

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico

*PRACTICUM IN MUSIC: decomposing practice to make pedagogic
knowledge visible*

Marcus Vinícius Medeiros Pereira*
(<https://orcid.org/0000-0001-6859-0316>)



1. NOTAS INTRODUTÓRIAS

A formação de professores tem sido um grande desafio enfrentado por vários países. São muitos os aspectos que dão forma às dificuldades enfrentadas, como a insatisfação com as instituições formadoras, a distância entre a teoria e a realidade escolar, o desprestígio da profissão e, até mesmo, o crescimento de políticas de desprofissionalização docente (SARTI, 2019; NÓVOA, 2017; OLIVEIRA, 2015; RÊSES, 2012.).

Na área da música, a formação de professores tem sido apontada já há vários anos como um dos maiores desafios da educação musical brasileira (QUEIROZ; MARINHO, 2005, p. 83 – 84). Um dos principais obstáculos que podem ser apontados é a superação da crença arraigada de que saber música é o que realmente importa (sendo, muitas vezes, aceito como suficiente) para ser um bom professor de música. Essa crença se manifesta nos mais variados contextos: seja nas experiências anteriores ao ingresso no ensino superior, nas expectativas dos licenciandos em relação a seus cursos, na própria estruturação dos documentos curriculares, e até mesmo no discurso de políti-

* Professor Associado. Universidade Federal de Juiz de Fora. Vice-Diretor da Faculdade de Educação. Supervisor do Centro Cultural Pró-Música. e-mail: markusmedeiros@yahoo.com.br.

cos sobre o tema (PIRES, 2015; PEREIRA, 2013; MATEIRO, 2009; MATEIRO; BORGHETTI, 2007; MATEIRO, 2007; PENNA, 2007; CERESER, 2004). Resulta desse fato uma desvalorização do conhecimento pedagógico que acaba, muitas vezes, por tornar-se invisível para os professores em formação.

Variados são os modelos que discutem as categorias base de conhecimento para o ensino que podem ser construídos e acessados a partir de diferentes fontes, como a formação acadêmica, os materiais e o entorno educacional institucionalizado, pesquisas em diferentes áreas e na sabedoria derivada da própria prática (SHULMAN, 2014, p. 207). A partir de trabalhos como os de Elbaz (1983), Leihardt e Smith (1985), e de Shulman (1986, 1987), Grossman (1990) distingue quatro áreas que podem ser entendidas como pilares dos conhecimentos base do professor:

- *o conhecimento pedagógico geral*, que inclui um corpo de conhecimentos gerais, crenças e habilidades relacionadas ao ensino;
- *o conhecimento do conteúdo*, que é o conhecimento da área disciplinar, bem como das estruturas substantivas e sintáticas da disciplina;
- *o conhecimento pedagógico do conteúdo*, aquele que é específico para ensinar determinados conteúdos da disciplina; e
- *o conhecimento do contexto*, que é o entendimento dos contextos particulares nos quais os professores atuam (é a partir deste conhecimento que os professores irão adaptar os conhecimentos mais gerais às configurações específicas das escolas e às características dos estudantes).

Destes, o papel do conhecimento pedagógico do conteúdo é apontado por Shulman (1987) como fundamental para o ensino, um conhecimento profissional específico do professor. Ele é definido como um amálgama especial do conhecimento do conteúdo, do conhecimento pedagógico geral e do conhecimento do contexto, que permite a construção de formas pedagogicamente poderosas e adaptadas à variedade de contextos e de estudantes (SHULMAN, 1987, p. 102). É justamente essa capacidade de transformação do conteúdo que distingue um professor de um especialista na matéria.

Todavia, algumas particularidades da área de música acabam por construir uma crença coletiva – a *doxa*, no léxico bourdieusiano – que hierarquiza essas quatro grandes áreas e, assim, impacta nas experiências formativas dos licenciandos. Como apontado anteriormente, é dominante a crença de que para ser professor de música basta saber música, isto é, o que realmente importa é o conhecimento do conteúdo. As fronteiras entre o especialista em música (o artista) e o professor de música ficam borradas, invisibilizando as demais áreas e comprometendo a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo.

As primeiras experiências com música na vida dos professores em formação fazem com que eles incorporem, muitas vezes tacitamente, concepções sobre música e sobre seu ensino que serão marcantes na sua constituição como docentes. São “imagens da docência” que se mostram difíceis de superar (GROSSMAN, 1990, p. 10). Nessa perspectiva, duas questões são importantes de se destacar para a construção dessa *doxa* relacionada ao ensino de música: a primeira, a ausência da música nas escolas brasileiras de educação básica; e a segunda, o aprendizado musical que se dá numa relação próxima à educação artesanal, aquela onde a figura do professor é como a do mestre de ofício.

Com relação à primeira questão, é importante destacar que ainda é frequente no cenário brasileiro a atuação polivalente de um único professor responsável por todas as linguagens artísticas na escola, o que, juntamente com o pouco prestígio desse componente curricular, tem contribuído para a ausência significativa da música no currículo escolar (MOTA; FIGUEIREDO, 2012, p. 280-281).

Além disso, as primeiras experiências dos licenciandos com aulas de música ocorrem, principalmente, fora da educação básica, em escolas especializadas de música, projetos sociais, aulas particulares, entre outros. Nesses outros contextos, para ensinar não é exigida a formação docente em curso superior: como o que geralmente se deseja é aprender a cantar ou tocar algum instrumento musical, procura-se alguém que o faça, e o faça bem.

Entra em cena a imagem do mestre de ofício que, por saber fazer, por dominar a sua arte – nesse caso específico, dominar a performance instrumental/vocal – torna-se o mais adequado para ensiná-la. Decorre daí a crença de que, para ensinar, basta tocar:

Sem dúvida, a ideia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o “virtuosismo”. Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações –, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino (PENNA, 2007, p. 51).

Essas experiências (e a ausência delas na educação básica) impactam na forma como os estudantes elegem o curso superior em que desejam ingressar; na forma como vivenciam essa formação; bem como nas expectativas em relação ao curso e à profissão. Ensinar música na educação básica, por exemplo, é considerado pelos professores em formação como uma das possibilidades disponíveis, mas é o campo de atuação profissional menos conhecido por eles – como revela uma pesquisa realizada por Del-Ben (2013, p. 55) em um curso de Licenciatura em Música do sul do Brasil. Muitos dos participantes dessa pesquisa se referiram à atuação na educação básica como algo “diferente”, e esse “diferente” pode ser interpretado como “pouco familiar”: “(...) a escola é diferente daquilo que lhes é mais familiar ou conhecido: as escolas de música, as aulas particulares, as aulas individuais”, visto que “(...) as experiências docentes dos licenciandos, anteriores e paralelas à licenciatura, aconteceram predominantemente em espaços que não a educação básica” (DEL-BEN, 2013, p. 55).

Esse cenário não se restringe ao sul do país. Estudos realizados em outras regiões do Brasil ao longo dos últimos vinte anos (SANTOS, 2005; BRAGA, 2020, por exemplo) mostram que tanto ingressantes quanto veteranos não desejavam atuar em sala de aula na educação básica (BRAGA, 2020); e uma das razões apontadas para a opção pela atuação em escolas específicas de música seria por ser, nesses espaços, que esses professores se reconhecem fazendo música (SANTOS, 2005).

Nesse sentido, outras análises têm revelado, por exemplo, que a principal razão para a escolha do curso de licenciatura em música é o “puro apreço

pela música” (MATEIRO; BORGHETTI, 2007, p. 99). Um gostar de música que está sempre aliado a uma atividade musical – seja ela ouvir, tocar, cantar ou improvisar (MATEIRO, 2007, p. 180). Alguns dos entrevistados de Mateiro (2007, p. 180), por exemplo, afirmam ser a música a principal motivação para a escolha do curso, e que “a licenciatura veio de bandeja”.

Isso se desdobra no fato de que os licenciandos buscam, na universidade, um aperfeiçoamento de sua formação musical: seu interesse está nos conhecimentos específicos de música (PIRES, 2015, p. 54) – especialmente a prática instrumental, que é apontada por eles como algo imprescindível para ensinar música (PIRES, 2015; AZEVEDO, 2007; MATEIRO, 2003; CERESER, 2004).

Outra questão importante a ser considerada é o fato de que a maioria dos professores em formação já atua profissionalmente como professores de música (DEL-BEN, 2013; MATEIRO, 2007; CERESER, 2004). Essa atividade docente anterior à formação universitária específica se constrói a partir das experiências desses indivíduos músicos, uma vez que, para eles, “[o] saber tocar pressupõe o saber ensinar”, e se impõe como uma necessidade de sobrevivência: “(...) uma fonte de renda, não uma profissão” (MATEIRO, 2007, p. 189).

O conhecimento pedagógico torna-se invisível e prescindível, uma vez que o conhecimento pedagógico do conteúdo – o conhecimento profissional específico do professor – parece ser tacitamente derivado do conhecimento do conteúdo e das necessidades da prática. Essa questão passa a constituir um aspecto da *doxa* do campo da música: a crença compartilhada de que ensinar música é uma atividade que prescinde de conhecimentos outros que não o conhecimento do conteúdo disciplinar.

Tal crença incorporada pelos indivíduos em suas experiências anteriores ao ingresso no curso superior é reforçada pela estrutura curricular das licenciaturas em música. Várias análises de projetos pedagógicos desses cursos em todas as regiões do Brasil (PIRES, 2015; PEREIRA, 2013; MATEIRO, 2009; JARDIM, 2008; PIRES, 2003) apontam para a existência de uma dicotomia entre o músico e o professor, entre a música e a educação, bem como as implicações dessa dicotomia na definição do perfil e dos conhecimentos profissionais do professor de música.

Os currículos revelam uma ênfase nos conhecimentos específicos da linguagem musical, especialmente o conhecimento instrumental e o conhecimento dos fundamentos teóricos. Estruturado dessa forma, e colocado em ação evidenciando uma hierarquia clara de status entre conhecimentos específicos e os demais conhecimentos base para a formação docente, os cursos acabam por fomentar a identidade do músico em detrimento da identidade do professor: “Pode-se dizer que os cursos superiores de formação de professores [de música] durante anos têm estado fundamentados no modelo do profissional formado a partir da seguinte premissa: **o professor de música é um músico**”. (MATEIRO, 2009, p. 64, grifos meus). E as falas tanto de ingressantes quanto de veteranos que participaram do estudo de Braga (2020, p. 134) confirmam: a formação inicial de professores de música “(...) forma músicos que têm ciência da importância do trabalho que um professor desempenha em sala de aula”.

Os efeitos dessas crenças incorporadas previamente e reforçadas durante a formação dos professores de música são evidenciados por várias pesquisas, que apontam as dificuldades dos licenciandos na operacionalização do ensino: planejamento das aulas, ordenação das tarefas, ações e procedimentos didáticos, seleção dos conteúdos, formas de organização do ensino e das aprendizagens dos alunos (PIRES, 2020, 2015; SILVA, 2013; NARITA, 2015; DEL-BEN, 2011). Ações docentes que estão imbricadas nas relações que se estabelecem entre todas as áreas que formam a base de conhecimentos do professor, que incluem, mas não se limitam ao conhecimento do conteúdo (à formação musical). Em síntese, como já defendia Penna (2007): para ensinar não basta saber música, não basta tocar.

Tendo atuado há mais de uma década no ensino superior como formador de professores de música, especialmente trabalhando com a dimensão pedagógica dessa formação, tenho procurado desnaturalizar essas crenças arraigadas nos estudantes. Nesse sentido, uma das estratégias que tenho adotado e que tem apresentado resultados significativos é a de tornar visível para meus alunos os demais conhecimentos base que sustentam a formação e a atuação de professores.

Nesse texto, apresento uma atividade que tenho feito com estudantes que estão cursando o estágio supervisionado obrigatório em música na Uni-

versidade XXXX. Esta atividade se baseia no conceito de “decomposição da prática” (GROSSMAN *et al.*, 2009), que envolve “quebrar” a prática em suas partes constituintes para fins de ensino e aprendizagem (GROSSMAN *et al.*, 2009, p. 2058). Ao desmembrar a prática pedagógica, ao tornar explícitos os julgamentos e as decisões tomadas pelos professores, contribui-se para que a complexidade que sustenta essas decisões e julgamentos possa se tornar visível para o professor em formação.

A ação de decompor a prática, portanto, torna visível para os novatos uma “gramática” dessa prática, contribuindo para que desenvolvam uma visão profissional da prática (GROSSMAN *et al.*, 2009, p. 2069). Para isso, é preciso possuir ferramentas conceituais que ajudem na descrição dessa prática, que contribuam para tornar seus componentes visíveis – nesse caso, as tomadas de decisão do professor experiente. O que tenho feito nesse sentido é trabalhar com os licenciandos ferramentas conceituais da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT, na sigla inglesa) e utilizá-las nas análises das observações de aulas de música como meios de tornar visíveis as decisões pedagógicas de professores em ação, bem como os conhecimentos pedagógicos envolvidos.

De maneira mais específica, as ferramentas conceituais da dimensão Semântica da LCT – gravidade semântica e densidade semântica – foram utilizadas para analisar, inicialmente, algumas gravações em vídeo de aulas de música intencionalmente selecionadas. Depois, foram empregadas na análise das aulas de música observadas em uma escola de educação básica.

A análise dos relatórios finais dos estagiários revelou que os licenciandos conseguiram perceber o conhecimento pedagógico que fundamentou as escolhas e as ações dos professores de música, contribuindo para deixar mais clara a ideia de que ensinar não é uma atividade “natural”, mas um trabalho que requer um corpo de conhecimentos base que o informam e orientam (BALL; FORZANI, 2009).

Ao compartilhar essa experiência de tornar visível o conhecimento pedagógico para os licenciandos, espero contribuir para a desnaturalização de crenças arraigadas não somente no campo da música, na perspectiva de valorizar a docência como uma profissão, e o conhecimento pedagógico como um de seus pilares centrais.

2. TORNANDO O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO VISÍVEL

Como comentado anteriormente, o objetivo da atividade que será apresentada nessa seção é ampliar a visão dos estudantes a respeito da prática docente, fazendo-os compreender que mais do que definir essa prática somente pelo que se faz, é preciso considerar também quem faz e como esse alguém pensa sobre o que faz, sobre o que fez e sobre o que fará (GROSSMAN *et al.*, 2009, p. 2058). As práticas, dentre elas a docência, envolvem não somente atividades técnicas, mas também intelectuais: há uma série de conhecimentos que fundamentam as ações e que contribuem para se falar e pensar sobre elas.

É preciso considerar que a familiaridade com a prática oferece desafios adicionais para a formação profissional: por conta dela, os novatos podem subestimar a complexidade inerente a essa prática (GROSSMAN *et al.*, 2009, p. 2058). Por isso, é importante ajudar os licenciandos em música a ver a miríade de elementos – principalmente o conhecimento pedagógico (e aqui inclui o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo) – que tornam a docência um trabalho complexo. Trata-se de uma prática profissional, portanto, que difere da prática do músico, uma prática com técnicas, conhecimentos e uma identidade profissional que são específicos.

Foi para evidenciar todas essas questões que tenho realizado essa atividade, que foi inspirada em ações que vêm sendo desenvolvidas no projeto Teacher Choices in Action¹, na África do Sul. A atividade é organizada em três etapas: na primeira, os estudantes produzem textos analíticos sobre vídeos de aulas de música intencionalmente selecionados da internet; na segunda, o kit conceitual que fornece ferramentas para a análise é apresentado e trabalhado com os licenciandos, que os utilizam para analisar novamente os vídeos; e, na terceira, eles utilizam o kit conceitual para analisar as aulas observadas em seus campos de estágio.

¹ Esse projeto, liderado pela professora Lee Rusznyak, envolve diferentes universidades da África do Sul e integra o *Teaching and Learning Development Capacity Improvement Programme*, um programa realizado a partir de uma parceria com o Departamento de Formação e Ensino Superior da África do Sul e a União Europeia.

2.1 As análises iniciais e seu caráter predominantemente descritivo

Na primeira etapa dessa ação, utilizo dois vídeos curtos de aulas de música para que os estudantes os analisem, de modo a revelar quais aspectos da prática pedagógica são percebidos por eles. Escolhi intencionalmente dois vídeos de aulas de musicalização infantil (e não de instrumentos musicais), um deles no contexto da escola regular, com posturas docentes contrastantes: o primeiro, no que parecia ser uma escola especializada de música, a professora conduzia uma aula mais expositiva, explorando o conceito de pulsação; e o segundo, na escola regular, uma aula eminentemente prática, em que as crianças repetiam os gestos e as frases musicais cantadas/realizadas pela professora.

Após assistirem aos vídeos, os estudantes devem escrever um texto analisando cada aula de música, postando-o na plataforma *Google Classroom*. Os textos devem ser estruturados em duas partes:

1. Breve descrição da aula, contendo informações sobre a professora, os estudantes, a sala de aula, o tema/conteúdo da aula e a forma como ele é abordado.
2. Comentários analíticos sobre a aula e o processo de ensino-aprendizagem que está acontecendo no vídeo observado.

As discussões sobre as aulas são feitas somente após a escrita dos textos, de modo que não influenciem nessa primeira análise dos estudantes. A característica marcante desses textos iniciais tem sido seu caráter descritivo, sem reflexões sobre as ações das professoras ou sobre as respostas dos estudantes a essas ações, como se pode observar nos dois exemplos a seguir:

A professora inicia a aula se apresentando como pianista. Ela e os quatro alunos estão em pé, em uma sala pequena. O tema da aula é a musicalização e o ritmo, especialmente a pulsação.

A professora inicia sua empreitada explicando o que é música e o poder transformador que possui. É uma aula expositiva abordando o ritmo, em que a professora exemplifica a pulsação para as crianças (T²1, E5, 2021, s.p.).

² T – Texto elaborado por licenciandos em música durante a atividade, em intervenção realizada no segundo semestre de 2021 na XXXX. Os estudantes que participaram dessa intervenção consentiram na publicização dos dados produzidos, a partir de um Termo de Consentimento Livre

O vídeo traz uma aula de música possivelmente em uma escola de educação básica. A sala é bastante ampla, onde as professoras e cerca de 20 alunos estão sentados em uma roda.

A professora inicia a aula fazendo atividades sem explicar aos alunos como interagir. Sem dúvida leciona para este grupo há algum tempo, pois todos sabem como seguir. Ela bate palmas, criando sequências rítmicas para que os alunos repitam; canta as notas musicais em escala ascendente e descendente, fazendo gestos como subindo e descendo uma escada. E finaliza com um momento de relaxamento com as crianças em círculo, só que, agora, deitadas no tatame ao som de flauta e violão (T2, E9, 2021, s.p.).

Os estudantes identificam o tema das aulas, o conteúdo abordado, as ações das professoras, a característica de suas aulas (expositiva / prática), algumas reações dos alunos (“todos sabem como seguir”), mas não desenvolvem uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem observado, sobre as decisões pedagógicas das professoras diante dos conteúdos trabalhados ou sobre as implicações dessas tomadas de decisão no envolvimento e entendimento das crianças. A invisibilidade de quaisquer outros conhecimentos além do específico (musical) fica evidente nesses textos iniciais.

As atividades de estágio ocorrem na segunda metade do curso de formação de professores, quando grande parte das disciplinas que abordam conhecimentos pedagógicos (gerais e específicos) já foram cursadas pelos estudantes. Todavia, os estudantes não têm mobilizado esses conhecimentos para pensar sobre as práticas pedagógicas observadas, indo além das descrições. Esta é uma tendência observada em vários estudos: os professores em formação inicialmente subestimam a complexidade conceitual do ensino, enxergando as rotinas mais visíveis como a essência da prática (cf. RUSZNYAK; WALTON, 2011, p. 271).

Como professor formador, ficou evidente a necessidade de auxiliar os estudantes a perceber essa complexidade conceitual do ensino, mobilizando seus conhecimentos base, especialmente o conhecimento pedagógico do conteúdo, para analisar as práticas pedagógicas observadas e, futuramente, para fundamentar suas próprias tomadas de decisão como professores.

Para tal, tenho trabalhado com os estudantes as ferramentas conceituais da dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação (MATON;

e Esclarecido, preservando-se o anonimato. Dessa forma, os estudantes são identificados apenas por números. O algarismo junto à letra T identifica o vídeo ao qual o texto se refere.

HOOD; SHAY, 2016; MATON, 2014, 2013), especialmente os perfis semânticos, que auxiliam a “decompor” a prática pedagógica, tornando as decisões dos professores mais visíveis, favorecendo a sua análise. O estudo dessas ferramentas conceituais constitui o próximo passo da atividade.

2.2 Trabalhando com a dimensão Semântica da LCT

A Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT³, na sigla inglesa) é um kit de ferramentas sociológicas para o estudo da prática (MATON, 2013, p. 10) que permite explorar os fundamentos sobre os quais as práticas sociais são legitimadas. A LCT funciona como uma estrutura teórica explicativa (MATON, 2014, p. 182) que não se prende a nenhuma área específica de pesquisa, e vem sendo empregada em diversos campos de conhecimento, como a engenharia, o ballet e a formação de diferentes profissionais, como médicos e professores.

Esse kit de ferramentas conceituais é multidimensional (MATON, 2014), onde cada dimensão oferece conceitos para analisar um conjunto particular de princípios organizadores (ou códigos de legitimação) subjacentes às práticas. No trabalho com os professores em formação, concentrei-me na construção de perfis semânticos das práticas pedagógicas de professores, uma ferramenta da dimensão Semântica da LCT que contribui para a decomposição da prática docente.

A dimensão Semântica da LCT explora as práticas em termos de suas estruturas semânticas, especialmente os diferentes níveis de abstração e complexidade dos significados. Analisa os princípios organizadores dessas práticas em códigos semânticos que compreendem forças de gravidade semântica e densidade semântica. Essas forças são traçadas ao longo do tempo nos perfis semânticos, evidenciando as variações da gravidade semântica e da densidade semântica.

A gravidade semântica (GS) refere-se ao grau em que o significado se relaciona com o seu contexto (MATON, 2013, p. 11), podendo ser relativamente mais forte (+) ou mais fraca (-) ao longo de um continuum de forças. Como essas forças são realizadas empiricamente depende do objeto específico de estudo. Pensando nas práticas pedagógicas de professores de música, a gravidade semântica permite analisar o grau de abstração de um conceito: quanto

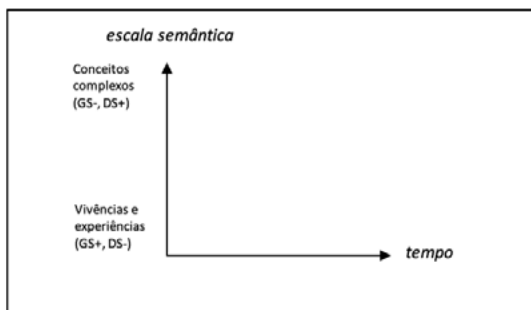
³ Legitimation Code Theory.

mais forte a gravidade semântica (GS+), o conceito é trabalhado de maneira mais concreta, a partir de experiências diretas com a música, por exemplo. Quanto mais fraca a gravidade semântica (GS-), mais abstrata é a abordagem, e os conceitos são apresentados e definidos verbalmente.

A densidade semântica (DS), por sua vez, refere-se ao grau de complexidade do significado dentro das práticas socioculturais (MATON, 2013, p. 11). Como a gravidade semântica, também pode ser relativamente mais forte (DS+) ou mais fraca (DS-) ao longo de um continuum de forças. Da mesma forma que a gravidade semântica, como essas forças são realizadas empiricamente depende do objeto específico de estudo. Nesse caso específico, ela permite aos estagiários observar o grau de complexidade dos conceitos e conhecimentos abordados na aula de música: em relação aos símbolos em uma partitura, por exemplo, quando a densidade semântica é mais forte (DS+), mais significados estão condensados no símbolo e, portanto, mais complexo é esse símbolo (uma fração de compasso, por exemplo). Quando a densidade semântica é mais fraca (DS-), mais simples é o símbolo, pois condensa menos significados – como um sustenido (#).

Os perfis semânticos são traçados a partir da análise dos processos de fortalecimento (↑) e enfraquecimento (↓) da gravidade semântica e da densidade semântica (GS↑↓, DS↑↓) ao longo do tempo. Esses perfis são construídos em um gráfico onde o eixo y apresenta uma escala semântica de variação das forças da gravidade semântica e/ou da densidade semântica, e o eixo x descreve o passar do tempo durante a aula observada:

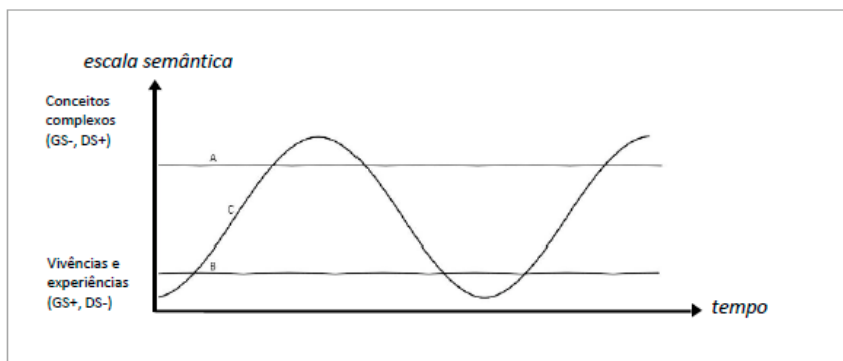
Figura 1: Eixos x e y do gráfico do perfil semântico



Fonte: adaptado de Maton (2013, p. 13)

Os perfis semânticos podem apresentar dois tipos básicos (cf. figura 2, abaixo): as ondas semânticas (C), cujo traçado se movimenta para cima e para baixo (ou para baixo e para cima) ao longo do tempo; e as linhas menos sinuosas, mais planas, (*flatlines*) que exibem um movimento relativamente menor (A e B). Esse movimento é medido pelo intervalo semântico, a distância entre os pontos mais altos e mais baixos das variações na escala semântica.

Figura 2: Tipos básicos de perfis semânticos




Fonte: adaptado de Maton (2013, p. 13)

Para a construção desses perfis, desenvolvi com os estudantes dispositivos de tradução (MATON, 2016) a partir de discussões em sala de aula, tendo como ponto de partida os vídeos analisados inicialmente. Os dispositivos de tradução são utilizados para aproximar os conceitos teóricos dos dados empíricos (MATON; CHEN, 2016), delineando indicadores para as diferentes forças na escala semântica que contribuem para tornar sua manifestação nos dados empíricos o mais clara possível.

Ao tomarmos a gravidade semântica, por exemplo, pode-se afirmar que os conhecimentos musicais adquirem maior concretude quando vivenciados corporalmente, aproximando-se, por exemplo, de movimentos cotidianos das crianças como o andar, o correr, o pular, o levantar-se e o abaixar-se. Esse tipo de atividade caracterizou o primeiro nível da escala semântica de variação da gravidade semântica (GS+). Ao passo que, quando um conceito é apresentado e definido apenas verbalmente, tem-se grande abstração e, consequen-

temente, uma gravidade semântica mais fraca (GS-). Dessa forma, pode-se pensar num dispositivo de tradução como o apresentado no quadro 1:

Quadro 1: Dispositivo de tradução – Gravidade Semântica

Gravidade Semântica (eixo y)	Níveis	Indicadores
Abstração (GS-)  Vivências e experiências (GS+)	4	Conceitos são apresentados e definidos verbalmente.
	3	Exemplos de/sobre música e /ou som sem a vivência sonora.
	2	Vivências e experiências musicais apenas via apreciação, sem utilização do corpo.
	1	Vivências e experiências musicais de conceitos mais simples, utilizando o corpo.

Fonte: elaborado pelo autor.

O mesmo pode ser pensado para a densidade semântica, de acordo com os dados empíricos com os quais se esteja lidando. A construção desses dispositivos de tradução mobilizou o amálgama dos conhecimentos base do professor na forma do conhecimento pedagógico do conteúdo. Para pensar nos níveis da escala semântica, foi preciso: considerar a idade das crianças e seu desenvolvimento cognitivo, dialogando com teorias da psicologia do desenvolvimento; refletir sobre os diferentes níveis de complexidade dos conhecimentos musicais a serem trabalhados com essas crianças; dialogar com premissas de pedagogos e teóricos do campo da educação musical que abordam a importância da experiência direta com música e da vivência corporal no entendimento de conceitos musicais⁴.

Retomando o exemplo do quadro 1, à medida que os níveis sobem, há um enfraquecimento da gravidade semântica (GS↓): o conhecimento vai se

⁴ Sobre esse último aspecto, foi essencial considerar as propostas de Émile Jacques Dalcroze, educador musical suíço que primeiro chamou a atenção para a concretude que a vivência corporal dá aos conceitos musicais.

tornando cada vez mais abstrato. Logo, a experiência direta com música vai dando lugar a uma conversa sobre música.

É importante ressaltar que os dispositivos de tradução aqui apresentados foram construídos em diálogo com os dados empíricos com os quais estávamos lidando. Logo, não se trata de uma proposição de dispositivos universais – ainda que possam ser utilizados em outros contextos. A depender das idiosincrasias dos dados, novos dispositivos devem ser criados.

Para ilustrar o exercício de análise que tenho feito com os estagiários, apresento nesse texto a construção dos perfis semânticos dos vídeos utilizados na primeira etapa da atividade. O primeiro passo foi assistir novamente aos vídeos (que já tinham sido analisado por eles anteriormente), retomar a as descrições, dividindo-as em momentos, analisar cada um desses momentos a partir do dispositivo de tradução e, finalmente, traçar os perfis semânticos.

2.2.1 Construindo o perfil semântico do vídeo 1

No vídeo 1, por exemplo, a professora trabalha com crianças que apresentam ter cerca de sete anos de idade, e introduz o conceito de pulsação:

Momento A – A professora convida os alunos a imaginar as batidas do coração.

Momento B – A professora descreve as batidas do coração, caracterizando-as como “batidas regulares” e definindo o significado de regulares.

Momento C – A professora pede que os alunos pensem sobre outro exemplo: a respiração.

Momento D – A professora descreve a respiração a partir da noção de “ciclos constantes”.

Momento E – A professora retoma o exemplo do coração para caracterizá-lo também como apresentando ciclos constantes.

Momento F – A professora apresenta e define o conceito de pulsação.

Para analisar esses momentos da aula, decidiu-se focar nas variações da gravidade semântica, utilizando o dispositivo de tradução apresentado no

quadro 1. De acordo com o dispositivo de tradução, cada momento corresponde aos seguintes níveis:

Momento A – 3

Momento B – 4

Momento C – 3

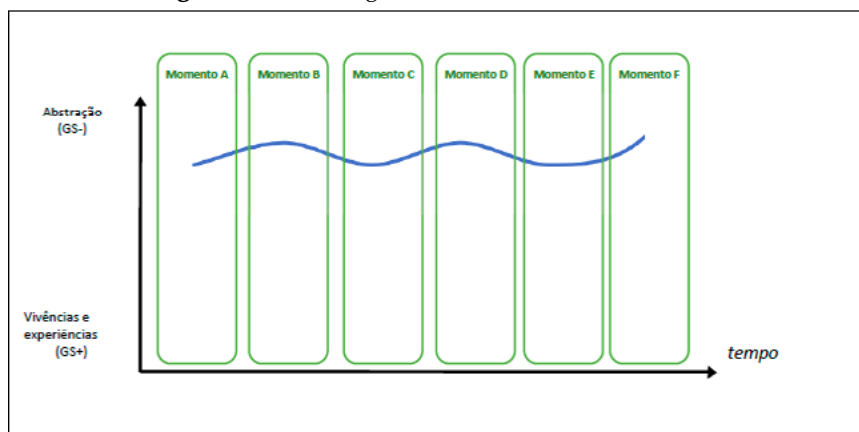
Momento D – 4

Momento E – 3

Momento F – 4

O perfil da gravidade semântica, representado na figura 3, abaixo, revela uma linha alta menos sinuosa (*high flatline*): a explicação permanece verbal, sem vivências musicais diretas.

Figura 3: Perfil da gravidade semântica do vídeo 1



Fonte: elaborado pelo autor

A pulsação musical é definida como a “divisão do tempo em marcações iguais e com ritmo constante, que comumente recebe o nome de *beat*”; uma divisão que é artificial e que se constitui como um elemento substancial no âmbito da música ocidental (EYNG; GALUCH, 2008, p. 1). Trata-se, portanto, de um conceito complexo e abstrato, cuja internalização o transforma numa ferramenta eficaz para ouvir e praticar música. Ainda que complexo e abstra-

to, seu efeito pode ser rapidamente compreendido, principalmente a partir de vivências e experiências musicais que mobilizem o corpo. O corpo atua como instrumento regulador, favorecendo as operações cognitivas que possibilitarão a compreensão e internalização do conceito.

Os professores em formação que antes haviam apenas descrito a aula como “expositiva”, puderam refletir sobre a forma como a professora trouxe os exemplos para pensar o conceito em questão: a professora pede que as crianças “imaginem” os batimentos do coração e “pensem” na respiração, perdendo a oportunidade de fazê-los sentir esses movimentos em seus corpos, reproduzi-los com movimentos corporais e, assim, pensar sobre suas características. Todo esse trecho da aula permanece num alto nível de abstração, com quase nenhuma interação com as crianças.


2.2.2 O perfil semântico do vídeo 2

O vídeo 2 é intencionalmente contrastante com o primeiro: trata-se de uma aula eminentemente prática, que envolve contato direto com a música e vivências corporais, mas sem nenhuma menção a qualquer conceito, a qualquer vocabulário próprio da prática musical. Na primeira análise, todos os estudantes expressaram opiniões positivas sobre a aula, enaltecendo seu caráter prático. Uma das estudantes afirma que a professora “consegue despertar o interesse de cada um [dos estudantes] e prender a atenção através de uma didática incrível, mudando as atividades constantemente, renovando o interesse das crianças sem deixá-los cansados ou fatigados” (T2, E23, 2021, p. 1). A aula dá a impressão de ser uma revisão do que já foi aprendido antes, um grande compilado de várias atividades diferentes, realizadas sem interrupção.

Lembrando que, por definição, como as forças da gravidade e densidade semânticas são realizadas empiricamente depende do objeto específico de estudo, as análises precisaram ocorrer de forma diferente em relação ao vídeo 2. Nesse caso específico, analisamos tanto a gravidade semântica quanto a densidade semântica: embora as atividades permaneçam todo o tempo em vivências e experiências musicais utilizando o corpo, sem menção a nenhum conceito (o que corresponde ao nível 1 do dispositivo de tradução relacionado às forças da gravidade semântica), a complexidade dessas vivências

era crescente, incorporando mais aspectos musicais na prática (adensando a realização prática). Os estudantes, por exemplo, repetiam os gestos rítmicos da professora que, a cada vez, aumentava a dificuldade acrescentando uma novidade: ritmos mais complexos (com mais elementos), e combinação de parâmetros (motivos rítmicos realizados em intensidade fraca, depois crescendo, depois forte, depois decrescendo, etc.). O mesmo dispositivo de tradução relacionado às forças da gravidade semântica foi utilizado para a análise do vídeo 2, e um novo dispositivo de tradução relacionado às forças da densidade semântica foi construído:

Quadro 2: Dispositivo de tradução – Densidade semântica

Densidade semântica (eixo y)	Níveis	Indicadores
Práticas mais densas (DS+)  Práticas mais simples (DS-)	3	Prática com nível ainda maior de complexidade, adicionando ainda mais elementos e/ou combinando mais de dois parâmetros musicais.
	2	Prática com um nível maior de complexidade, adicionando elementos e/ou combinando dois parâmetros musicais.
	1	Prática com nível mais simples de dificuldade, abrangendo apenas um parâmetro musical.

Fonte: elaborado pelo autor.

É possível dividir toda a grande prática que foi a aula em 6 principais atividades (imitação de gestos rítmicos, execução vocal de movimentos sonoros ascendentes e descendentes, performance de uma canção, atividade com gestos associados à fala ritmada, performance de uma canção com coreografia, momento de relaxamento), cada uma delas (à exceção da última) com um fortalecimento interno da densidade semântica (uma intensificação interna da complexidade). Nos limites do artigo, apresento a análise de duas dessas atividades, e sua classificação no dispositivo de tradução:

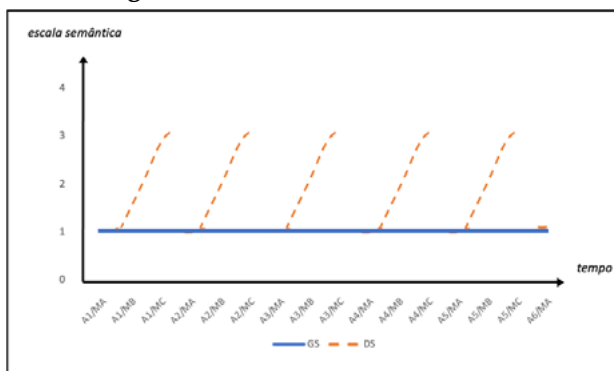
Quadro 3: Análise – Vídeo 2

Descrição	GS	DS
Atividade 1 / Momento A – Execução, por imitação, de células rítmicas simples via percussão corporal.	1	1
Atividade 1 / Momento B - Execução, por imitação, de células rítmicas mais complexas via percussão corporal.	1	2
Atividade 1 / Momento C - Execução, por imitação, de células rítmicas mais complexas, com diferentes dinâmicas, via percussão corporal.	1	3
Atividade 2 / Momento A – Execução vocal, por imitação, de movimentos sonoros ascendentes e descendentes, acompanhados de gesto corporal.	1	1
Atividade 2 / Momento B – Execução vocal, por imitação, de movimentos sonoros ascendentes e descendentes, em diferentes dinâmicas, acompanhados de gesto corporal.	1	2
Atividade 2 / Momento C – Execução vocal, por imitação, da escala de Dó Maior ascendente, com o nome das notas, em diferentes dinâmicas.	1	3

Fonte: elaborado pelo autor.

O perfil semântico, representado na figura 5, abaixo, revela, no que se refere à gravidade semântica, uma linha baixa plana (*low flatline*): vivências musicais diretas, com a utilização do corpo. E, com relação à densidade semântica, uma sequência de subidas, representando a complexidade crescente em cada atividade prática realizada:

Figura 4: Perfil semântico do vídeo 1



Fonte: elaborado pelo autor.

O perfil semântico traçado levantou uma série de questões: uma aula eminentemente prática não oferece aos estudantes uma linguagem especializada que lhes permita falar e pensar sobre o que foi vivenciado. Ainda que sejam crianças, não somente é possível como desejável construir com elas um pensamento conceitual sobre a experiência. Inicialmente, nomear o que está sendo vivenciado, familiarizando os estudantes com a linguagem especializada da música. Em seguida, depois de várias vivências, a definição dos conceitos, a abstração da prática deve ser construída com atividades pensadas especificamente para esse fim. Como esse vídeo está destacado de seu contexto temporal, não foi possível saber se essa construção foi ou será realizada com as crianças, mas pensar sobre isso foi importante para os estudantes refletirem sobre as decisões que precisam ser tomadas ao planejar as aulas, evitando que a aula seja apenas um momento de recreação, mas um tempo e espaço de construção de conhecimento.

A necessidade de realizar movimentos mais amplos na escala semântica ao longo da aula ficou evidente para os alunos a partir das análises dos dois vídeos, revelando o potencial que as ondas semânticas têm para o planejamento da construção de conhecimento. Permanecer em linhas mais planas, sejam elas altas (abstratas e/ou complexas) ou baixas (concretas e/ou mais simples) compromete essa construção. As ondas semânticas contribuem não somente para observar as decisões do professor ao modelar as transições do conhecimento entre entendimentos mais contextualizados e/ou simples (as vivências corporais, nesse caso) e uma compreensão mais integrada e profunda de conceitos complexos (MATON, 2013, p. 14). Elas auxiliam na própria tomada de decisões dos professores sobre a condução de suas aulas.

Depois dos perfis semânticos terem sido traçados conjuntamente com os estudantes, eles reescreveram seus comentários analíticos sobre os vídeos. Nesses novos comentários, eles superaram o caráter descritivo presente nos textos anteriores, e refletiram sobre as atitudes das professoras fundamentando suas tomadas de posição a partir de diálogos com as contribuições de autores como Jean Piaget, Émile Jacques-Dalcroze, Keith Swanwick, dentre outros:

Além disso, Piaget, ao dividir o psiquismo infantil em quatro estágios de desenvolvimento (a saber: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e ope-

ratório formal, todos com características bem definidas e separados por faixas etárias aproximadas), trouxe inúmeras contribuições para a educação musical, que se refletiram nos princípios e práticas da musicalização infantil. Hoje, sabemos com clareza o que e como podemos educar musicalmente crianças desde o nascimento, respeitando suas potencialidades e limitações, de acordo com cada fase de desenvolvimento. No tocante ao protagonismo do sujeito na construção do conhecimento (daí a classificação da Epistemologia Genética como “teoria construtivista”), ressaltamos o advento dos métodos ativos de educação musical em meados do século XX (como os de Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Carl Orff, Shinichi Suzuki, entre outros), que enfatizam a experimentação e a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento (no caso, a música), utilizando, para isso, ações relacionadas ao movimento corporal, para além da simples – e abstrata – percepção auditiva predominante no ensino musical de épocas anteriores.

Destaca-se, portanto, o tradicionalismo da professora 1 ao conduzir a sua aula – majoritariamente teórica/expositiva, com apego ao abstracionismo, sem vivências musicais (não foi abordada nenhuma música na aula!). No abordar dos conceitos, não se avalia o que os estudantes já sabem ou imaginam sobre eles – tudo é entregue pronto, sem reflexão por parte do estudante (T3, E2, 2021, s.p.).

O excerto acima evidencia como o conhecimento pedagógico do conteúdo pôde ser mobilizado na análise, quando as decisões das professoras foram explicitadas a partir das ferramentas teóricas da dimensão Semântica da LCT. As categorias de conhecimento base do professor, em especial os conhecimentos pedagógicos, tornaram-se mais visíveis com a decomposição da prática, à medida em que a ação profissional da professora foi evidenciada.

Ao referir-se ao vídeo 2, a estudante reflete sobre a importância da do movimento corporal para a construção da compreensão musical, identifica estratégias didáticas da professora e apresenta críticas:

[No vídeo 2,] por outro lado, todos os conteúdos são trabalhados de maneira concreta, através de uma constante associação com movimentos corporais, algo fundamental para a construção do conhecimento (assimilação, acomodação e adaptação) pelas crianças menores. A professora utiliza como estratégia didática a imitação (modelo) e sua aula é caracterizada por uma frequente alternância de atividades. Ela apresenta um bom domínio do conteúdo e da sala de aula, é atenta e animada. Não se percebe abertura para trabalhar algo sugerido ou proposto pelos alunos, mas estes se demonstram interessados e engajados nas atividades. As músicas e atividades são coerentes com a faixa etária e abordam conteúdos

musicais importantes de maneira prática. Os únicos aspectos que eu modificaria na aula são o tempo dedicado a cada atividade (tudo passa muito rápido) e à conscientização dos estudantes quanto aos saberes que estão sendo trabalhados – por exemplo, a professora poderia fazer perguntas (para conduzi-los à reflexão e certificar-se de seu aprendizado) ou tecer breves explicações sobre os conceitos envolvidos nos exercícios, para ciência dos alunos. A aula é bem prática – um aspecto positivo, pois a música deve ser vivenciada –, mas acredito que uma postura reflexiva em alguns momentos cairia bem (T3, E2, 2021, s.p.).

O mesmo exercício é realizado com outros vídeos, bem como com materiais didáticos, mobilizando discussões e tornando os estudantes mais familiarizados com as ferramentas conceituais da dimensão Semântica da LCT. A próxima etapa da atividade é a ida dos licenciandos para seus campos de estágio, para que realizem a observação e análise de aulas de música e dos materiais preparados pelos professores em uma escola de educação básica. O objetivo, neste momento, é observar se a ação formativa realizada anteriormente contribui de fato para tornar o conhecimento pedagógico mais visível, sendo mobilizado de forma mais autônoma nas observações e análises dos estudantes.

A análise dos relatórios finais dos licenciandos têm demonstrado que essa atividade de decomposição da prática a partir dos conceitos da dimensão Semântica da LCT tem sim contribuído para tornar o conhecimento pedagógico visível, mobilizando todas as áreas dos conhecimentos base da prática profissional do professor nas reflexões sobre as observações realizadas. Os relatórios finais têm revelado uma mobilização de conhecimentos variados, revisitando propostas de autores da área trabalhados anteriormente, ao longo das demais disciplinas do curso de licenciatura. Os estudantes analisam a aula, os conhecimentos abordados, as decisões dos professores, o comportamento dos estudantes, e como tudo isso interfere na prática pedagógica.

Solicitei que os estudantes que participaram da atividade que comentassem sobre a ferramenta conceitual aprendida. Uma delas fez a seguinte reflexão:

O processo de elaboração de ondas semânticas (derivado da Teoria de Legitimação dos Códigos) foi muito útil para uma análise mais objetiva da ação pedagógica, por permitir ao pesquisador (estagiário/licenciando) uma reflexão mais profunda acerca dos níveis de complexidade e abstração dos conteúdos e didáticas abordados, empregados e observados em sala de aula durante o período de estágio. Isso é especialmente importante na área da música, em que as práticas

pedagógicas tendem a polarizar-se: de um lado, as ações concentram-se na ludicidade e recreação de vivências musicais que não são teorizadas ou refletidas de maneira mais abstratas; de outro lado, há as aulas sobre música em que a própria matéria-prima desse conhecimento não se faz presente de nenhuma forma. Equilíbrio é o ideal – algo representado por curvas, e não retas (por isso o conceito de “ondas” semânticas). A LCT, assim, apresenta-se como uma ferramenta de análise que pode ser eficientemente empregada para a autoavaliação e reflexão docente, bem como no planejamento de aulas que buscam promover um processo de ensino-aprendizagem mais significativo (R1, E2, 2021, p. 27).

Outro estudante corrobora essa reflexão ao dizer que “uma consideração muito importante a se fazer é que esse exercício finalmente trouxe sentido a tudo que eu estudei relacionado à pedagogia da música, todos os autores, os textos lidos etc.” (R9, E7, 2021, p. 8). Esse comentário mostra, ainda, que o trabalho com a dimensão Semântica da LCT contribuiu para que os conhecimentos trabalhados ao longo de sua formação se fundissem em um poderoso conhecimento pedagógico do conteúdo.

Isso quer dizer que a atividade aqui descrita não tem somente contribuído para tornar o conhecimento pedagógico visível, mas, também, para mobilizar as demais categorias de conhecimento base da ação profissional do professor, promovendo o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo a partir de bases empíricas e conceituais.

NOTAS FINAIS

O intuito deste texto foi apresentar e discutir uma atividade que venho realizando com estudantes do curso de licenciatura em música da XXX, que foi pensada como estratégia de enfrentamento de um grande desafio: a crença arraigada de que para ser professor de música basta saber música.

Decompor a prática evidenciando sua gramática interna tem contribuído para tornar visíveis os conhecimentos envolvidos nas tomadas de decisão dos professores em ação. Conhecimentos esses que também precisam ser mobilizados pelos estudantes na análise das práticas pedagógicas observadas. Para mobilizá-los, porém, é preciso enxergá-los: se o foco estiver todo na música, como os refletores que direcionam a luz para o artista no palco, a visão do professor fica comprometida.

As ferramentas conceituais da dimensão Semântica da LCT contribuíram para ajustar as luzes, possibilitando uma melhor visibilidade dos conhecimentos pedagógicos envolvidos na ação do professor. O resultado desses novos focos de luz não somente tornou visíveis as áreas que dão sustento ao conhecimento específico do professor, como dotou de sentido uma série de conhecimentos aprendidos anteriormente que, assim, possibilitaram o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo.

A atividade descrita ao longo desse texto é apenas uma das possibilidades de desnaturalização de crenças e da promoção da construção de conhecimentos específicos do professor. Vários outros movimentos são necessários nesse desafio, não somente nos cursos de formação de professor, mas nas escolas de educação básica e a sociedade, em geral.

No âmbito do ensino superior, onde tenho realizado a atividade aqui descrita, fazer da docência o eixo estruturante do curso de licenciatura em música parece ser essencial para o fortalecimento da profissão. Saber música, saber tocar um instrumento musical, é, sem dúvida, um dos pilares da ação do professor de música, mas não pode continuar sendo a pedra angular sobre a qual se estrutura a formação desse profissional.

Como afirma o poeta Murilo Mendes (1944, p. 817), “O invisível não é irreal: é o real que não é visto”. Dessa forma, decompor a prática docente, tornando os conhecimentos pedagógicos visíveis, revelou-se não somente como uma boa estratégia de formação, mas como uma maneira potente de fazer a docência algo mais real.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM MÚSICA: DECOMPONDO A PRÁTICA PARA TORNAR VISÍVEL O CONHECIMENTO PEDAGÓGICO

Resumo: Um dos grandes desafios na formação de professores de música no Brasil é superar a crença arraigada de que saber música é o que realmente importa para ser um bom professor. Dessa crença resulta uma desvalorização do conhecimento pedagógico que acaba por tornar-se invisível para os professores em formação. Nesse texto, apresento uma atividade que tenho realizado na disciplina de estágio supervisionado em música, na Universidade XXX, que se baseia no conceito de decomposição da prática como possibilidade de tornar o conhecimento pedagógico visível para os estagiários, contribuindo para que este pudesse ser mobilizado na análise das observações realizadas. Para isso, ferramentas conceituais da LCT têm sido trabalhadas com os estudantes como recursos para a análise da ação pedagógica. Exemplos de textos analíticos produzidos por alguns licenciandos em música que participaram dessa atividade são trazidos para ilustrar o seu impacto positivo no seu pensamento crítico. A atividade tem contribuído, ainda, para valorizar a docência como profissão com conhecimentos próprios, e não como efeito colateral da formação do artista.

Palavras-chave: formação de professores de música, estágio supervisionado, densidade semântica, LCT.

PRACTICUM IN MUSIC: DECOMPOSING PRACTICE TO MAKE PEDAGOGIC KNOWLEDGE VISIBLE

Abstract: One of the great challenges of training music teachers in Brazil lies in the deep-rooted belief that musical training is what really matters for a successful teacher. This results in a devaluation of pedagogical knowledge that ends up making it invisible to student teachers. This text presents an activity that I have been carrying out in the practicum course, at XXX University, which is based on the concept of the decomposition of practice as a possibility to make the pedagogic knowledge visible to the student teachers. For that, conceptual tools of LCT were worked with them as resources for the analysis of pedagogical action. Examples of analytical texts produced by student teachers who participated in this activity are brought to illustrate their positive impact on their critical thinking. The activity has also contributed to valuing teaching as a profession with its own knowledge, and not as a side effect of the artist's training.

Keywords: initial music teacher education, practicum, semantic density, LCT.

PRÁCTICA SUPERVISADA EN MÚSICA: LA DESCOMPOSICIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE PARA VISIBILIZAR EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Resumen: Uno de los grandes desafíos en la formación de profesores de música en Brasil es superar la arraigada creencia de que saber música es lo que realmente importa para ser un buen profesor. Esta creencia resulta en una desvalorización del conocimiento pedagógico que termina invisibilizándose para los docentes en formación. En este texto, presento una actividad que realicé en la pasantía supervisada en música, en la Universidad XXX, que se basa en el concepto de descomposición de la práctica como una posibilidad de hacer visible el conocimiento pedagógico para los pasantes, contribuyendo para que este conocimiento pueda ser movilizado en el análisis de las observaciones realizadas. Para ello, se han trabajado con los pasantes herramientas conceptuales de la LCT como recursos para el análisis de la acción pedagógica. Se presentan ejemplos de textos analíticos producidos por estudiantes que participaron en esta actividad para ilustrar su impacto positivo en su pensamiento crítico. La actividad también ha contribuido a valorar la docencia como una profesión con saber propio, y no como un efecto secundario de la formación del artista.

Palabras clave: formación de profesores de música, prácticas supervisadas, densidad semántica, LCT.

SOBRE O AUTOR

Marcus Vinícius Medeiros Pereira

Marcus Medeiros é professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. É doutor em Educação (UFMS) e Mestre em Música (UFMG), e seus interesses de pesquisa são o currículo e a sociologia da educação musical e da cultura. Integra o corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF e do Programa de Pós-Graduação em Música da UnB. É o líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório das Práticas Musicais. Foi presidente da Associação Brasileira de Educação Musical nas gestões 2017-2019 e 2019-2021. <https://orcid.org/0000-0001-6859-0316>. E-mail: markusmedeiros@yahoo.com.br.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Maria Cristina de C. C. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música:** dois estudos de caso. 2007. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10550>. Acesso em: 21 mar. 2022.

BALL, Deborah Loewenberg; FORZANI, Francesca M. The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. **Journal of Teacher Education**, v. 60, n. 5, p. 497-511, nov. 2009. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487109348479>. Acesso em: 18 abr. 2022.

BRAGA, Anke Waldbach. Visões de veteranos de um curso de licenciatura em Música comparadas às expectativas dos ingressantes. In: SIMPOM, 6., 2020, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2020. p. 126-138. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/simpom/article/view/10664>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9394/1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

CERESER, Cristina Mie Ito. A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 27-36, set. 2004. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/344>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da Teoria Fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. São Paulo: Penso, 2009.

DEL BEN, L. M. Música nas escolas. **Salto para o futuro**, Série Educação Musical Escolar, v. 8, ANO XXI, p. 24-33, jun. 2011.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. **Revista da ABEM**, Londrina, 20, dec. 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/90>. Acesso em: 10 jan. 2022.

ELBAZ, P. **Teacher thinking**: a study of practical knowledge. London: Croom Helm, 1983.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufrpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 19 jan. 2022.

EYNG, Célio Roberto; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Aprendizagem conceitual em música: relato de uma investigação didática no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA, 2008, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2008. p. 1-20. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/r017.pdf. Acesso em: 29 abr. 2022.

GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012. Série Pesquisa, 10.

GROSSMAN, Pamela L. **The making of a teacher**: Teacher Knowledge and Teacher Education. New York: Teachers College Press, 1990.

GROSSMAN, Pamela L.; COMPTON, Christa; IGRA, Danielle; RONFELDT, Matthew; SHAHAN, Emily; WILLIAMSON, Peter W. Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. **Teachers College Record**, v. 111, n. 9, p. 2055-2100, set. 2009.

JARDIM, V. I. G. **Da arte à educação**: a música nas escolas públicas – 1838-1971. 2008. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEINHARDT, G.; SMITH, D. Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. **Journal of Educational Psychology**, v. 77, p. 247-271, 1985. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1985-29146-001>. Acesso em: 15 jan. 2022.

MATEIRO, Teresa A. N. **Las prácticas de enseñanza en la formación del profesorado de música en Brasil**: tres estudios de casa. Bilbao, 2003. Tese (Doutorado em Filosofia e Ciências da Educação) – Universidad del País Vasco, 2003.

MATEIRO, Teresa; BORGHETTI, Juliana. Identidade, conhecimentos musicais e escolha profissional: um estudo com estudantes de Licenciatura em Música. **Música Hodie**, v. 7, n. 2, p. 89-108, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/musica/article/view/3354>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MATEIRO, Teresa. Do tocar ao ensinar: o caminho da escolha. **Opus**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 175-196, dez. 2007. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/309>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MATEIRO, Teresa. Uma análise de projetos pedagógicos de licenciatura em música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, p. 57-66, set. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/226>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MATON, Karl; HOOD, Susan; SHAY, Suellen (Eds.). **Knowledge-building** – Educational studies in Legitimation Code Theory. London: Routledge, 2016.

MATON, Karl. Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. **Linguistics and Education**, v. 24, n. 1, p. 8-22, 2013. Disponível em: <https://legitimationcodetheory.com/wp-content/uploads/2018/06/2013Semantic-wave-packet.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

MATON, K. **Knowledge and Knowers**: Towards a realist sociology of education, London: Routledge, 2014.

MATON, K. Resources and architectural glossary. In: MATON, K.; HOOD, S.; SHAY, S. (Eds.). **Knowledge building**: Educational studies in Legitimation Code Theory. London: Routledge, 2016. p. 234-243.

MATON, K., CHEN, R.T-H. LCT in qualitative research: Creating a translation device for studying constructivist pedagogy. In: MATON, K.; HOOD, S.; SHAY, S. (Eds.). **Knowledge building**: Educational studies in Legitimation Code Theory. London: Routledge, 2016. p. 27-48.

MENDES, Murilo. **O discípulo de Emaús**. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1944.

MOTA, Graça; FIGUEIREDO, Sérgio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/4843>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NARITA, Flávia Motoyama. Em busca de uma educação musical libertadora: modos pedagógicos identificados em práticas baseadas na aprendizagem informal. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n. 35, p. 62-75, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/553>. Acesso em: 19 jan. 2022.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrzvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 nov. 2021.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: Entre a valorização e a desprofissionalização. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 447-461, 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/452>. Acesso em: 29 abr. 2022.

PENNA, Maura. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/291>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEREIRA, M. V. M. **O ensino superior e as licenciaturas em Música**: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

PIRES, N. **A identidade das licenciaturas na área de música**: múltiplos olhares sobre a formação do professor. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-85CPAD>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PIRES, Nair. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música**: conhecimentos profissionais em construção no PIBID música. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A3NHJX>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PIRES, N. A. R. A construção da profissionalidade docente no estágio supervisionado. **Revista Triângulo**, Uberaba-MG, v. 13, n. 1, p. 140-159, 2020. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/4360>. Acesso em: 10 jan. 2022.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva ; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/328>. Acesso em: 21 nov. 2021.

RÊSES, Erlando Silva. Singularidade da profissão de professor e proletarização do trabalho docente na Educação Básica. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 419-452, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13008 Acesso em: 29 abr. 2022.

RUSZNYAK, Lee; WALTON, Elizabeth. Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. **Education as Change**, v. 15, n. 2, p. 271-285, 2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/16823206.2011.619141>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOS, R. M. S. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 12, p. 49-56, mar. 2005. <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/335>. Acesso em: 15 jan. 2022.

SARTI, Flávia Medeiros. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. 1-18, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Fq6wr95GbRhTBBJW6wnDFmk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 abr. 2022.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>. Acesso em: 21 nov. 2021.

SILVA, Rafael Rodrigues. Gestão de sala de aula na educação musical escolar. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 31, p. 63-76, jul. dez, 2013. Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/73/58>. Acesso em: 29 abr. 2022.

Recebido em junho de 2022

Aceito em agosto de 2022

The Creative Commons License in Revista InterMeio

CC BY-NC-SA: This license allows reusers to distribute, remix, adapt, and build upon the material in any medium or format for non-commercial purposes only, and only so long as attribution is given to the creator. If you remix, adapt or build upon the material, you must license the modified material under identical terms.

CC BY-NC-SA includes the following elements: • BY: Credit must be given to the creator; • NC: Only noncommercial uses of the work are permitted; • SA: Adaptations must be shared under the same terms.