e “coleta de dados” e suas respectivas subcategorias (TONI, 2020).

“Ah, ele tava bem tranquilo, assim...” (Entrevista com grupo focal).

Por fim, as questões qualitativas sobre engajamento musical apresentaram as subcategorias “melhora nos aspectos técnicos e estudos” e “aprender um novo instrumento”, como apresentados nos exemplos 5 e 6. Enquanto que a entrevista semiestruturada com grupo focal apresentou a subcategoria “emoções sentidas na aula proporcionaram engajamento musical”, como apresentado no exemplo 7.

Exemplo 5: [Atribuo o engajamento pelo motivo de] “Estudar e estar progredindo”. (Questões qualitativas - engajamento musical).

Exemplo 6: [Atribuo o engajamento pelo motivo de estar] “Tocando percussão, que não é meu instrumento”. (Questões qualitativas - engajamento musical).

Exemplo 7: P3: “Eu não sei pelos outros, mas eu me senti feliz por estar vindo pra aula e estar tocando, eu me sentia mais engajada, me sentia com vontade de tocar, daí ficava melhor. É diferente de você chegar e só tocar, sabe? Sem vontade...” (Entrevista com grupo focal).

Discussão e considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo investigar o papel da didática nas emoções e engajamento dos estudantes de uma disciplina de prática musical em conjunto no ensino superior. Elliott e Silverman (2015) afirmam que um professor de música deve desenvolver as habilidades de fazer e escutar música como aspectos centrais em suas aulas, sem deixar de lado o compromisso com um ensino e aprendizagem que promovam o autocrescimento, o autoconhecimento e experiências emocionais positivas (prazer, felicidade, segurança, etc.). Neste sentido, a figura da professora da disciplina foi recorrente nos relatos dos estudantes em relação às suas experiências emocionais e engajamento musical no que se refere ao fazer musical durante a disciplina e a organização das aulas. Os resultados desta pesquisa confirmam que os estudantes se sentiram melhor e mais engajados musicalmente pela maneira como a aula foi conduzida, o que pode ter sido influenciado pela organização do processo de ensino e aprendizagem e pela influência positiva da figura da professora como proponente das atividades musicais.

Ao longo da disciplina investigada, a professora buscava inserir uma nova música no repertório e finalizá-la na mesma aula. Os estudantes relataram que, mesmo que a música não estivesse finalizada completamente, eles conseguiam ver o “todo” das músicas naquele mesmo dia. Ao apresentar a proposta pedagógica do Sistema Orff/Wuytack, um método de educação musical coletivo desenvolvido pelo educador musical e compositor Jos Wuytack, Bourscheidt (2008) destaca o conceito de totalidade como um aspecto fundamental no processo de ensino e aprendizagem de música. A professora da presente pesquisa parece ter se utilizado ou se aproximado dessa proposta de maneira que os estudantes tiveram consciência e responderam positivamente em relação às suas emoções e engajamento musical ao longo das aulas. Bourscheidt (2008) afirma que a ideia da totalidade proposta por Jos Wuytack corresponde a uma elaboração e aplicação de uma aula que envolva um início, meio e fim para o conteúdo apresentado (atividade, aprendizado de uma nova música/canção, etc.). De acordo com esta proposta, é importante que todos os elementos de uma canção (música ou outro conteúdo musical) sejam apresentados na mesma aula, pois esta aplicação pode favorecer sentimentos positivos e a satisfação nos estudantes por meio de um senso de realização a partir do reconhecimento do todo musical (BOURSCHEIDT, 2008; BOAL PALHEIROS; BOURSCHEIDT, 2011). Apesar desta metodologia de ensino e aprendizagem de música ser pensada para contextos de musicalização infantil, Boal Palheiros e Bourscheidt (2011) afirmam que ela pode ser adaptada para jovens e adultos por meio de um aumento no grau de complexidade das atividades.

O'Neill (2012, 2016) afirma que o engajamento musical pode estar mais presente em um ambiente de ensino de aprendizagem que promova a autonomia dos estudantes, bem como o engajamento musical pode ser sustentado por fatores relacionados com a relevância ou a relação com experiências do “mundo real”, atividades sociais ou interativas, e oportunidades de reflexão sobre as práticas. Na presente pesquisa, os estudantes relataram que tiveram autonomia e liberdade para criar. Essa criação foi compreendida como a oportunidade para desenvolver arranjos e adaptações para as músicas trabalhadas de maneira coletiva, bem como a liberdade para trabalhar e propor questões de interpretação musical. A autonomia, na sua forma de liberdade para propor e criar musicalmente, esteve

ligada a experiências emocionais positivas e o engajamento musical dos estudantes na presente pesquisa. Na literatura nacional, Figueiredo (2014) e Beineke (2015) também afirmam que a promoção da autonomia favorece um melhor desenvolvimento e engajamento musical dos estudantes no fazer e criação musical, bem como o sentimento de bem-estar no ensino e aprendizagem de música.

De acordo com Paulo Freire (2018), a autonomia é colocada em prática na atividade docente quando o professor estimula uma curiosidade na qual o estudante, enquanto sujeito em uma relação dialógica com o professor, pode aprender e apreender de maneira prática e reflexiva sobre determinado objeto. Neste processo de movimentação das curiosidades do estudante e do professor, a afetividade também tem seu espaço, pois “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca” (FREIRE, 2018, p. 139). Em relação à autonomia relatada pelos estudantes na presente pesquisa, percebe-se que as possibilidades de criação musical oportunizaram situações que Freire (2018) discute na promoção da autonomia, como a própria tomada de responsabilidade, a decisão e o exercício da experiência como processo: “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2018, p. 33).

Os dados qualitativos desta pesquisa também indicam uma recorrência de experiências emocionais positivas e engajamento musical motivados pelas experiências dos estudantes ao tocar um instrumento, por participar de uma aula prática e pelas suas percepções de que estavam melhorando seus desempenhos em relação a aspectos técnicos-musicais. Elliott e Silverman (2015) reforçam a importância de um ensino de música que considere o fazer e a escuta musical de maneira integrada e ativa. Esta pesquisa foi realizada em um curso de Licenciatura em Música que tem como pretensão formar profissionais da música que possam atuar no campo da educação musical. Portanto, há uma exigência quanto ao desenvolvimento musical desses estudantes que deve levar em consideração um conjunto de conhecimentos musicais, bem como um balanceamento entre as habilidades de fazer (e escutar) música e as habilidades de ensinar música em sua futura atuação profissional (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Neste sentido, a identificação com a imagem da professora

como propositora das práticas musicais também teve reflexos na entrevista com grupo focal sobre a reflexão dos estudantes quanto as suas formas de pensar o ensino de música em sua futura atuação docente.

Os relatos dos estudantes desta pesquisa sobre as relações didáticas estabelecidas na disciplina estão em contraposição aos relatos de outros estudantes da mesma instituição em que os dados foram coletados. Ramos e Toni (2016, 2018) e Bento e Araújo (2016) verificaram que os estudantes de música da UFPR relataram que não se sentiam motivados para participar das aulas de prática musical em conjunto por motivos relacionados com a maneira como tais disciplinas eram organizadas. No entanto, os dados desta pesquisa sugerem que a professora conseguiu organizar as aulas de forma a proporcionar experiências emocionais positivas e o engajamento musical nos estudantes, o que parece indicar que as relações didáticas e a organização da disciplina possuem uma grande influência sobre estes aspectos em sala de aula (TONI, 2020). Desta forma, pode-se pensar também em como o currículo das disciplinas é organizado e colocado em prática, pois Elliott e Silverman (2015) afirmam que as habilidades de ensinar do professor devem ser coerentes com os esforços de reconhecer e compreender os diferentes tipos de currículos que podem ser encontrados nas práticas de ensino e aprendizagem. Neste sentido, os autores discutem a necessidade de o professor reconhecer o currículo que se estabelece a partir dos documentos oficiais que regem e orientam o planejamento inicial da disciplina e, ao mesmo tempo, compreender o currículo que se estabelece a partir das interpretações e reflexões a respeito do contexto, das demandas e das trocas didáticas em que determinado processo de ensino e aprendizagem musical ocorre.

Por fim, relatos de experiências emocionais mistas foram obtidos na subcategoria “presença de um professor diferente” que esteve presente na aula 06, como descrito na contextualização da pesquisa. Esta pesquisa, enquanto um recorte de uma pesquisa mais ampla já realizada (TONI, 2020), não tem como foco discutir os dados quantitativos coletados. No entanto, uma diferença estatística significativa encontrada na análise dos dados quantitativos auxilia na explicação da subcategoria “presença de um professor diferente”. Na aula 06, o teste estatístico aplicado na análise da LEAP (conferir a seção de metodologia e

contextualização da pesquisa) apresentou uma diminuição estatisticamente significativa das médias obtidas para a frase “acho algo estranho” (média de 5,22 antes da aula e média de 1,22 depois da aula) (TONI, 2020). Neste sentido, a Teoria ITPRA (imaginação, tensão, predição, reação e avaliação) pode auxiliar na explicação dos resultados, pois a expectativa está ligada a uma capacidade de prever eventos futuros que podem se desdobrar em influências nos estados emocionais dos indivíduos (HURON, 2006). Na presente pesquisa, os estudantes podem ter apresentado estados emocionais/ânimos anteriores ao evento por meio da imaginação da situação e da tensão envolvida ao saberem que um professor diferente estaria presente na aula. A partir do início da aula e seu desdobramento ao longo do tempo, as predições, reações e avaliações podem ter sido direcionadas para a ideia de que o evento (a presença de um professor diferente) possa não ter sido tão surpreendente e tão “estranho” quanto parecia inicialmente, como indicam os resultados qualitativos que são corroborados por este aspecto dos dados quantitativos.

A partir do recorte apresentado no presente trabalho, percebe-se que as relações didáticas (incluindo os professores, organização da disciplina, proposta pedagógica, etc.) possuem um papel de importância nas emoções e engajamento dos estudantes de música. Demais pesquisas necessitam ser realizadas para compreender as emoções e engajamento dos estudantes de música em diferentes faixas etárias e contextos de ensino, pois o entendimento de processos e componentes musicais, educativos e cognitivos envolvidos nas práticas musicais podem auxiliar a prática pedagógica e organização didática do professor de música em sua atuação em sala de aula. As categorias e subcategorias encontradas nos resultados obtidos podem auxiliar em recortes de pesquisas e direções futuras. Além disso, os dados empíricos coletados e as discussões realizadas podem auxiliar em reflexões a respeito de possibilidades de nos emocionarmos e engajarmos pessoalmente e coletivamente com a música, inclusive nos processos de ensino e aprendizagem musicais.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad.: Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016. (Publicação original de 1977).

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 23, n. 34, p. 42-57, 2015.

BENTO, Victor L.; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Crenças de autoeficácia e motivação de alunos de graduação: um estudo sobre a disciplina de Prática Musical de Conjunto. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM, XVII, 2016, Curitiba. *Anais*. Curitiba: ABEM, 2016, s/p.

BOAL PALHEIROS, Graça; BOURSCHEIDT, Luís. Jos Wuytack: A pedagogia musical ativa. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Tereza (Orgs.), *Pedagogias em educação musical*. Curitiba, Brasil: InterSaberes, 2011. p. 305-341

BOURSCHEIDT, Luís. *A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2008.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. *Pesquisa de métodos mistos*. 2a ed. Trad.: Magda França Lopes. São Paulo: Penso, 2013.

ELLIOTT, David. J.; SILVERMAN, Marissa. *Music Matters: A Philosophy of Music Education*. 2a ed. New York: Oxford Press, 2015.

ENGELMANN, Arno. LEP - Uma lista, de origem brasileira, para medir a presença de estados de ânimos no momento em que está sendo respondido. *Ciência e Cultura*, Campinas, n. 38, p. 121-146, 1986.

FIGUEIREDO, Edson. Controle ou promoção de autonomia? Questões sobre o estilo motivacional do professor e o ensino de instrumento musical. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 22, n. 32, p. 77-89, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra. (Publicação original de 1996).

GABRIELSSON, Alf. *Strong Experiences with Music: Music is much more than just music*. New York: Oxford University Press, 2011.

HALLAM, Susan. Music education: the role of affect. In: JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. (Eds.). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. 2a ed. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 791-817.

HURON, David. *Sweet Anticipation: Music and the Psychology of Expectation*. Cambridge: MIT Press, 2006.

JUSLIN, Patrik N. Emotional reactions to music. In: HALLAM, Susan; CROSS, Ian; THAUT, Michael (Eds.). *The Oxford Handbook of Psychology of Music*. 2a ed. Oxford: Oxford University Press, 2016.

JUSLIN, Patrik N., FRIBERG, Anders; SCHOONDERWALDT, Erwin; KARLSSON, Jessika. Feedback learning of musical expressivity. In: WILLIAMON, Aaron (Ed.). *Musical excellence*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 247-270.

JUSLIN, Patrik N.; TIMMERS, Renee. Expression and communication of emotion in music performance. In: JUSLIN, Patrik N.; SLOBODA, John A. (Eds.). *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*. 2a ed. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 453-469.

LAMONT, Alexandra. Emotion, engagement and meaning in strong experiences of music performance. *Psychology of music*, v. 40, n. 5, p. 574-594, 2012.

LIBÂNIO, José Carlos. *Didática*. 2a ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

O'NEILL, Susan A. Becoming a Music Learner: Toward a Theory of Transformative Music Engagement. In: MCPHERSON, Gary E.; WELCH, Graham F. (Ed.). *The Oxford Handbook of Music Education*. Vol. 1. New York: Oxford University Press, 2012. p. 163-186.

O'NEILL, Susan A. Transformative music engagement and musical flourishing. In: MCPHERSON, Gary E. (Org.). *The Child as Musician: A handbook of musical development*. 2a ed. Oxford: Oxford University Press Scholarship Online, 2016. p. 606-625.

RAMOS, Danilo; TONI, Anderson (2016). Reflexões sobre os currículos dos cursos de música da UFPR e as expectativas dos alunos ingressos em 2016. In: Encontro Regional Sul da ABEM, XVII, 2016. *Anais*. Curitiba: ABEM, 2016, s/p.

RAMOS, Danilo; TONI, Anderson. Reflexões curriculares sobre perfil e demandas dos estudantes de música da UFPR. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1-30, 2018.

RAMOS, Danilo; TONI, Anderson. Música, emoção e educação musical: um estudo de levantamento em periódicos nacionais. (Enviado).

TONI, Anderson. *A relação entre emoção e engajamento em aulas de prática musical em conjunto em um curso superior de música*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil, 2020.