

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

Dissertação de Mestrado

Ensinar música na educação básica: a compreensão da função da docência na
perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música

Danielle Chaves Joaquim

Porto Alegre

2022

Danielle Chaves Joaquim

Ensinar música na educação básica: a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Música.

Área de concentração: Educação Musical.

Orientadora: Prof^a Dra. Luciana Marta Del-Ben

Porto Alegre

2022

CIP - Catalogação na Publicação

Joaquim, Danielle Chaves

Ensinar música na educação básica: a compreensão da função da docência na perspectiva de um estagiário de um curso de licenciatura em música / Danielle Chaves Joaquim. -- 2022.

99 f.

Orientadora: Luciana Marta Del-Ben.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de música na educação básica. 2. Função da docência. 3. Profissionalidade docente. 4. Estágio na licenciatura em música. I. Marta Del-Ben, Luciana, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Luciana Del-Ben, por todos os ensinamentos ao longo de minha formação. Agradeço imensamente pela orientação, dedicação, confiança e carinho direcionados a mim durante a realização desta pesquisa.

Aos professores que integraram a banca examinadora, Dra. Nair Pires, Dr. Marcus Pereira e Dra. Cláudia Bellochio, pela avaliação deste trabalho e pelas contribuições significativas e conhecimentos compartilhados.

Às integrantes do grupo de pesquisa Música e Escola, por toda a partilha ao longo desse processo, em especial a Fernanda e Elaine, pelas contribuições dadas na etapa final deste trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, Fernanda e Isac, por todo o companheirismo no decorrer de nossos estudos.

Ao meu eterno e amado pai, Ademir, meu exemplo de força e de superação, a quem dedico minha dissertação e minha vida.

À minha mãe, Elisabete, ser humano mais generoso, doce e afável de quem tenho o privilégio de ser filha.

Aos meus irmãos, Fábio e Luciano, por fazerem parte da minha vida.

Ao Rafael, por trilhar esse caminho comigo, sendo meu alicerce, partilhando amor, força e perseverança.

A Marisa e Gilmar, por todo afeto e apoio.

À minha prima Caroline, minha tia Rosana e minhas amigas Nayara e Paloma, por todo carinho.

Aos integrantes do Lux Sonora, amigos que estão presentes em minha vida.

Agradeço a todos que fizeram parte da minha trajetória enquanto mestranda e que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo geral investigar como o/a estagiário/a do curso de licenciatura em música constrói compreensões sobre a função de ensinar música na educação básica. Os objetivos específicos buscaram identificar as dimensões que caracterizam a ação de ensinar música, os conhecimentos implicados na ação de ensinar, considerando os eixos de conhecimento e os geradores de especificidade do saber docente, e possíveis transformações no modo de entender a função de ensinar música ao longo do estágio. A dissertação está fundamentada nos estudos de Maria do Céu Roldão, que aborda a formação de professores sob a perspectiva da profissionalidade docente. A estratégia de pesquisa utilizada foi a análise documental, tendo como material empírico o portfólio de estágio elaborado por um estagiário de um curso de licenciatura em música. Os oito relatórios que compõem esse portfólio – sete relatórios de observação e um relatório final, de caráter reflexivo – foram analisados com base em um roteiro previamente estabelecido e, depois de categorizados, os dados foram reorganizados a partir do entendimento do estágio como um encontro com a escola de educação básica, mais especificamente, um conjunto de encontros: com os alunos, com as professoras, com a escola e consigo mesmo, que culminam no encontro com o ato de ensinar música. Das descrições, feitas pelo estagiário, das ações e interações dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar no campo de estágio, nas quais estão incorporados elementos do processo de ensino, e de suas próprias ações e reflexões, emergiram os saberes por ele reconhecidos, mobilizados ou produzidos. As dimensões da ação de ensinar música, inicialmente, são registradas de modo isolado, levando a uma compreensão parcial e fragmentada do ensino de música. Gradativamente, essa visão fragmentada dá lugar a uma visão mais completa da aula de música, indicando a aproximação do estagiário à complexidade do ato de ensinar música. Essa transformação acontece na medida em que ele se familiariza com as situações, intensifica suas interações com os sujeitos e diversifica suas vivências no campo de estágio e, paralelamente, auxiliado pelos encontros coletivos de orientação, amplia seus saberes e inicia o desenvolvimento de alguns dos geradores de especificidade do conhecimento profissional docente: a capacidade de mútua incorporação dos saberes, a capacidade analítica e a comunicabilidade. Os resultados sugerem que a compreensão do estagiário sobre a função de ensinar música na educação básica se constrói e reconstrói ao longo do tempo, a partir dos encontros no campo de estágio, com os alunos, as professoras e a escola, do encontro consigo mesmo e dos encontros coletivos de orientação na universidade. Quanto mais encontros no campo de estágio e quanto mais diversificados eles forem, maior parece ser a possibilidade de construir entendimentos mais amplos sobre a função de ensinar música. Por si só, entretanto, os encontros no campo de estágio não são suficientes para transformar a compreensão do estagiário em direção à complexidade do ato de ensinar música, já que as transformações parecem depender da ampliação de saberes e do acionamento de geradores de especificidade do conhecimento profissional docente, que são conduzidos pela orientação. As transformações acontecem ao longo do tempo e emergem da interação entre o espaço de atuação profissional e a universidade. É a partir dos encontros do licenciando com os diferentes sujeitos presentes em sua trajetória como estagiário que a função de ensinar música na educação básica vai sendo compreendida em sua complexidade.

Palavras-chave: ensino de música na educação básica; função da docência; profissionalidade docente; estágio na licenciatura em música.

ABSTRACT

This Master Dissertation aimed to investigate how the intern of the bachelor degree program in music education construct understandings about the role of teaching music in basic education. More specifically, it aimed to identify the dimensions that characterize the action of teaching music, the knowledge involved in the action of teaching, considering the axes of knowledge and the generators of specificity of teaching knowledge, and possible transformations in the way the role of teaching music is understood throughout the internship. The Dissertation is based on the studies of Maria do Céu Roldão, which approaches teacher education from the perspective of teaching professionalism. The research strategy used was the document analysis, taking as its empirical material the internship portfolio prepared by an intern of a bachelor degree program in music education in Brazil. The eight reports that make up this portfolio – seven observation reports and a final reflective report – were analyzed based on a previously established script and, after categorized, the data were reorganized based on the understanding of the internship as an encounter with the school of basic education, more specifically, a set of encounters: with students, with teachers, with the school and with oneself, which culminate in the encounter with the act of teaching music. From the descriptions, made by the intern, of the actions and interactions of the subjects involved in the processes of teaching in the field of internship, in which elements of the teaching process are incorporated, and from his own actions and reflections, the knowledge recognized, mobilized or produced by him emerged. The dimensions of the action of teaching music are initially recorded in an isolated way, leading to a partial and fragmented understanding of music teaching. Gradually, this fragmented view gives way to a more complete view of the music class, indicating the intern's approach to the complexity of the act of teaching music. This transformation takes place as he becomes familiar with the situations, intensifies his interactions with the subjects and diversifies his experiences in the internship field; and, at the same time, aided by the collective mentoring meetings, expands his knowledge, and begins the development of some of the generators of specificity of professional teaching knowledge: the capacity for mutual incorporation of knowledge, the analytical capacity, and the communicability. Results suggest that the intern's understanding of the function of teaching music in basic education is constructed and reconstructed over time, from the encounters in the internship field, with the students, the teachers and the school, the encounter with himself and the collective mentoring meetings at the university. The more encounters in the internship field and the more diversified they are, the greater seems to be the possibility of building broader understandings about the function of teaching music. By themselves, however, the encounters in the internship field are not enough to transform the intern's understanding towards the complexity of the act of teaching music, since the transformations seem to depend on the expansion of knowledge and the activation of the generators of specificity of professional teaching knowledge, which are driven by the mentoring. The transformations happen over time and emerge from the interaction between the space of professional practice and the university. It is from the meetings of the music student teacher with the different subjects present in his trajectory as an intern that the function of teaching music in basic education is understood in its complexity.

Keywords: school music teaching; role of the teaching profession; teaching professionalism; internship in bachelor degree program in music education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Roteiro de análise dos dados	33
--	----

Sumário

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Sobre profissionalidade docente	16
2.2 Sobre profissionalidade docente na área de educação musical	22
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	27
3.1 Estratégia de pesquisa	27
3.2 Seleção dos documentos	30
3.3 Procedimentos de análise dos documentos	33
4 RESULTADOS.....	37
4.1 O encontro com os alunos	37
4.2 O encontro com as professoras.....	49
4.3 O encontro com a escola	72
4.4 O encontro consigo mesmo	76
4.5 O encontro com o ato de ensinar música.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS.....	91
APÊNDICES	95
APÊNDICE A. Convite para participação na pesquisa.....	96
APÊNDICE B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	98

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação aborda a formação inicial de professores de música, mais especificamente, a formação no estágio supervisionado do curso de licenciatura em música na perspectiva da profissionalidade docente. Meu interesse por essa temática tem relação com experiências vividas como estagiária, durante meu curso de licenciatura em música.

Quando ingressei no curso, ao contrário de vários colegas, eu não havia tido nenhum contato com a docência de música, especialmente no contexto escolar. Eu tinha conhecimento de que a licenciatura objetivava o vir a ser professora, no entanto, minha escolha por esse curso ocorreu pelo fato de tocar flauta doce, um instrumento que não faz parte de orquestras e, por isso, considerei, na época, que a licenciatura me proporcionaria um espectro maior de possibilidades de trabalho na área de música.

Em função da minha inexperiência com a docência, diferentes ideias sobre a minha futura profissão foram sendo construídas desde o meu ingresso na licenciatura, que vinham acompanhadas de sensações ora negativas – como medo, insegurança e o sentimento de nunca me sentir preparada para atuar em sala de aula –, ora positivas – como a felicidade de estar ali, de vivenciar o que estava vivenciando, das reflexões que estava fazendo sobre quem eu era e sobre o que almejava ser. Tudo isso abarcava aprendizagens e mudanças, e desbravar o desconhecido – o contexto escolar – seria o ponto de culminância desse processo, em que eu também me descobria como pessoa. Percebi que, ao longo do curso, as sensações de medo e insegurança foram se dissipando, mas foi no estágio supervisionado que essas sensações deram espaço ao reconhecimento de minha capacidade e a sentimentos de confiança e pertencimento, como retrata este trecho do meu portfólio final de estágio:

A insegurança que eu tinha de ser professora deu lugar ao sentimento de capacidade e pertencimento. Eu aprendi a confiar em mim e na minha trajetória. Aprendi a ouvir o que os alunos têm para me dizer e a auxiliá-los, estando presente na vida deles de alguma forma e, com isso, pude constatar que há fatores bem mais importantes que o medo e a insegurança. Quando há um ambiente propício para o desenvolvimento pessoal, tudo favorece para que isso aconteça. O convívio com os alunos, bem como o costume, faz com que tudo ocorra naturalmente: diálogos, as relações entre os colegas, professores, monitores e as relações dos próprios alunos. O processo foi maravilhoso; percebi a cada aula de estágio, tanto na escola, quanto na

universidade, as transformações que eu tive, no modo de agir, no modo de pensar e de falar. E também as maneiras que meus alunos me respondiam. Pude constatar, assim, o que eles entendiam e como isso refletia nas ações deles como alunos.

Entre as transformações ocorridas durante meu estágio, percebi que, ao mesmo tempo que passei a compreender a complexidade que era ensinar música na educação básica, pelos muitos aspectos que essa ação abrangia, passei a compreender o aluno como o centro do ensino, pensando no que é pertinente e significativo para ele aprender na aula de música. Na medida em que fui conhecendo os alunos, o contexto da escola e da comunidade, percebi que o ensino se direcionava para além de conhecimentos musicais. O fato de a criança estar na escola e se relacionando com outras pessoas já implicava aprendizagens mais amplas e que deveriam ser contempladas nos meus objetivos.

Nesse sentido, os meus objetivos passaram a ser centrados nos alunos, ao invés de serem centrados em mim como professora. Percebo que essa mudança ocorreu após as vivências em sala de aula, por meio das observações e durante minha prática de ensino ao estagiar como professora de música. Passei a compreender mais e melhor os alunos, as finalidades do contexto de ensino em que eu estava inserida e suas implicações. Assim, passei a direcionar minha atenção ao que os alunos almejavam e precisavam aprender ao terem aulas de música na educação básica.

Ao me tornar professora de música da educação básica, atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, percebi que, a partir do estágio, fui construindo um novo modo de entender o que significa ensinar música, embora não tenha analisado como esse processo foi se configurando. Decidi, então, tomar ideias sobre ensinar música na educação básica construídas durante o estágio do curso de licenciatura em música como foco de minha dissertação de mestrado: que entendimentos sobre ensinar música na educação básica vão sendo construídos pelos licenciandos ao longo do estágio? Como se constituem? Esses entendimentos se modificam ao longo do tempo? A partir de que bases vão sendo construídos e reconstruídos?

Minha escolha por focalizar o estágio no curso de licenciatura em música toma como base o entendimento segundo o qual os cursos de formação inicial possibilitam “a aquisição de conhecimentos, capacidades e competências sobre o ato de ensinar, que não poderiam ser adquiridos de outra maneira senão neste contexto específico

de aprendizagem profissional” (LIMA; REALI, 2002, p. 227, apud BUCHMANN, 2008, p. 28). Além disso,

(...) uma das funções da formação inicial é produzir alterações nos “quadros de referência prévios sobre a atividade de ensinar, sobre os alunos, o contexto escolar, os conteúdos escolares, entre outros” de modo a produzir uma “mudança no pensamento de futuros professores”. (REALI; MIZUKAMI, 2002, p. 123 apud BUCHMANN, 2008, p. 28).

Nesse processo, o estágio supervisionado cumpre um papel fundamental como componente curricular dos cursos de formação de professores. Como constata Bellochio (2012, p. 228), ao revisar produções da área de educação sobre o estágio supervisionado, “as pesquisas apontam essa etapa da formação acadêmico-profissional como de grande relevância na trajetória formativa para a docência, visto que há neste momento uma aproximação com os contextos de ensinar e aprender e todos os desafios teórico-práticos que neles vão sendo manifestos.”. Para Lima (2008), o estágio se configura

como espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação, mas é o lócus da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas. (LIMA, 2008, p. 198).

Entendo que é nesse sentido que Souza Neto, Cyrino e Borges (2019) reconhecem o estágio curricular supervisionado como um ponto central do processo de profissionalização do ensino. De acordo com os autores, esse processo objetiva “tornar a formação de professores mais estruturada e centralizada na profissão, no ambiente de trabalho. Além disso, nos auxilia a compreender que lugar a prática, os saberes docentes e, especificamente, o estágio curricular ganham nesse [modo de] olhar para a formação” (SOUZA NETO; CYRINO; BORGES, 2019, p. 57).

Entendimento semelhante também é encontrado na literatura da área de educação musical, como indicam os trabalhos de Bellochio (2012), Campos (2016), Cereser (2004), Fernandes (2017), Machado (2011), Shiozawa (2017) e Stori (2010), por exemplo, que, a partir de diferentes perspectivas, concebem o estágio como uma forma de experienciar a profissão e de se aproximar da realidade profissional. Em meados da década de 1990, o trabalho desenvolvido por Tourinho (1995), um dos primeiros estudos sobre o estágio supervisionado em música, já discutia sobre a

importância do estágio para a formação do professor de música, destacando seu potencial para o desenvolvimento de conhecimentos e aprendizagens do “ofício” e a “finalização das competências do professorado” (TOURINHO, 1995, p. 36).

Trabalhos posteriores abordaram dimensões da profissão que podem ser desenvolvidas por estagiários de cursos de licenciatura em música, entre elas: a construção do conhecimento prático (BELLOCHIO; BEINEKE, 2007), o desenvolvimento da ação pedagógica “a partir dos saberes docentes mobilizados e socializados na atividade de estágio” (AZEVEDO, 2007, p. 7), a articulação dos conhecimentos musicais e pedagógico-musicais no processo de construção da docência em música (SPERB, 2017) e as relações que se estabelecem entre teoria e prática durante o estágio (BONA, 2013; SUBTIL, 2007).

Shiozawa (2017) conduziu um estudo de caso em um curso de licenciatura em música com o objetivo de analisar as contribuições do estágio na formação do professor de música. A autora analisou a estrutura do estágio no curso, a atuação do estagiário, bem como as experiências adquiridas no estágio e como essas experiências contribuem para a autonomia do professor de música, concluindo que as experiências práticas proporcionadas pelo estágio supervisionado “leva[m] o estagiário ao amadurecimento de suas habilidades de ensino, abordando aspectos importantes para a formação profissional” (SHIOZAWA, 2017, p. 134).

Algumas dessas habilidades podem ser identificadas na revisão de literatura apresentada por Silva (2017), que elenca alguns saberes, competências e comportamentos da profissão desenvolvidos por estagiários de música, entre eles: estabelecer diálogos entre teoria e prática (p. 13); perceber a necessidade de “considerar os alunos e o contexto para a realização” das aulas e adequar os planos de ensino às necessidades da turma (p. 14); compreender que o trabalho do professor de música “não é algo isolado” na escola, sendo fundamental trabalhar cooperativamente (p. 15); e desenvolver a atuação política (p. 13).

Os relatos elaborados por estagiários de música que compõem o livro organizado por Machado (2011) destacam aprendizagens semelhantes desenvolvidas durante o estágio, como reconhecer a importância da interação com os alunos, lidar com diferentes níveis de aprendizado dos estudantes, levar em conta seus conhecimentos prévios e desenvolver novas formas de atuar em sala de aula.

Já o trabalho de Buchman (2008) buscou investigar a construção da docência em música no estágio supervisionado a partir da perspectiva de um grupo de estagiários. Para a autora, por possibilitar aos estagiários a oportunidade de vivenciar o ato de ensinar, o estágio supervisionado é um espaço privilegiado, pois nele os futuros professores podem exercitar seu pensamento “*para, na e sobre a prática docente*” (BUCHMANN, 2008, p. 75, grifos da autora). Ao investigar as concepções desses estagiários acerca do estágio e as relações que elas poderiam ter com o ensino na educação básica, Buchmann (2008, p. 104) destaca que “a atividade docente viabilizada pelo estágio supervisionado revelou ser um espaço para a descoberta de uma maneira de ensinar, mas também de ver a escola, a educação musical e o processo formativo”.

A construção da docência no estágio supervisionado também foi abordada na pesquisa de Bellochio (2012), que investigou representações sobre o estágio supervisionado de licenciandos de música em diferentes etapas do curso, buscando “conhecer e analisar suas ideias, valores e práticas em relação ao ES [estágio supervisionado] e também compreender alguns processos de gênese e transformação sobre a construção da docência.” (BELLOCHIO, 2012, p. 233). Segundo a autora, a pesquisa foi desenvolvida em função “da necessidade de se compreender, com mais profundidade, a relação longitudinal que os licenciandos do curso de música estabelecem com a docência” (BELLOCHIO, 2012, p. 233).

Um aspecto central da relação dos estagiários com a docência de música é o modo como entendem o ato de ensinar¹ – foco deste trabalho, já que, seguindo a concepção de Roldão (2011, p. 152), “A função de ensinar estrutura o desempenho do profissional docente e o seu desenvolvimento e constitui-se como o referente central da respectiva formação.”. Além disso, “uma das dimensões do reconhecimento social de uma profissão é justamente a identificação clara da sua função, e respectiva utilidade social, legitimando-se o seu exercício pelo domínio do correspondente saber específico, de que partilham os membros do grupo profissional.” (ROLDÃO, 2004, p. 96).

Apesar disso, a autora constata haver

¹ Neste trabalho “ato” é entendido não como procedimento ou conduta, mas como “exercício da faculdade de agir ou o seu resultado; aquilo que se faz ou se pode fazer” (ATO, 2022).

menor investimento da investigação sobre aspetos concretos e específicos da ação docente e sua organização em contexto escolar, em favor do estudo de dimensões interpretativas mais amplas, de natureza sociológica e organizacional, nomeadamente, ou na linha do estudo psicológico dos processos desenvolvidos no contexto da aprendizagem escolar. (ROLDÃO, 2011, p. 151).

Roldão (2011) apresenta algumas hipóteses para a menor ênfase no estudo da ação docente:

(i) as dimensões do ato da docência são associadas a uma leitura predominantemente técnica, tida por incompatível com a racionalidade reflexiva e crítica a que a maioria da investigação se reporta, de que resulta a sua menor visibilidade; (ii) a prática do ensino e os seus modos de organização encontram-se de tal modo envolvidos numa cultura enraizada, que são, de alguma forma, tidos como “normais” num determinado formato que se não questiona, naturalizado que está na representação social e profissional. (ROLDÃO, 2011, p. 151).

Diante disso, a autora defende a necessidade de a pesquisa sobre a formação de professores aprofundar o entendimento sobre a “natureza da própria função de ensinar, desconstruindo as naturalizações instaladas e estudando o seu significado, operacionalização, efeitos, desenvolvimento, qualidade. (ROLDÃO, 2011, p. 152). É nessa direção que a presente dissertação foi desenvolvida, focalizando a compreensão sobre a função de ensinar música que se constrói no estágio supervisionado.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: após esta introdução, apresento, no capítulo seguinte, ideias centrais dos estudos sobre profissionalidade docente de Maria do Céu Roldão, complementadas por definições de ensino e por pesquisas desenvolvidas na área de educação musical, a partir do que elaborei os objetivos deste trabalho. No capítulo 3 apresento a metodologia da pesquisa, que foi desenvolvida por meio da análise documental, tomando como material empírico o portfólio de estágio elaborado por um estagiário de um curso de licenciatura em música. A análise dos dados é exposta no capítulo 4, e, por último, apresento as considerações finais, em que reitero os principais resultados desta dissertação, destacando suas possíveis contribuições para a formação de professores de música.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Sobre profissionalidade docente

A portuguesa Maria do Céu Roldão alinha-se à perspectiva que concebe a formação de professores “como um processo de desenvolvimento profissional contínuo” (ROLDÃO, 2017, p. 195), que, necessariamente, deve ser “contextualizado nas práticas da profissão” (ROLDÃO, 2017, p. 196). Por isso, defende que, como área de estudo, a formação docente “tem de estar vinculada a conceitos de profissionalidade e de estatuto profissional, cujo desenvolvimento carece de ser reforçado, associados à atividade docente” (ROLDÃO, 2017, p. 192).

Como observam Gorzoni e Davis (2017), profissionalidade docente é um “conceito complexo e ainda em desenvolvimento” (p. 1399), não havendo consenso entre os autores que o adotam ou desenvolvem, embora todos convirjam na direção de “pensar a profissionalidade docente como processo de constituição das características específicas da profissão” (p. 1411). Adoto o conceito de profissionalidade docente elaborado por Roldão (2005) por entendê-lo como um conceito operacional, isto é, um conceito que explicita um modo de operacionalizar o processo de tomar a profissão como referência para a formação (DEL-BEN, 2018), tendo, assim, potencial para contribuir para processos de formação de professores de música.

Roldão (2005, p. 108) define profissionalidade como o “conjunto de atributos, socialmente construídos, que permitem distinguir uma profissão de outros muitos tipos de actividades, igualmente relevantes e valiosas”. A autora apresenta, então, com base nas ideias de José Gimeno Sacristán, Claude Dubar e António Nóvoa, quatro descritores da profissionalidade:

- o reconhecimento social da **especificidade da função** associada à actividade (por oposição à indiferenciação);
- o **saber específico** indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza;
 - o **poder de decisão** sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício;
 - e a **pertença a um corpo colectivo** que partilha, regula e defende, intramuros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima. (ROLDÃO, 2005, p. 109, grifos da autora).

É com base nesses descritores que Roldão (2005) exemplifica o reconhecimento da medicina como uma profissão e do médico como um profissional:

(1) identifica-se claramente a natureza específica do que faz e a respectiva utilidade social, (2) reconhece-se que para a exercer, tem de dominar um saber próprio que os outros não dominam – aquilo que adiante designarei por saber profissional – (3) que por isso tem o poder de decidir sobre a acção médica propriamente dita, e responde por ela perante os utilizadores dos seus serviços; (4) e que, para assegurar tudo isto, o colectivo dos praticantes desta actividade reconhece-se como uma comunidade que se revê numa pertença comum, que defende o prestígio e a exclusividade do seu saber, que é desenvolvido e produzido pelos próprios, saber que lhes garante a credibilidade da sua acção e que define quem pode ou não aceder ao exercício da actividade. (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Apesar da identificação de quatro descritores, o que se evidencia em diversos trabalhos de Roldão é a ênfase nos dois primeiros. Assim, um dos pontos centrais dos estudos da autora refere-se à definição do que torna a docência uma profissão específica, já que é a partir da definição da função específica da docência que se pode definir qual é o conhecimento profissional necessário para o seu exercício. Roldão (2007) pergunta: “*Que é um professor? O que o distingue de outros actores sociais e de outros agentes profissionais? Qual a especificidade da sua ação, o que constitui a sua ‘distinção’?*” (ROLDÃO, 2007, p. 94, grifos da autora). Para ela, “o caracterizador distintivo do docente (...) é a acção de ensinar” (ROLDÃO, 2007, p. 94).

O entendimento do que é ensinar ainda hoje é atravessado “por uma tensão profunda (Roldão, 2005) entre ‘professar um saber’ e ‘fazer os outros se apropriarem de um saber’ – ou melhor ‘fazer aprender alguma coisa a alguém’” (ROLDÃO, 2007, p. 94). Entendendo que, atualmente, esse conceito se configura por uma “dupla transitividade e mediação”, a autora apresenta a seguinte definição de ensinar:

Ensinar configura-se (...) como a especialidade de *fazer aprender alguma coisa* (a que chamamos *currículo*, seja de que natureza for aquilo que se quer ver aprendido) *a alguém* (o acto de ensinar só se actualiza nesta segunda transitividade corporizada no destinatário da ação sob pena de ser inexistente ou gratuita a alegada ação de ensinar (Roldão, 2005). (ROLDÃO, 2007, p. 95, grifos da autora).

Roldão (2004, p. 104) defende a ênfase “na acção profissional, na acção de ensinar, como eixo organizador de toda a formação” e, também, a orientação da formação “para a capacidade de conhecer, de pensar sobre, e de agir fundamentadamente” (p. 104). Para a autora, “a reconceptualização da profissão, entendida como o exercício, fundado em saber profissional, do acto de fazer outros

aprenderem alguma coisa – ensinar –, implica movermo-nos para o descritivo das práticas docentes e sua justificação” (ROLDÃO, 2004, p. 101).

Roldão (2007) também defende o reconhecimento dos professores como profissionais do ensino e entende que ser profissional docente compreende “um processo mobilizador e transformativo em cada acto pedagógico, contextual, prático e singular” (p. 101). Para ela, o professor profissional

é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente. (ROLDÃO, 2007, p. 101-102, grifos da autora).

A autora complementa que saber produzir essa mediação “é ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo”. (ROLDÃO, 2007, p. 101). No que diz respeito a esse conhecimento específico, Roldão (2007) observa que:

Todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena (médicos, engenheiros, arquitectos, entre outros) se reconhecem, se afirmam e são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, produz e faz circular, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa (Rodrigues, 1997). Por isso insistimos anteriormente na clarificação da função de *ensinar*: é que existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o *tipo de conhecimento específico* que se reconhece como necessário para a exercer. (ROLDÃO, 2007, p. 96-97, grifos da autora).

Roldão (2010, p. 29) elenca, então, um conjunto de eixos de conhecimento a serem dominados para o “exercício da função de ensinar, no sentido de promover a aprendizagem e a apropriação de saber pelo outro”:

- Saber o *que* ensinar: conhecimento de conteúdo que objectiva o que deverá ser apropriado pelo aprendente.
- Saber *porque* e *para que* ensinar: conhecimento curricular, enquadrador dos conteúdos na sua razão de ser e finalidade num dado currículo.
- Saber *como* ensinar: conhecimento pedagógico-didáctico do conteúdo e das diversas estratégias de ensino passíveis de ser mobilizadas.
- Saber a *quem* se ensina: conhecimento do sujeito, seu percurso e seu contexto, em termos de clarificar os seus modos e processos (sic) de aceder ao que é ensinado.
- Saber *conceber* e *escolher como ensinar* de acordo com cada situação: conhecimento estratégico que articula os conteúdos, os sujeitos e as estratégias técnicas disponíveis em termos de adoção de uma linha

estratégica diferenciada para cada situação singular (SOUSA, 2010).

- Saber *analisar* e *avaliar* como se ensinou: conhecimento reflexivo que permite ao docente reanalisar reflexivamente a sua acção, retroagir ou reorientar em função da análise feita.

- Saber *reorientar* as estratégias futuras com base na avaliação feita: conhecimento regulador. (ROLDÃO, 2010, p. 29-30, grifos da autora).

O domínio de cada eixo de conhecimento, embora fundamental, não é suficiente para o exercício da docência, pois o conhecimento profissional do professor não é uma soma de tipos de conhecimento. Ao discutir acerca da natureza do conhecimento profissional docente, Roldão (2007) apresenta “um conjunto de caracterizadores que conce[be] como *agregadores e factores de distinção do conhecimento profissional docente*.” (ROLDÃO, 2007, p. 100, grifos da autora). São eles:

-*natureza compósita*, visto que se trata de uma integração transformativa e não justaposta de vários tipos de saber, que se traduzem em acções:

-*capacidade analítica*, na medida em que o saber do docente se concretiza no uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir;

-*natureza mobilizadora e interrogativa*, pois se trata de conhecimento orientado para sustentar a interrogação inteligente e produtiva da acção, através da mobilização e integração adequadas de vários elementos do conhecimento;

-meta-análise porque tal conhecimento, compósito e questionante, terá de se fundar numa atitude e competência meta-analítica consistentes;

-*comunicabilidade e circulação* que são os garantes da regulação, do uso e da reconstrução de um saber susceptível de se sistematizar, acumular e inovar. (ROLDÃO, 2009, p. 144, grifos da autora).

Apesar de identificar geradores de especificidade e eixos de conhecimento a partir de sua definição de ensinar, a autora observa que não se pode satisfazer-se com a definição por ela apresentada e, muito menos, considerá-la definitiva, pois “ensinar é um termo belamente ambíguo”. (SHULMAN, 1986, apud ROLDÃO, 2007, p. 95, tradução minha). A isso se relaciona a necessidade, antes apontada, de “aprofundamento da natureza da própria função de ensinar, desconstruindo as naturalizações instaladas, e estudando o seu significado, operacionalização, efeitos, desenvolvimento, qualidade.” (ROLDÃO, 2011, p. 152).

O exercício desse aprofundamento é exemplificado quando Roldão (2004) identifica duas representações histórica e socialmente construídas acerca da função do professor na sociedade:

ensinar como professar um saber – com a ênfase na relação do profissional ao saber que transmite – e ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém – com a ênfase da função na transitividade da acção, isto é, na

construção intencional da passagem, ou promoção de apropriação de alguma coisa, para e pelo outro. (ROLDÃO, 2004, p. 97).

Essas perspectivas coabitam e têm em comum a mediação, mas com ênfase diversa em cada um dos elementos entre os quais o professor exerce a mediação – o saber e o aprendente, nesse caso, o aluno. Na primeira perspectiva, “o professor é profissional de um saber mais do que de uma função;” já na segunda, é entendido “como um profissional de ensino: alguém que sabe – e por isso pode, e a sociedade espera que o faça – construir a passagem de um saber ao aluno” (ROLDÃO, 2004, p. 98). A literatura apresenta outras ideias que podem aprofundar o entendimento da função de ensinar, para além da ênfase na mediação, como apresento a seguir.

Na literatura são encontradas definições de ensino que retomam alguns dos elementos apontados por Roldão (2007). Basabe e Cols (2010), por exemplo, apresentam uma definição de ensino como “uma tentativa de alguém de transmitir determinado conteúdo para outra pessoa” (p. 126). Feldman (2001, p. 17), na definição a seguir, parece restringir o conteúdo a conhecimento, mas amplia a definição de Basabe e Cols (2010) ao incluir novos elementos, como assimetria, relação e mudança. Para o autor, “o ensino supõe uma situação inicial assimétrica com respeito ao conhecimento e ao estabelecimento de uma relação que permita uma mudança da situação mediante a obtenção, por parte de quem não o tem, daquilo que não possuía inicialmente.” (FELDMAN, 2001, p. 17).

O que se percebe nessas definições é o entendimento de que o ensino “só se realiza como ensino de alguma coisa, de algum conteúdo” (CORDEIRO, 2007, p. 22) e a presença de três elementos: além do conteúdo, aquele que ensina – o professor – e aquele que aprende – o aluno, caracterizando a relação que se estabelece no ato de ensinar como triádica (BASABE; COLS, 2010; CORDEIRO, 2007). Ampliando esses três elementos que compõem o ensino, Melo e Urbanetz (2008) destacam que

no ato de ensinar encontram-se sintetizados os elementos e os sujeitos componentes de todo o processo educativo: professores, alunos, conteúdos, métodos, objetivos educacionais, projeto político, projeto de homem [sic] a ser formado pela educação, demandas externas para o processo educativo [...] (MELO; URBANETZ, 2008, p. 15).

Os termos objetivos, projeto e demandas apontam para outro ponto recorrente nas definições de ensino encontradas na literatura, que é a sua intencionalidade (BASABE; COLS, 2010; CORDEIRO, 2007). Basabe e Cols (2010, p. 128), ampliando

a definição genérica antes apresentada, afirmam que “o ensino implica sempre uma tentativa deliberada e relativamente sistemática de transmitir um conhecimento”. Já Cordeiro (2007, p. 21), de modo semelhante a Roldão (2007), caracteriza essa intencionalidade na direção da produção da aprendizagem, ao afirmar que “no ensino as informações são organizadas e sistematizadas com a intenção de se produzir aprendizagem”, embora não exista garantia de que o ato de ensinar se efetivará em uma aprendizagem. Também Feldman (2001, p. 19) destaca que o ensino expressa um propósito: promover a aprendizagem. Ressalta, entretanto, que o sucesso da aprendizagem é um objetivo, mas não uma certeza, o que transfere ao estudante parte da responsabilidade.

Além disso, embora a intencionalidade que deva guiar o ensino seja um atributo dos docentes e da escola (CORDEIRO, 2007, p. 21), ela não se produz livremente, pois há aspectos que servem como norteadores do processo de ensino. Basabe e Cols (2010), ao complexificarem um pouco mais as definições de ensino por elas antes apresentadas, afirmam que o ensino não é natural, pois trata-se de um exercício político, que se converteu “em uma prática social institucionalizada, alinhada com metas definidas socialmente” (p. 136). As autoras também elucidam que ensinar, como a ação de um docente, é “uma ação situada, porque ocorre em um contexto histórico, social, cultural, institucional” (p.141). Por isso, a intenção é direcionada a partir de metas definidas socialmente e, na escola, se ensina o que uma sociedade produz e considera valioso.

Tardif e Lessard (2014) indicam que a intenção de ensinar vai além da aprendizagem, incluindo a socialização e, mais que isso, tendo como fim a instrução e a educação dos alunos, ao afirmarem que “ensinar é agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre sua capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.”. (p. 49). Eles também destacam a imprevisibilidade que configura o ato de ensinar. Para esses autores,

ensinar de certa maneira é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição, etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, psicológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma. (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 43).

Essa imprevisibilidade decorre da interação que caracteriza o ato de ensinar, já que, conforme Tardif e Lessard (2014), ensinar é “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos” (p. 31). Proposição semelhante a essa é apresentada por Basabe e Cols (2010), para quem “ensinar é uma ação orientada para outros e realizada com o outro” (p. 144), ação que “[e]nvolve um encontro humano” (p. 146), porque “ensinar é participar do processo de formação de outra pessoa”. (p.146).

Com base nas contribuições dos diversos autores aqui apresentados, entendo, de modo sintético, que o ensino é uma ação organizada e sistematizada, embora se desenvolva na imprevisibilidade; é situada, interativa e intencional, pois visa à aprendizagem dos alunos; e tem uma dimensão política, pois busca promover, não somente a instrução, mas a socialização e a educação dos alunos.

2.2 Sobre profissionalidade docente na área de educação musical

Pires (2015a, p. 50) observa que, “No campo da formação de professores, a profissionalidade docente como foco de pesquisa tem sido muito difundida na literatura internacional e nacional.”. Na área de educação musical, entretanto, essa perspectiva não tem sido discutida de modo explícito (PIRES, 2015b, p. 33). A autora, então, em sua tese de doutorado, se propõe a compreender a profissionalidade emergente dos licenciandos em música participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em instituições de ensino superior de Minas Gerais, “procurando entender sua relação com as propostas de formação docente e os conhecimentos profissionais a elas subjacentes.” (PIRES, 2015b, p. 34).

A profissionalidade emergente consiste no “conjunto de comportamentos, conhecimentos, gestos e atitudes que emergem na interação entre a universidade e os espaços de atuação profissional, ao longo da formação inicial, e que se (re)constróem mediante a reflexão ética sobre a ação docente.” (PIRES, 2015a, p. 51). Trata-se, portanto, como explica a autora, de uma primeira profissionalidade ou uma profissionalidade em construção, que é por ela abordada “do ponto de vista dos conhecimentos profissionais” (PIRES, 2015b, p. 35). Da conclusão da pesquisa, destaco o entendimento de que, ao enfatizarem a identidade do músico, os cursos de licenciatura em música participantes da pesquisa constroem uma profissionalidade

fragilizada, enquanto “o Pibid propõe a construção de uma profissionalidade que afirma a identidade do professor de música.” (PIRES, 2015b, p. 297).

A profissionalidade docente também é abordada no estudo de Pires e Gauthier (2020). Os autores construíram um dispositivo de formação, denominado pautas didáticas, tendo em vista contribuir para o processo de construção da profissionalidade docente de licenciandos em música por intermédio de processos de reflexão. A criação desse dispositivo se originou a partir de dificuldades percebidas no processo de formação de licenciandos em música:

por um lado, a dificuldade de construir com os licenciandos a identidade profissional do professor de música, uma vez que a maioria deles se reconhece como músico instrumentista; e por outro lado, de desconstruir crenças sobre o que é ensinar música em diferentes contextos sociais, particularmente, em escolas de educação básica. (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 3).

Os autores destacam duas dimensões a serem consideradas na formação docente, uma profissional e a outra profissionalizante. A primeira tem relação com o fato dos cursos de licenciatura e pedagogia formarem profissionais direcionados para o exercício de uma profissão – professor; a segunda, com a necessidade de a formação dialogar com o lócus de trabalho, no qual se aprende a profissão. Nas palavras dos autores:

Nesta perspectiva, capacitar o profissional para o desempenho de suas atividades pressupõe construir a profissionalidade requerida pela profissão, ou seja, tudo aquilo que é específico para o desempenho da ação profissional. Desde a formação inicial, tornar-se professor requer a constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz como se faz na prática pedagógica na sala de aula, e essa aprendizagem docente relaciona-se com a construção da profissionalidade. (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 5).

De acordo com os autores, a construção da profissionalidade ocorre com base na experiência e na prática no campo, tendo o suporte de saberes teóricos, da ação e éticos. Eles complementam:

Se a atividade de ensino (dotada de caráter relacional, interativo e contingente) é a que caracteriza a profissão professor e a produção de juízos por meio da reflexão crítica é o que define o profissional e atesta a qualidade do seu trabalho, a formação profissional do professor precisa tomar esses elementos como centrais à organização das experiências curriculares. (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 6).

Daenecke (2017) e Silva (2017) também desenvolveram suas pesquisas tratando da formação de professores de música na perspectiva da profissionalidade docente. Fundamentada nos estudos sobre profissionalidade docente de Maria do Céu Roldão, Daenecke (2017) investigou como licenciandos em música percebem a formação musical no curso de licenciatura na sua articulação com a função de ensinar música. Mais especificamente, a autora buscou compreender como esses licenciandos percebem as finalidades e a organização do curso, que sentidos atribuem à formação musical vivenciada no curso e que saberes identificam como específicos da profissão professor de música. Embora a autora tenha se proposto a investigar a formação musical dos licenciandos, ela defende que

a formação musical é a formação na área de atuação do futuro professor e não pode ser pensada desvinculada ou dissociada da função docente, pois o curso de licenciatura é o espaço de formação inicial dos futuros professores de música, cuja função central como profissionais é o ato de ensinar música. (DAENECKE, 2017, p. 33).

Após a análise dos dados, Daenecke (2017, p. 122) destaca ter constatado “diferenças em termos de percepções, concepções, experiências, necessidades formativas e expectativas” entre os licenciandos que participaram da pesquisa, o que faz com que sejam diversas as percepções sobre a formação musical na sua articulação com a função de ensinar música. Entretanto, algumas percepções são compartilhadas:

(...) na perspectiva da maioria dos/as licenciandos/as, a formação musical é necessária, mas, por si só, não é suficiente para formar professores de música. Para ensinar música é preciso saber ensinar música, e não somente saber música. Ao saber música é preciso articular vários outros saberes, alguns deles nomeados por participantes dos três grupos focais, como: “transportar” os conhecimentos musicais para a sala de aula, avaliar os contextos em que acontecerá o ensino, planejar de acordo com os contextos e com os/a alunos/as, desenvolver diferentes estratégias de ensino que despertem o interesse dos/as alunos/as, dominar processos e procedimentos envolvidos na aprendizagem, utilizar diferentes métodos, avaliar a aprendizagem, interagir com os/as alunos, percebê-los/ as e compreendê-los/as, lidar com diferentes faixas etárias, lidar com o ser humano. São saberes necessários à docência, independentemente do que se ensina, que são desenvolvidos por meio da formação pedagógica e da formação pedagógico-musical. São saberes inerentes à docência. Ser professor/a de música é, portanto, ser professor/a. (DAENECKE, 2017, p. 125).

Daenecke (2017, p. 127) conclui que a percepção da maioria dos licenciandos participantes de sua pesquisa, “de que a formação musical deva estar articulada ao

ensinar música, sinaliza o fortalecimento da identidade da licenciatura em música como um curso de formação de professores/as de música (...).”

Já o trabalho de Silva (2017), fundamentado no conceito de profissionalidade emergente de Anne Jorro e nos descritores de profissionalidade de Maria do Céu Roldão, objetivou investigar indícios da emergência da profissionalidade de estagiários de um curso de licenciatura em música. Os objetivos específicos buscaram por indícios de reconhecimento da função de ensinar, de reconhecimento de um saber específico da profissão, de tomadas de decisão e de autonomia no exercício da função de ensinar e de um sentido de pertencimento a um corpo coletivo que exerce a profissão.

De acordo com a autora, a compreensão da função de ensinar parece central para a emergência da profissionalidade, já que atravessa os demais indícios que buscou identificar (SILVA, 2017, p. 34). É nesse sentido que ela considera que

a discussão para elaboração de planos de aula se configura como um momento privilegiado para que os estagiários reflitam sobre os sentidos de ensinar música para seus alunos e, mais especificamente, sobre os objetivos de aprendizagem. [...] Ao discutirem coletivamente os objetivos, vão vivenciando e passando a compreender a ideia de ensinar como fazer aprender alguma coisa. (SILVA, 2017, p. 90).

Silva (2017, p. 53) constatou ainda que

(...) a aproximação com a atuação profissional, que se dá pela presença na escola, pela observação de um profissional em ação (o supervisor de estágio) e pela própria prática de ensino de música, possibilita que os estagiários reconheçam que a profissão exige saberes específicos para seu exercício. (SILVA, A., 2017, p. 53).

Silva (2017, p. 53) destaca que “a função do professor se diferencia pelo ato de ensinar e é nesse ato, realizado pelo supervisor de estágio ou por eles próprios, que os estagiários parecem reconhecer a necessidade de um saber específico do professor”. Por fim, a autora afirma que “estar atento ao desenvolvimento dos caracterizadores da profissionalidade pode contribuir para uma formação docente mais completa, no sentido de pensar a formação inicial de professores como um preparo para o exercício de uma profissão” (SILVA, 2017, p. 124).

Os estudos de Pires (2015a, 2015b), Pires e Gauthier (2020), Daenecke (2017) e Silva (2017) evidenciam que a profissionalidade docente é um conceito potente para pensar a formação inicial de professores de música. Reforçam, ainda, a centralidade

da função de ensinar, posta por Roldão (2011), assim como sua relação com a construção do saber específico da profissão.

A partir das ideias apresentadas neste capítulo, reelaborei meus questionamentos iniciais, apresentados na introdução deste trabalho, e defini como objetivo geral desta dissertação investigar como o/a estagiário/a do curso de licenciatura em música constrói compreensões sobre a função de ensinar música na educação básica. Os objetivos específicos buscam identificar, na perspectiva do/a estagiário/a, as dimensões que caracterizam a ação de ensinar música; os conhecimentos implicados na ação de ensinar música, considerando os eixos de conhecimento e os geradores de especificidade do saber docente; e possíveis transformações no modo de entender a função de ensinar música ao longo do estágio.

Apresento, a seguir, a metodologia desenvolvida para alcançar esses objetivos.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 Estratégia de pesquisa

A estratégia de pesquisa escolhida para desenvolver esta dissertação foi a análise de documentos. Documentos podem ser definidos como

artefatos padronizados na medida em que ocorrem tipicamente em determinados *formatos* como: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, estatísticas, certidões, sentenças, cartas ou pareceres de especialistas. (WOLFF, 2004, p. 284, apud FLICK, 2009, p. 231).

Os documentos geralmente estão disponíveis como textos escritos, manuscritos, impressos ou eletrônicos (CELLARD, 2012, p. 297; FLICK, 2009, p. 231), podendo se caracterizar, segundo Charmaz (2009, p. 58), como “textos extraídos”, que “são aqueles que envolvem os participantes na produção de dados escritos em resposta a uma solicitação do pesquisador”, ou como “textos existentes”, que são documentos cuja elaboração não teve a participação do pesquisador – ou, nos termos de Flick (2009, p. 231), como “documentos solicitados para a pesquisa” e “documentos não solicitados”. Quando escritos na primeira pessoa, para descrever “ações, experiências e crenças do indivíduo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 177), os documentos se caracterizam como documentos pessoais.

Independentemente dessas caracterizações, “todos esses textos são produtos. Os processos que os determinam podem ser ambíguos, invisíveis e, possivelmente, irreconhecíveis.” (CHARMAZ, 2009, p. 64). Nesse sentido, como Flick (2009) ressalta,

os documentos não são somente uma simples representação dos fatos ou da realidade. Alguém (ou uma instituição) os produz visando a algum objetivo (prático) e a algum tipo de uso (o que também inclui a definição sobre a quem está destinado o acesso a esses dados. Ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. O pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. (FLICK, 2009, p. 232-233).

Essa abordagem possibilita tratar os documentos como “meios para a construção de uma versão específica de um evento ou processo e, normalmente, também em uma perspectiva mais ampla, para decifrar um caso específico de uma história de vida ou de um processo.” (FLICK, 2009, p. 236).

Os documentos selecionados para este trabalho foram os relatórios produzidos por um estagiário de um curso de licenciatura em música durante seu estágio supervisionado, que constituíram seu portfólio do semestre. Entendo que, como documento pessoal, esse portfólio é “auto-revelador da visão que a pessoa tem das suas experiências” (ALLPORT, 1942, apud BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 177).

A escolha por esse material empírico ocorreu pelo fato de eu ter revisitado o portfólio elaborado por mim ao término do período em que atuei como estagiária na educação básica. A partir disso, percebi o potencial desse tipo de documento para alcançar os objetivos a que me propus, já que se trata de um registro formal das experiências vividas durante o estágio. Além disso, como entendem Mateiro e Téo (2003), a elaboração dos relatórios de estágio permite:

um olhar externo acerca do estágio a partir de um ângulo extremamente rico, onde a fusão das angústias e satisfações, desencontros e acertos, resulta em um documento cuja riqueza e importância são inesgotáveis para estudos que cercam o tema do estágio supervisionado. (MATEIRO; TÉO, 2003, p. 94).

O portfólio de estágio se assemelha ao que Zabalza (2004, p. 41) denomina “diários de aula”, ou seja, os documentos produzidos por professores, em que eles anotam o que vai acontecendo nas aulas. Entre as considerações do que compreende um diário de aula, ressalto que, na perspectiva de Zabalza (2004), esses diários “constituem narrações feitas por professores e professoras (tanto efetivos como em formação)” (p. 14) e o lócus das informações registradas “costuma ser o contexto da aula (...), mas nada impede que outros âmbitos da atividade docente possam ser igualmente refletidos no diário” (p. 14).

Os diários são versáteis e “podem variar tanto pelo conteúdo que recolhem como pela periodicidade com que são escritos e pela função que cumprem” (p. 15). A partir das narrações feitas, há diferentes tipos de diários e sentidos diversos atribuídos a eles, o que destaca a “grande versatilidade do instrumento e das variadas formas de apresentação que pode adotar” (ZABALZA, 2004, p. 15).

Zabalza (2004, p. 15) ainda destaca “duas variáveis básicas de diários”. Uma compreende “a riqueza informativa que o diário apresenta”, justamente pelas informações contidas no documento; a outra compreende “a sistematicidade das observações recolhidas”. Nesse sentido, os diários possibilitam a realização de “uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos” (p. 16). O autor entende que “os diários podem ser empregados tanto como uma finalidade mais estritamente investigadora (...) como com uma

finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores”. (ZABALZA, 2004, p. 15).

No que diz respeito à dimensão pessoal dos professores, alguns ponderamentos de Zabalza (2004, p. 17) indicam que “os diários permitem aos professores revisar elementos de seu mundo pessoal que frequentemente permanecem ocultos à sua própria percepção enquanto está envolvido nas ações cotidianas de trabalho” (ZABALZA, 2004, p. 17). O autor complementa que essa compreensão “pessoal” geralmente é “nebulosa”, mas que “os diários permitem franquear essa “nebulosidade (Gúrpide, Falcó e Bernanrd, 2000)” (*ibidem*). Nesse sentido, o autor destaca o “diário (...) como elemento de expressão de vivências e emoções”, pois, na escrita,

racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise”, e, também, como um recurso para “explicitar os próprios dilemas em relação à atuação profissional. (ZABALZA, 2004, p. 18).

O diário apresenta um panorama geral das aulas, pois, por meio do registro feito, ele apresenta a produção, a evolução e de que forma ocorreu o que foi produzido em aula, se tornando “uma via potente de acesso ao estudo ‘rigoroso’ e ‘vigoroso’ dos processos de ensino” (ZABALZA, 2004, p. 25). De acordo com Zabalza (2004, p. 25), “essa ‘visão’ de nossa aula, nos será dada com todas as possibilidades que o diário possui como instrumento de descrição: a perspectiva diacrônica, a possibilidade de extrair padrões de atuação, de identificar pontos fortes e fracos (...)”.

O diário é compreendido na perspectiva dos documentos pessoais. “[U]m documento pessoal é (...) aquele que revela tomada de posição da pessoa que participa em certos fatos em relação a esses fatos” (ZABALZA, 2004, p. 32). De acordo com o autor, “o que se pretende explorar por meio do diário é, estritamente, o que figura nele como expressão da versão que o professor dá de sua própria atuação em aula e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta (ZABALZA, 2004, p. 41).

Zabalza (2004) também destaca a reflexão como “dimensão constitutiva dos diários” (p. 44), já que há uma dissociação quando a pessoa escreve sobre a experiência vivida. Para ele, “o personagem que descreve a experiência vivida se dissocia do personagem cuja experiência se narra (o eu que escreve fala do eu que atuou há pouco; isto é, capaz de ver a si mesmo em perspectiva (...))” (ZABALZA, 2004, p. 45). No entendimento do autor, “a reflexão é, portanto, um dos componentes

fundamentais dos diários dos professores” (ZABALZA, 2004, p. 45).

A reflexão se dá em duas vertentes. Uma diz respeito à “reflexão sobre o objeto narrado”, que inclui “o processo de planejamento, o andamento da aula, as características dos alunos (...) descrições sobre a situação da escola em que os professores desenvolvem suas tarefas (...)” (ZABALZA, 2004, p. 45). A outra vertente compreende “uma reflexão sobre si mesmo”, em que o narrador é protagonista dos fatos apresentados, além de pessoa “capaz de sentir e sentir-se, de ter emoções, desejos, intenções, etc.” (ZABALZA, 2004, p. 45). Nos diários aparece “o que os professores sabem, sentem, fazem, etc. assim como as razões pelas quais o fazem e a forma como o fazem (...)”, e é isso que torna o diário um documento pessoal (ZABALZA, 2004, p. 45). O autor ainda destaca que, “No diário, se percebe não apenas o transcorrer da ação como (...) a evolução do pensamento dos professores ao longo do transcurso do período que cobre os diários.” (ZABALZA, 2004, p. 46).

3.2 Seleção dos documentos

Para a seleção dos documentos a serem analisados, primeiramente, foi escolhida a instituição formadora, qual seja, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escolha definida pela facilidade de acesso aos/às estagiários/as, tendo em vista que a orientadora deste trabalho é também orientadora de estágios no curso de licenciatura em música da referida instituição.

O projeto pedagógico do curso prevê a realização de quatro semestres de estágio, a partir do quinto semestre do curso, que tem a duração de oito semestres: Estágio de Docência em Música I, Estágio de Docência em Música II, Estágio de Docência em Música III e Estágio de Docência em Música IV – Espaços Escolares ou Estágio de Docência em Música IV – Espaços Não Escolares. As súmulas dessas atividades são as seguintes:

- Estágio de docência em música I:

Atividade de caráter teórico-prático que visa a aproximar os licenciandos da ação profissional docente em música. Compreende a discussão de pressupostos teóricos e metodológicos que envolvem o ensino de música e a observação, seguida de problematização e reflexão teoricamente fundamentadas, de práticas educativo-musicais desenvolvidas em espaços escolares e/ou não escolares. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

- Estágio de docência em música II:

Atividade de caráter teórico-prático que busca propiciar a inserção do licenciando no contexto da escola de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio e suas respectivas modalidades) e o contato sistemático com a prática profissional nesse contexto, articulando saberes teóricos e práticos. Compreende um conjunto de atividades para a atuação do professor de música na educação básica, envolvendo desde a aproximação e interação com o contexto educativo, a compreensão da organização das atividades da instituição, atividades de docência compartilhadas com o professor supervisor em exercício no campo de estágio e planejamento, desenvolvimento e avaliação de propostas de ensino de música sob a supervisão do professor em exercício no campo de estágio e sob a orientação de professor(es) da universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

- Estágio de docência em música III:

Atividade de caráter teórico-prático que busca propiciar a imersão do licenciando no contexto da escola de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio e suas respectivas modalidades) e o contato sistemático com a prática profissional nesse contexto, articulando saberes teóricos e práticos. Compreende um conjunto de atividades para a atuação do professor de música em escolas de educação básica, envolvendo a aproximação e interação com o contexto educativo, a compreensão da organização e do planejamento global das atividades da instituição, atividades de docência compartilhadas com o professor supervisor em exercício no campo de estágio e planejamento, desenvolvimento e avaliação de projeto(s) de ensino de música (regência de classe) sob a supervisão do professor em exercício no campo de estágio e sob a orientação de professor(es) da universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

- Estágio de docência em música IV – Espaços escolares:

Atividade de caráter teórico-prático que busca aprofundar a imersão do licenciando no contexto da escola de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio e suas respectivas modalidades) e o contato sistemático com a prática profissional nesse contexto, articulando saberes teóricos e práticos. Compreende um conjunto de atividades para a atuação do professor de música em escolas de educação básica, envolvendo a interação com o contexto educativo, a compreensão da organização e do planejamento global das atividades da instituição, atividades de docência compartilhadas com o professor supervisor em exercício no campo de estágio e planejamento, desenvolvimento e avaliação de projeto(s) de ensino de música (regência de classe) sob a supervisão do professor em exercício no campo de estágio e sob a orientação de professor(es) da universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

- Estágio de docência em música IV – Espaços não escolares

Atividade de caráter teórico-prático que busca propiciar a imersão do licenciando em contextos não escolares de educação musical e o contato sistemático com a prática profissional, articulando saberes teóricos e práticos. Compreende um conjunto de atividades para a atuação do professor de música, envolvendo a aproximação e interação com o contexto educativo, a compreensão de sua organização e funcionamento, atividades de docência compartilhadas com o professor supervisor em exercício no campo de estágio

e planejamento, desenvolvimento e avaliação de proposta(s) ou projeto(s) de ensino de música sob a supervisão do professor em exercício no campo de estágio e sob a orientação de professor(es) da universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

Considerando que os estágios podem ser realizados em espaços escolares e não escolares, optei por selecionar somente portfólios de estágios desenvolvidos em escolas de educação básica, em quaisquer de suas etapas e modalidades. Além disso, tendo em vista o tempo disponível para a realização desta dissertação, priorizei portfólios já elaborados, referentes a atividades de estágio desenvolvidas até o final do primeiro semestre do ano de 2020.

Para ter acesso aos portfólios, entrei em contato por e-mail com sete licenciandos que haviam concluído atividades de estágio e elaborado seus portfólios até o final do primeiro semestre de 2020, a partir da lista de estagiários elaborada pela orientadora desta dissertação, que, como já dito, também é orientadora de estágios no curso de licenciatura. Nesse contato, expliquei aos autores sobre a presente pesquisa, apresentando seus objetivos, justificativa e seus procedimentos, e os convidei a participarem da mesma (ver Apêndice A). Após duas semanas, reenviei novamente um convite de participação, pois, até então, nenhum estagiário havia respondido o primeiro e-mail enviado. Após reiterar o convite, dois estagiários aceitaram participar desta pesquisa. Decidi selecionar apenas um – o primeiro que respondeu à mensagem, assentindo o convite, e que logo enviou os portfólios por e-mail – em função do tempo que tinha disponível para elaborar a dissertação. Para formalizar a aceitação, o estagiário assinou o termo de consentimento, que me foi encaminhado via e-mail (ver Apêndice B). A segunda estagiária assentiu a sua participação um mês após o segundo convite enviado. Agradei, posteriormente, sua disponibilidade e justifiquei a escolha do primeiro estagiário nos termos que apresentei acima.

O portfólio (P) analisado é referente ao Estágio de Docência em Música I, realizado no primeiro semestre de 2019, com uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola de educação básica da rede federal. Ele é composto por sete relatórios de observação (RO) e um relatório final (RF), que consiste num texto reflexivo sobre a experiência do estágio. Os documentos desse portfólio foram organizados pelo estagiário em arquivos individuais, em formato .doc, e agrupados por mim num único arquivo, sem alteração da formatação – inclusive da numeração

de páginas –, totalizando 23 páginas A4, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5.

3.3 Procedimentos de análise dos documentos

Para me aproximar dos conteúdos do portfólio produzido pelo estagiário, realizei uma leitura geral dos documentos, buscando a familiarização com os mesmos, a compreensão do contexto e o entendimento geral de como o estagiário apresenta, organiza e descreve suas ideias e suas ações. Nessa leitura destaquei trechos que me chamaram a atenção, como seções recorrentes nos diferentes documentos e ações às quais o estagiário parecia dar maior ênfase. Marquei também trechos que continham ideias novas em relação aos relatórios anteriores e traziam insights que eu poderia analisar posteriormente de modo mais aprofundado.

Em seguida, foi feita uma análise mais minuciosa dos documentos. Essa análise teve como aporte um roteiro que foi elaborado tomando como base os objetivos da pesquisa e o referencial teórico. O roteiro foi tendo sua escrita aperfeiçoada a partir de informações e ideias que surgiram a partir das primeiras leituras dos dados. A versão final do roteiro é apresentada no quadro a seguir, no qual relaciono suas questões com os objetivos específicos desta pesquisa.

Quadro 1. Roteiro de análise dos dados

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
Identificar as dimensões que caracterizam a ação de ensinar música.	1. Quais ações são descritas?
	2. Há ações recorrentes?
	3. É possível tipificar as ações?
	4. Quais componentes do processo de ensino aparecem descritos nos documentos? [“professores, alunos, conteúdos, métodos, objetivos educacionais, projeto político, projeto de homem [sic] a ser formado pela educação, demandas externas para o processo educativo” (MELO; URBANETZ, 2008, p. 15)]
	a. Que atividades, conteúdos e repertórios são descritos?

	<p>b. Como são justificadas as propostas?</p> <p>c. Quais finalidades são atribuídas às atividades desenvolvidas?</p> <p>d. Há menções ao projeto político pedagógico da escola?</p> <p>e. Há menções a particularidades da escola e da comunidade?</p> <p>f. Quais são os procedimentos de ensino descritos?</p> <p>g. Quais materiais são utilizados para o planejamento e desenvolvimento das aulas [“programas, métodos, livros, exercícios, normas” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 49)]?</p> <p>h. Há menções à infraestrutura da escola e aos recursos disponíveis?</p> <p>i. Quem são os alunos?</p> <p>j. Há menção a particularidades, interesses ou demandas dos alunos?</p>
Identificar os conhecimentos implicados na ação de ensinar, considerando os eixos de conhecimento e os geradores de especificidade do saber docente.	5. Como as ações são comunicadas?
	6. Quais conhecimentos/saberes parecem sustentar as ações descritas? Como se articulam?
	7. Há indícios de análise, reflexão e crítica?
	8. Como o estagiário organiza suas ideias?
Identificar possíveis transformações no modo de entender a função de ensinar música ao longo do estágio.	9. As práticas são analisadas e/ou questionadas ou apenas descritas?
	10. É possível identificar mudanças nos relatórios ao longo do tempo em relação aos tópicos anteriores?

FONTE: Elaborado pela autora

Primeiramente, categorizei os documentos a partir do roteiro de questões. Paralelamente, ia fazendo comentários e registrando minhas impressões e primeiras reflexões sobre os dados que estavam sendo analisados. Depois, os trechos categorizados foram agrupados em cada questão, tendo em vista tipificar as ações, conforme consta no roteiro de análise (questão 3). Foi nessa categorização que identifiquei os focos de atenção das ações descritas, focos que correspondem, especialmente, aos sujeitos envolvidos nos processos de ensino – os alunos, a

professora supervisora e outras professoras da escola –, por meio dos quais o estagiário amplia seu conhecimento sobre a instituição escolar, para além de sua dimensão física e material. Conteúdos, atividades e procedimentos de ensino, repertório e materiais didáticos, por exemplo, assim como finalidades e objetivos, não são percebidos e registrados de modo isolado, mas integrados às ações dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino. Entre as ações descritas, também constavam ações e reflexões referentes ao processo vivenciado pelo próprio estagiário.

A partir da leitura de Pires e Gauthier (2020), que se somou à concepção de ensino como encontro humano (BASABE; COLS, 2010), passei a entender esses focos de atenção como encontros. O trabalho de Pires e Gauthier (2020) se configurou, portanto, como referencial metodológico da dissertação. Segundo esses autores, o estágio se configura como um “encontro” com a escola de educação básica (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 9):

A interação com a escola campo de estágio é a etapa em que o licenciando tem contato com os professores em ação em um espaço real de trabalho, com suas complexidades, dilemas e singularidades. É o encontro com o outro (outros colegas, professores, profissionais da educação, alunos, pais), consigo mesmo (capacidade de enfrentar frustrações, de envolver-se pessoalmente, de identificar pontos fortes e fracos), com a instituição escolar (estrutura, funcionamento, currículo, cultura) e com a ética da profissão professor. (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 9).

Os documentos do portfólio passaram, assim, a serem entendidos como relatos de encontros: com os alunos, com as professoras, com a escola e consigo mesmo. Com os dados assim agrupados, foi possível perceber sua relação com os eixos de conhecimento definidos por Roldão (2010), levando à definição das seguintes categorias de análise:

- O encontro com os alunos: saber a quem se ensina;
- O encontro com as professoras: saber o que, porque e para que e como ensinar; saber conceber e escolher como ensinar de acordo com cada situação;
- O encontro com a escola: saber o que, porque e para que ensinar;
- O encontro consigo mesmo: saber analisar e avaliar como se ensinou.

Ao buscar compreender as transformações ocorridas ao longo do semestre, que identifiquei no modo de o estagiário relatar suas experiências e se posicionar sobre elas, percebi sua relação com os geradores de especificidade do conhecimento

profissional docente (ROLDÃO, 2007; 2009), o que deu origem a outra categoria de análise: o encontro com o ato de ensinar música.

Foram essas as categorias que estruturaram a análise dos dados, cujos resultados serão apresentados no próximo capítulo. Antes, esclareço que o estagiário será identificado por um nome fictício, escolhido por mim, assim como todos os demais nomes mencionados a seguir.

4 RESULTADOS

O estagiário Tom iniciou seu encontro com a escola campo de estágio em abril de 2019, realizando, como já dito, observações das aulas de música em uma turma de 6º ano do ensino fundamental. Vale lembrar que, conforme a súmula da atividade, no primeiro semestre de estágio a interação do estagiário com a escola se dá por meio da observação de práticas educativo-musicais, sem previsão de desenvolver práticas de ensino. Entretanto, como será detalhado a seguir, Tom não observou apenas práticas de ensino de música, pois, além de cinco observações das aulas semanais de música ministradas pela professora de música – a supervisora do estágio – para a turma de 6º ano, teve a oportunidade de observar essa turma em uma aula de artes visuais, que foi antecedida por uma atividade chamada de articulação, e em uma “atividade especial”, conforme denominada pela professora supervisora, além do espaço físico da escola.

O entendimento adotado neste trabalho é de que o ensino é ato interativo e mediador, que se caracteriza como uma relação triádica, já que exige a presença de, pelo menos, três componentes: aquele que ensina, aquele que aprende e algo que se ensina e se espera que seja aprendido. Os relatórios das primeiras observações de Tom das aulas de música, entretanto, sugerem que, inicialmente, esse ato é percebido ou registrado pelo estagiário de modo fragmentado. Sua atenção parece se dirigir ora para os alunos, ora para a professora; ele parece ver os sujeitos isoladamente, apresentando de modo ainda pouco detalhado a interação entre alunos e professora. Além disso, nos relatórios me chamaram a atenção descrições e comentários de Tom sobre os alunos. A recorrência desses registros pareceu-me sinalizar a preocupação do estagiário de, primeiramente, conhecer a quem se ensina. É por isso que inicio esta análise tratando do encontro do estagiário com os alunos. Ressalto, entretanto, que essa percepção ou registro fragmentado do ato de ensinar vai, aos poucos, se transformando, como pretendo demonstrar a seguir.

4.1 O encontro com os alunos

O encontro com os alunos é aqui entendido como o encontro com aqueles a quem se ensina. Conforme Roldão (2010, p. 30, grifos da autora), “saber a *quem* se

ensina” envolve conhecer o “sujeito, seu percurso e seu contexto”, para compreender como ele interage com o que é ensinado. No encontro com os alunos, entretanto, parece que o que mais chama a atenção de Tom, inicialmente, é o seu comportamento em sala de aula, mais especificamente, o que Pires e Gauthier (2020, p. 14) chamam de “problemas comportamentais”: “alunos desatentos, desinteressados, conversando entre eles” (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 14). São recorrentes, nos primeiros relatórios de observação do estagiário, menções a excesso de conversa entre os alunos e descrições de ações que são percebidas como bagunça ou indisciplina.

É possível que esses problemas comportamentais que chamam a atenção do estagiário tenham relação com o período de transição por que passam os alunos do sexto ano, que dá início à fase dos anos finais do ensino fundamental, quando, como se lê nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “a criança passa a ter diversos docentes, que conduzem diferentes componentes e atividades, tornando-se mais complexas a sistemática de estudos e a relação com os professores.” (BRASIL, 2013, p. 20).

Há que superar os problemas localizados na passagem das séries iniciais e a das séries finais dessa etapa, decorrentes de duas diferentes tradições de ensino. Os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais. (BRASIL, 2013, p. 120).

Como consequência da mudança na forma de organizar os conteúdos – de uma forma mais integrada para outra mais compartimentalizada – e no número de professores – de uma “estrutura centrada em um ou dois professores por sala (...) para um sistema com vários professores”, Cassoni, Penna-de-Carvalho, Leme, Marturano e Fontaine (2021) entendem que “o relacionamento entre alunos e professores tende a se tornar impessoal, com menos oportunidade de formação de vínculos (Eccles, 1999; Paula et al., 2018).” (p. 2). Além disso, “[q]uando ocorre mudança de escola concomitante à transição de nível, a rede social até então formada entre os colegas de turma pode ser afetada (Cassoni et al., 2020; Maia, Soares, & Leme, 2019; Eccles, 1999).” (p. 2).

Há ainda que se ressaltar que essa mudança na vida escolar dos alunos é acompanhada por “alterações físicas e cognitivas substanciais”, que acontecem aproximadamente entre os 10 e 13 anos de idade. “A entrada na puberdade, associada à emergência do pensamento abstrato, frequentemente coincide com

mudanças nos relacionamentos interpessoais, envolvendo a família e o grupo de pares (Cassoni, Marturano, Fontaine, & Leme, 2020; Paula, Praci, Santos, Pereira, & Esper, 2018).” (CASSONI; PENNA-DE-CARVALHO; LEME; MARTURANO; FONTAINE, 2021, p. 2). Para essas autoras, “as diversas mudanças, tanto acadêmicas quanto interpessoais que ocorrem na passagem ao 6º ano podem aumentar a percepção de estressores escolares e levar ao aumento de ansiedade e estresse (Cassoni et al., 2020; Jovarini et al., 2020) pelos estudantes.”. (CASSONI; PENNA-DE-CARVALHO; LEME; MARTURANO; FONTAINE, 2021, p. 7).

Nas primeiras linhas do primeiro relatório de observação – que é muito sucinto, sendo um documento de menos de uma página, com apenas 26 linhas de texto – Tom, ao se referir à organização dos alunos ao chegarem à sala de aula de música, destaca a conversa entre eles: “Eram em torno de 15 alunos do 6º ano do ensino fundamental da turma 1B. A aula iniciou-se às 9 horas e 15 minutos, com os alunos vindo da aula de teatro. Sentaram-se, retiraram as suas flautas, sempre conversando muito entre eles” (P, RO1, p. 1).

O segundo relatório é bem mais longo quando comparado ao primeiro, sendo um documento de 76 linhas, que é iniciado com um relato detalhado do trajeto do estagiário até a escola, seguido de descrições do espaço físico da instituição. Logo em seguida, ao contar sobre sua chegada à sala de aula de música, Tom novamente descreve o comportamento dos alunos: “Fiquei esperando o término da aula da primeira turma que estava sendo observada [por minha colega da turma de estágio] (...). Ao encerrar-se a aula, esperei os alunos [da turma] saírem da aula, claro, em disparada e muita conversa”. (P, RO2, p. 2). Ao usar a palavra “claro”, o estagiário sugere que excesso de conversa e agitação são comportamentos característicos dos alunos que observa, embora não apresente uma justificativa para isso. Ele prossegue e faz referência a um aluno, sem dizer, entretanto, por que esse aluno lhe pareceu “problemático”: “Na sala, Nara [a professora de música] estava arrumando-a para receber a nova turma, ao mesmo tempo que conversava com os alunos; inclusive, percebi uma discussão com um aluno que me pareceu problemático.” (P, RO2, p. 3). Já ao descrever a chegada da turma à sala de aula de música, ele não se limita a descrever o comportamento dos alunos, mas também passa a fazer comentários, parecendo buscar compreender os sujeitos que observa:

No retorno eles já vinham com muita energia e gritaria, típico da idade. Eu sinto que alunos de sexto ano estão entrando na fase de transição entre as atitudes infantis e uma postura mais responsável com seu aprendizado, por isso a dificuldade, principalmente, de prestar atenção. (P, RO2, p. 2).

Ao iniciar o relato da aula observada, Tom anuncia que “a aula ocorreu com muita agitação dos alunos e atitudes não muito boas” (P, RO2, p. 2), mas, a seguir, é possível perceber uma mudança, pois ele passa a descrever as ações e atitudes de alguns alunos na sua interação com a professora, embora ainda focado no comportamento dos primeiros.

O relatório da primeira aula observada trouxe o registro de um momento de interação entre alunos e professora, numa atividade em que os alunos foram solicitados a tocar um pequeno motivo musical para que os colegas repetissem e um dos estudantes chorou no momento de realizar a atividade. Todavia, o trecho é sucinto, registrando somente o que os colegas e a professora de música disseram ao aluno que chorou: “Um dos alunos sente-se constrangido por não conseguir executar um som perfeito e chora, apesar dos colegas e da professora o consolarem e falarem da importância e coragem de se expor ao tocar sozinho” (P, RO1, p. 1). O trecho do segundo relatório de observação, a seguir, é um pouco mais detalhado.

Começa então o exercício que consiste em um aluno tocar um pequeno tema improvisado e os outros repetem em eco. Passa-se de um aluno ao outro. Algumas vezes, Nara para e corrige a digitação e, muitas vezes, o comportamento deles. Chama muito a atenção de Ben, um menino que tenho observado ter uma postura de embate com a professora, quer muito chamar a atenção e, junto com Ian, perturba muito a aula. (P, RO2, p. 2-3).

Na descrição dessa interação o que parece chamar mais a atenção do estagiário são os alunos que desorganizam a aula, já que Tom percebe o aluno na relação com a professora, porém, focaliza o conflito e a “perturbação” da aula, o que também é possível perceber no próximo trecho do mesmo relatório. Chama-me a atenção que, apesar de descrever a atividade que está sendo desenvolvida, o estagiário não registra como os alunos se relacionam com música no “desenrolar” do que ele nomeia como exercício.

(...) o próximo exercício consiste em um aluno ficar em frente à classe e tocar enquanto todos repetem – claro, os alunos que se sentem motivados para isso. No desenrolar do exercício, eles estão muito agitados, Nara chama a atenção o tempo todo. Até que, em um momento, Nara pede que dois alunos se retirem da aula, Ian e Ben, e que se dirijam para uma sala determinada;

ela lhes dá uma partitura da música para que, como exercício, nomeiem as notas da pauta. (P, RO2, p. 3).

No terceiro relatório de observação – um documento mais longo que o relatório anterior, com 99 linhas –, há a descrição de um acontecimento que parece ter chamado a atenção do estagiário, o que reforça a ideia de que seu foco está voltado para os alunos e seus comportamentos em sala de aula. De acordo com o estagiário, no dia dessa observação, a professora de música havia esquecido as chaves da sala de música em casa, e, por isso, a aula aconteceu na sala de aula da turma. A agitação dos alunos ao se organizarem na sala é percebida pelo estagiário como assunto interessante para seu relatório:

Quando os alunos se sentam em círculo na parte da frente da sala, próximos ao quadro, percebo que há uma agitação neles [pelo] fato de a aula acontecer ali. Creio que ainda não havia acontecido isso neste ano, então penso: “Hummm, vamos observar coisas interessantes aí, teremos assunto pro relatório!”. (P, RO3, p.1).

Entretanto, essa situação nova não é mais mencionada ao longo do terceiro relatório, o que pode indicar que tal registro tenha sido feito por se tratar de um evento diferente para os alunos – e também para o próprio estagiário –, que poderia promover acontecimentos distintos na terceira aula observada, o que parece não ter ocorrido.

Ainda nesse relatório, o estagiário descreve o comportamento de dois alunos que, segundo ele, interferiam no desenvolvimento da aula, chamando-os por seus nomes. A atividade que estava sendo realizada consistia na leitura e execução de sequências de figuras rítmicas e suas respectivas pausas por meio de palmas. Nas palavras do estagiário, quando os alunos referidos saem da sala, a aula flui:

Alguns alunos não se contêm em não poder tocar a flauta. Há sempre uma dobradinha entre Gil e Ian, que se provocam e perturbam a aula, até que Gil se cansa e sai da roda. Nara não intervém. Ian pede para ir ao banheiro e sai. Nara volta à atividade e, por um breve momento, a aula flui de uma maneira impressionante, todos participam e o fazem muito bem. (P, RO3, p. 2).

Em boa parte dos relatórios, os nomes de alunos mencionados pelo estagiário são os mesmos, embora a turma tenha em torno de 15 estudantes. Um desses alunos – todos meninos – é nomeado já no primeiro relatório de observação, em que Tom destaca positivamente sua participação e disponibilidade nas aulas: “É muito nítida a participação do aluno Ian, que muito pergunta e se faz disponível para exemplificar na flauta” (P, RO1, p. 1). O estagiário complementa: “nota-se que a professora se utiliza muito disso para fazer com que aula se desenvolva”.

Entretanto, os alunos são mencionados mais frequentemente nos documentos em função de comportamentos que, na visão de Tom, parecem interromper a fluência das aulas de música, como exemplifica o trecho a seguir.

Mais uma vez observo que nessa turma há quatro alunos que mais agitam a aula de forma negativa, tentando chamar a atenção. Um deles é Gil, que não estava nas outras aulas, que, no primeiro momento, pensei ser um menino com necessidades especiais, mas Nara, no final, me disse que não, apenas era um aluno agitado. Era repetente no sexto ano pela terceira vez. Ian é outro aluno que sempre está muito falante. Observo que é mais respeitador quando Nara olha firme para ele. (P, RO3, p. 1-2).

No quarto relatório de observação, documento ainda mais longo, com 105 linhas, o estagiário atribui um nome para o grupo formado por esses quatro alunos que parecem mais chamar a sua atenção:

O grupinho de alunos que passo a denominar “O Quarteto” – Gil, Tim, Ian e Ben, que não está – já começa a se mostrar, pois Nara, desde o início da aula, não consegue terminar uma frase. Se vê claramente que a agitação fica concentrada no canto em que eles estão. Penso que a aula irá ficar nesse jogo de embate entre eles e a professora. (P, RO4, p.1).

Mais adiante, no mesmo relatório, ele se refere novamente a “O Quarteto”:

(...) os elementos de “O Quarteto” falam alto e gesticulam, brincam e fazem piadas uns com os outros. (P, RO4, p.1).

Os trechos dos relatórios até aqui citados indicam que, ao iniciar o estágio, o encontro do estagiário com os alunos parece focar no comportamento desses últimos, especialmente os chamados problemas comportamentais. Descrições sobre as relações dos alunos com música e sobre o modo como realizam as atividades propostas pela professora são bem menos frequentes nos dois primeiros relatórios de observação. No trecho do relatório da segunda observação, quando o estagiário registrou a realização de um exercício em que um aluno tocava um pequeno tema improvisado e os demais colegas repetiam em eco, ele não descreve ou comenta como foi a execução em conjunto do “trecho da música”; também não menciona, em relação à execução individual, quais ou quantos alunos acertaram ou erraram, nem informa o que erraram. Uma exceção é um trecho no relatório da segunda aula observada, em que o estagiário descreve, embora brevemente, as respostas que alguns alunos deram à pergunta “O que é um improviso?”, realizada pela professora de música:

As respostas [dos alunos] foram incríveis. Uma aluna disse que improvisação é quando quebra uma coisa e você utiliza outra coisa no lugar; um aluno, o Ian (esse nome aparecerá constantemente), disse que viu um improviso numa série da TV. Nara explica então que a improvisação é utilizar as mesmas notas da música que estão estudando e tocar aquilo que vem à mente. (P, RO2, p. 2).

É a partir do relatório da terceira aula observada que o estagiário passa a registrar de modo mais abrangente as ações dos alunos nas aulas, para além de seus comportamentos, atentando também para suas relações com música, como exemplifica o trecho a seguir.

Nara propõe uma atividade com cartões de notas musicais e pausas escritas. Os alunos deveriam ler as notas ritmicamente e executar com palmas. Logo depois, ela trocava a figura de semínima pela pausa correspondente. Todos executavam com palmas. Como o padrão era com semínimas em quatro por quatro, cada tempo era trocado pela pausa, uma depois da outra. Ela pergunta qual é nome da figura, eles respondem semínima. Logo depois, mostra outro cartão e pergunta qual o nome e para que serve. Os alunos demoram um pouco, mas uma das alunas responde pausa e diz que serve para se fazer silêncio. Nara explica a figura como pausa de um tempo, exemplificando com a canção que estão estudando. (P, RO3, p. 2).

A mudança no modo como Tom relata as aulas observadas, que é esboçada no terceiro relatório de observação, parece ter início em função dos encontros de orientação na universidade, conforme o estagiário escreve no início do referido documento: “Nesta terceira ida ao Colégio A, vou com mais consciência daquilo que preciso observar em aula após as discussões feitas na aula presencial da segunda-feira” (P, RO3, p.1). Os encontros de orientação são semanais e coletivos. É neles que os estagiários relatam e discutem, com a orientadora e os colegas, o que vivenciaram na escola e também o planejamento do ensino, promovendo a partilha de suas experiências na escola. Esses encontros configuram-se, assim, como “local de discussão sobre a docência [de] música” (BELLOCHIO, 2012, p. 245).

Tom não explicita no relatório o que “precisa observar”, mas os relatórios sugerem que ele está mais atento às relações que se estabelecem na aula: não só as relações dos alunos com música, como antes exemplificado, mas também as relações e interações entre alunos e professora, incluindo o modo como a professora lida com o que ele parece perceber como “problemas comportamentais” (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 14) dos alunos, como mostra o trecho a seguir.

Ao retomar as explicações, uma aluna, Elis, diz que está “boiando”. Essa aluna, anteriormente, observei que estava bem sonolenta durante a aula.

Nara então tenta explicar, mas há muita conversa. Ela então questiona se alguém que entendeu possa explicar. Ian tenta, exemplificando de forma confusa. Percebo que, muitas vezes, ela usa desse artifício de provocar os alunos a participarem. Gosto dessa estratégia. Algumas vezes, os alunos fazem motivos rítmicos com as palmas mais para provocar do que para contribuir com a aula. Nara utiliza isso como forma de explicar que tudo pode ser escrito musicalmente e que, assim como há um processo de alfabetização, há também um processo de alfabetização musical, que vai se ampliando à medida que aprendemos mais figuras musicais. Gil, que até então estava fora da roda, começa a cantar “Brilha, brilha estrelinha”, possivelmente lembrando de uma das primeiras músicas que aprendeu durante a fase inicial dos estudos musicais. Nara faz uma analogia disso com o fato de que, no início, quando pegamos um livro, vemos as figuras; depois, começamos com as primeiras letras; logo, textos mais longos; e assim por diante, e que, na música, também assim se procede. (P, RO3, p. 2-3).

Outros exemplos do registro de interações entre alunos e professora e do modo como se relacionam com música em sala de aula serão apresentados no próximo subtítulo. Antes, entretanto, ressalto que a mudança nos modos de relatar do estagiário também parece ganhar força a partir do momento em que ele teve a oportunidade de observar a turma em uma aula de artes visuais, observação que é registrada em seu quinto relatório, um documento mais curto que o anterior, com 70 linhas, talvez por se tratar de uma aula diferente das que vinha observando. O estagiário conta que, nesse dia, a professora de música precisou levar seu filho ao médico, e, por isso, ela precisou se ausentar do colégio e foi substituída pela professora de artes visuais. Porém, para que os estagiários pudessem dar continuidade às observações que estavam sendo realizadas, ela lhes disse que poderiam observar a aula de artes visuais, se assim quisessem. Assim sendo, quando o estagiário chegou na sala da turma, ele teve a oportunidade de observar os alunos em uma outra atividade que antecedeu a aula de artes visuais. Nas palavras do estagiário, é possível entender melhor qual atividade estava sendo desenvolvida:

Ao chegar, dirigi-me para a sala da turma de 6º ano 1B no segundo piso do colégio. Estava então a professora Bia, professora de articulação. A articulação é uma atividade desenvolvida com os alunos como se fosse extraclasse. Também na articulação são passadas informações importantes aos alunos por meio de bilhetes quando se trata de um passeio ou atividade complementar. (P, RO5, p.1).

O estagiário complementa que, juntamente com a professora, os alunos estavam confeccionando bandeiras para a festa de São João, sendo que alguns estavam na sala da turma e outros, no corredor. A partir disso, o estagiário passa a direcionar sua atenção às ações e interações dos alunos e à forma como eles

realizavam a atividade proposta, embora continue descrevendo o comportamento dos alunos – a bagunça, a conversa, o uso de celular. Parece-me que, por ter observado ações diferentes dos alunos na sala de aula, o estagiário manteve sua percepção direcionada ao seu comportamento, mas também atentou para o seu envolvimento com a aula. Eu entendo que o estagiário estava se familiarizando com o contexto de ensino em que estava inserido, sendo que essa familiarização pode levar tempo até ser efetivada, tanto por parte do estagiário, quanto por parte dos alunos. Contudo, ele parece ampliar sua percepção, pois também passa a estabelecer relações entre o que os alunos fazem nas aulas de música e nessa atividade de articulação. Inclusive, há descrições específicas de um aluno, que chama bastante a atenção do estagiário:

Percebe-se um envolvimento efetivo dos alunos, há um interesse para que as bandeirinhas fiquem bonitas para a festa. Nas vezes em que a professora Bia está do lado de fora com os alunos, os de dentro se soltam um pouco na conversa e na desorganização, sentem um pouco de “liberdade” para conversar um pouco mais alto, uma pequena bagunça se instala. Interessante a presença do aluno Gil nessa atividade. Ele se coloca proativo na coordenação dos trabalhos. Não que nas aulas de música não o faça; ele toca quando solicitado e tem interesse, mas, às vezes, se chateia e perde o interesse. De uma forma geral, os alunos também ficam muito livres, até se sentam na cadeira da professora. Alguns usam o celular. Não sei se podem durante a articulação, não deu tempo de perguntar para a professora Bia, pois ela estava finalizando a aula e muito atarefada, e terminava de guardar os materiais utilizados. (P, RO5, p.1-2).

A relação do estagiário com os alunos também vai, aos poucos, ficando mais próxima. No trecho a seguir, extraído do relatório da terceira observação, Tom, ao observar um aluno, destaca a perturbação e o incômodo.

(...) o aluno Gil toma as rédeas da perturbação da aula quando começa a assoviar, certamente pra chamar atenção, e noto que se sente incomodado com a minha presença, pois vejo que, ao assoviar, vira-se para mim várias vezes. (P, RO3, p.2).

Já no trecho a seguir, referente à quarta aula observada, apresenta uma visão mais acolhedora desse mesmo aluno, procurando entender seu comportamento.

Chamou-me a atenção nesse momento o aluno Gil, repetente pela terceira vez no sexto ano, que há interesse por parte dele de participar das aulas, fica preocupado em acertar as notas. No final da aula Nara e eu conversamos a respeito dele, e ela me disse que é uma pena que o menino não consegue ir bem nas outras disciplinas, pois, em música, ele vai muito bem, sabe ler música, tocar vários instrumentos, principalmente de percussão. Disse-me que ele tem progressões no andamento escolar, mas, outras vezes, atrasos. (P, RO4, p. 2).

Mais adiante, nesse relatório, Tom destaca uma atitude positiva do aluno Gil, que se solidariza com uma colega, na atividade em que os alunos se alternavam para tocar um instrumento de percussão – o cajón – para acompanhar a melodia da canção executada na flauta.

Outra aluna, Gal, vai tocar o cajón e se atrapalha com o ritmo das flautas, tocando [o ritmo da melodia da canção e não] um ritmo básico e constante no cajón. Interessante que, nesse momento, Gil se solidariza com a colega e diz que uma forma de se proceder para não se atrapalhar é fechar os olhos e se concentrar no toque. Nara então diz que o que acontece é que são duas vozes diferentes, dois instrumentos, e isso é difícil [de realizar] quando não se tem prática. (P, RO4, p. 3).

Os alunos que formam o que o estagiário denominou “O Quarteto”, especialmente Gil, são os mais mencionados em seus relatórios de observação, como ele mesmo anuncia nos primeiros relatórios, mas os dois últimos sinalizam que Tom também está atento ao grupo de alunos e interessado em compreender particularidades da turma e daquela faixa etária, como mostra o trecho a seguir, referente à observação de uma “atividade especial”, em que a turma do 6º ano assistiu a uma apresentação de uma turma do 4º ano. Trata-se do sexto relatório de observação, documento com 72 linhas.

Lá chegando, os alunos da turma de 6º ano se dispõem no centro da sala, sentando no chão num tapete com desenhos e formas geométricas de origem indígena. [Os alunos da] turma de 4º ano estavam dispostos no formato de U, com as mesas e cadeiras. Logo percebemos a agitação do 6º ano por estar naquela posição, mas sem muito constrangimento. Então a professora do 4º ano, Rita, inicia dando-lhes as boas-vindas e dizendo que seus alunos farão uma pequena palestra sobre o trabalho que desenvolveram sobre a cultura indígena e que também será uma forma de introduzir e habituar os alunos do 6º ano para a visita de algumas lideranças indígenas que se dará na (...) próxima semana na escola. (...) Rita então faz uma pequena introdução ao assunto, falando da importância do aprendizado sobre os povos originários. Nota-se a postura calma da professora e, mais ainda, o comportamento da turma de 4º ano em relação aos agitados do 6º ano! A referência de único/a professor/a (unidocente), a meu ver, se destaca, sem fazer juízo de valor, pois ambas as fases de aprendizado e idades são diferentes. Nesse sentido, os alunos do 6º ano testam seus limites comportamentais pessoais e coletivos, buscando entender como se dá essa certa autonomia que antes não tinham, advinda de um único professor. (P, RO6, p. 1-2).

Mais uma vez, a oportunidade de observar uma proposta diferente das que observava nas aulas de música parece impulsionar o estagiário a buscar compreender melhor os alunos e suas ações, pois começa a estabelecer relações entre a forma com que eles agem em cada situação vivenciada. Os trechos supracitados sinalizam

que Tom está ciente da necessidade de saber a quem se ensina, já que o saber a ser ensinado, qualquer que seja, deverá ser transformado para se ajustar “ao conhecimento do sujeito e do seu contexto” para que a aprendizagem possa acontecer (ROLDÃO, 2007, p. 102).

No recorte a seguir, do sétimo e último relatório de observação, documento com 78 linhas, o estagiário se mostra atento a outro aspecto: a relação entre a escolha de instrumentos musicais e o gênero dos alunos.

[A professora de música Nara] escreveu no quadro três padrões rítmicos para serem tocados por três instrumentos como acompanhamentos para a canção que estão estudando na flauta. (...) a maioria está na percussão, enquanto algumas meninas tocam a flauta com Nara. Interessante que a flauta foi preferida por elas e a percussão, pelos meninos, [o que] faz nos questionar como a questão de gênero está presente na sala de aula, os papéis e escolhas que se faz, o comportamento e as atitudes. (P, RO7, p. 2).

Ao final do último relatório de observação, o estagiário evidencia ter construído uma visão mais abrangente dos alunos, que parece ajudá-lo a compreender os “problemas comportamentais” (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 14) que tanto chamaram sua atenção nas primeiras observações.

Gil pede para a professora para mostrar um outro toque de base que poderia ser feito. Nara, então, pede que ele o faça. Vê-se que ela, assim, incentiva o aluno para que interaja na aula e participe de forma consciente, apesar de, em determinados momentos, os alunos procurarem bagunçar um pouco a aula, talvez para chamar a atenção. Ou seja, na sua percepção das coisas ou, quem sabe, nessa fase de desalinho, em que as transformações corporais e psíquicas estão influenciando o seu estado comportamental, um pouco de caos momentâneo seja também resposta de uma mente que está também vivenciando essa fase de desconforto. Há uma percepção de tudo em choque com a desarticulação das respostas prontas, daquilo que foi dado, e procurando meios de testar os limites de seu comportamento. (P, RO7, p. 2-3).

A visão mais abrangente dos alunos também foi sendo construída a partir das conversas do estagiário com a professora de música, supervisora do estágio. Tom relata que em quatro das cinco aulas de música observadas conversou com a professora sobre o comportamento dos alunos, antes ou depois da aula, como mostram os trechos a seguir.

[A professora de música] Depois retoma o exercício de eco e acontece algo que já ocorreu na aula anterior, que é o choro do aluno Léo, comentei com Nara, depois da aula, se isso era frequente e ela disse que sim, ele é um

menino muito sensível e fica constrangido de não poder tocar como os outros. (P, RO2, p. 3).

Silêncio e a porta se abre. Os alunos saem. Entro e encontro [a colega que observava essa turma] e Nara. Conversamos um pouco a respeito dos alunos e do que a professora orientadora nos pediu, como um plano de aula e o PPP da escola. (P, RO4, p. 1).

Numa conversa após essa aula, Nara me relata que esses alunos até participam, acha positivo como se envolvem, mas há momentos em que atrapalham por quererem [fazer] prevalecer a sua voz e a sua vontade em detrimento de muitos alunos que se comportam, mas que, a seu ver, tem os dois lados da moeda, ou seja, por um lado, a vontade de participar e também, na minha percepção, uma forma de conseguir trazer para seu lado esses alunos, pois há momentos em que ela deixa que eles se manifestem, e outros em que ela se coloca firmemente no sentido de conter os seus excessos. (P, RO7, p. 1).

No encontro com os alunos, o estagiário parece, aos poucos, buscar sair da posição de observador para construir uma relação harmoniosa com esses sujeitos e para acolhê-los como são. Tom sinaliza, desse modo, reconhecer a importância da interação com os alunos (MACHADO, 2011). Os relatórios passam, assim, a trazer descrições mais abrangentes dos alunos, além de registros de interações com o próprio estagiário, algumas sugerindo uma relação de afeto. No início do relatório da quarta aula de música, o estagiário registra: “Fico aguardando a entrada dos alunos, cumprimento alguns sem resposta, mas, dos meninos mais ‘ativos’, recebi um cumprimento bem amigável” (P, RO4, p. 1). No documento seguinte, referente à quinta aula observada, há o registro de um momento afável que ocorreu entre o estagiário e uma aluna:

Nesse momento vem até mim a aluna Gal, uma das alunas da segunda turma de flauta da turma do 6º ano, e coloca na lapela da minha camisa um adesivo de carinha feliz que ela fez com fita adesiva. Fiquei feliz e surpreso com o gesto de carinho. Me pergunto o motivo do gesto, mas são essas as surpresas que podem ocorrer numa sala de aula. (P, RO5, p. 2).

Os momentos de aproximação e interação entre Tom e os alunos se mostram significativos, pois é nesses momentos que as relações entre eles podem se fortalecer, contribuindo, assim, para que a presença do estagiário na turma faça sentido, me remetendo ao entendimento de que ensinar é participar do processo de formação de outra pessoa (BASABE, COLS, 2010, p.146); nesse caso, uma dupla participação, já que Tom reconhece que os alunos também contribuem para a sua própria formação. Isso é descrito por ele no relatório final do primeiro semestre de estágio, em que os estagiários são incentivados a refletir sobre o processo vivido.

O contato com os alunos também foi muito importante, mesmo que de longe, apenas com um olhar ou sorriso, e, às vezes, com algum sinal de carinho e um aperto de mão. Saber que o teu lugar ali tem algum sentido para eles e que, ao mesmo tempo, eles conseguem compreender que estão contribuindo para os teus estudos, mesmo que nem todos o façam. (P, RF, p. 4).

Como mencionado no início deste subtítulo, ao iniciar o estágio, o foco de atenção de Tom parecia estar nos alunos, especialmente nos chamados problemas comportamentais. Na medida em que Tom se aproxima dos alunos, buscando conhecê-los, compreendê-los e interagir com eles, esse foco vai se diluindo e o estagiário passa, simultaneamente, a atentar para os três elementos-chave do processo de ensino: alunos, professor e conteúdo. Assim, progressivamente, os diferentes encontros que estruturam a análise de dados deste trabalho vão acontecendo concomitantemente, como pretendo demonstrar nos subtítulos que seguem.

4.2 O encontro com as professoras

O encontro de Tom com a professora de música – sua supervisora – e com outras professoras da escola é um encontro com um fazer – o fazer docente –, que se concretiza por meio de ações diversas. Considerando, como sustenta Roldão (2010, p. 32), que “o conhecimento profissional incide sobre a acção/função do profissional”, o encontro com o fazer docente é também um encontro com saberes que sustentam esse fazer, que se revelam por meio das ações que o constituem. Assim, ao descrever as ações e interações das professoras, o estagiário registra – e, assim, revela o que entende por – o que se ensina, por que e para que se ensina, como se ensina e como se ensina em cada situação.

Segundo Roldão (2010, p. 29, grifos da autora), “saber *o que* ensinar” refere-se ao conhecimento do conteúdo “que deverá ser apropriado” por quem aprende. “Saber *porque e para que* ensinar” refere-se ao “conhecimento curricular, enquadrador dos conteúdos na sua razão de ser e finalidade num dado currículo” (ROLDÃO, 2010, p. 29, grifos da autora). O “saber *como* ensinar” é o “conhecimento pedagógico-didático do conteúdo e das diversas estratégias de ensino”, enquanto o “saber *conceber e escolher como ensinar* de acordo com cada situação” consiste num

“conhecimento estratégico que articula conteúdos, os sujeitos e as estratégias e técnicas disponíveis em termos da adoção de uma linha estratégica diferenciada para cada situação singular” (ROLDÃO, 2010, p. 30, grifos da autora).

No primeiro relatório de observação as ações da professora de música são descritas de modo isolado, como se não fossem direcionadas a outros sujeitos. Parece haver pouca atenção às interações entre professora e alunos que ocorrem na sala de aula, exceto por dois trechos referentes ao comportamento dos alunos – já destacados no subtítulo anterior e aqui reproduzidos para que não se perca a continuidade do registro feito pelo estagiário, o que também ocorrerá com outros trechos ao longo deste subtítulo. Talvez por isso os registros sejam pouco detalhados. Além disso, a preocupação ou o interesse de Tom parece ser nomear as atividades desenvolvidas durante a aula, sem, entretanto, detalhar o conjunto de ações que constitui cada uma dessas atividades, como mostra o trecho a seguir.

A primeira atividade proposta pela professora foi uma improvisação sem as flautas, cada um falando seu nome enquanto bate o pulso com o pé, primeiro um, depois o outro. Logo depois, realizaram uma atividade rítmica, o “flut, flut, lap, lap”, idealizado pela educadora musical Thelma Chan, em que se utilizam os pés e as mãos aumentando gradativamente o andamento. A professora Nara então fala da importância da escuta para se fazer música com a flauta ou a voz. É muito nítida a participação do aluno Ian, que muito pergunta e se faz disponível para exemplificar na flauta. Nota-se que a professora se utiliza muito disso para fazer com que a aula se desenvolva. A primeira atividade com a flauta é de eco, ou seja, alguém toca um pequeno motivo e os outros imitam, e assim todos sucessivamente. Em algum momento, a professora corrige a digitação. Um dos alunos sente-se constrangido por não conseguir executar um som perfeito e chora, apesar dos colegas e da professora o consolarem e falarem da importância e coragem de se expor ao tocar sozinho. Logo depois, como prática em conjunto, começaram o estudo da música “The Lion Sleeps Tonight”, sugestão da professora Nara por ser uma música de fácil digitação para os alunos nessa fase. Nara fala da importância de se tocar em conjunto no mesmo andamento; para isso, propõe uma atividade de se tocar um trecho da música de três em três para melhorar a digitação. Em seguida, a professora pede que um aluno fique em pé para tocar o mesmo trecho e os alunos imitam em eco. Ela explica que as notas em sequência devem ser tocadas pensando num fraseado mais nítido. A aula se encerra com a professora explicitando a importância do estudo em casa. (P, R1, p. 1).

Esse relatório não representa o ato de ensinar como interação, mas como uma sequência de atividades, já que a atenção do estagiário se direciona para o que a professora propõe que os alunos façam em sala de aula. Observo ainda que os registros parecem incompletos, como se fossem fragmentos da aula, o que também pode ter relação com o fato de ter sido esse o primeiro relatório elaborado pelo estagiário. Por exemplo: Tom não informa por que a professora realizou a atividade

rítmica do “flut, flut, lap, lap”, qual seria seu objetivo com essa proposta. Após descrever essa atividade, ele registra que a professora “fala da importância da escuta para se fazer música com a flauta ou a voz” (P, R1, p. 1), mas o relatório não informa qual é a relação desse comentário ou esclarecimento da professora com as atividades antes realizadas.

Também em relação à atividade de eco com a flauta doce, o estagiário não informa nem especula qual seria o objetivo de desenvolvê-la. Não é possível saber se o motivo foi criado ou improvisado pelos alunos ou extraído de algum tema ou melodia. Caso tenha sido criado ou improvisado, parece impreciso o uso da palavra motivo², por se tratar de uma atividade de eco, o que significa que ele não seria desenvolvido. Também não é possível saber se essa palavra foi dita pela professora ou escolhida pelo estagiário. Mais adiante, ele registra que, “em algum momento, a professora corrige a digitação” (P, R1, p. 1), sinalizando que a digitação é algo a ser aprendido. Não informa, entretanto, qual o erro cometido nem qual ou quais alunos tiveram sua digitação corrigida.

Ao final do relatório consta que a professora falou sobre a “importância de se tocar em conjunto no mesmo andamento” (P, R1, p. 1), sinalizando outra habilidade a ser desenvolvida pelos alunos, e que, “para isso, prop[ôs] uma atividade de se tocar um trecho da música de três em três para melhorar a digitação” (ibidem); a atividade, no entanto, visa à melhoria da digitação, e não ao trabalho com o andamento ou o tocar em conjunto, antes mencionados. O relatório termina registrando que “a professora explicit[ou] a importância do estudo em casa” (P, R1, p. 1), mas não informa por que esse estudo é importante nem o que deveria ser estudado pelos alunos.

Como comentei no subtítulo anterior, embora focalize o comportamento dos alunos, o segundo relatório de observação traz registros mais detalhados das interações entre alunos e professora, sinalizando que Tom passa a descrever o ensino como “uma ação orientada para outros e realizada com o outro” (BASABE; COLS, 2010, p. 144). Mas, além disso, Tom apresenta mais informações sobre o conjunto de ações que configura cada atividade identificada, tornando o registro mais completo ou menos fragmentado. Também se mostra mais atento ao encadeamento das atividades, a como um acontecimento leva ao seguinte – o que vai se manter nos

² “Fragmento de um tema ou breve ideia musical que é desenvolvida em uma composição” (KAMIEN, 2011, p. 410).

relatórios seguintes. Nessa perspectiva, o estagiário registra uma sequência de acontecimentos, o que fica evidenciado pelo uso de conjunções como “por isso”, “então” e “assim”, como é possível ver a seguir.

A aula começa com uma fala de Nara sobre a apresentação que foi observada por eles [os alunos da turma] em um sarau musical na escola da outra turma de sexto ano. Ela diz que a preparação [da outra turma] foi realizada com muito empenho e que eles também poderiam chegar ao mesmo patamar com mais dedicação (...); por isso, começaram a aula mais direcionada para a música que estão estudando. O começo foi uma improvisação com pequenos temas da música “The Lion Sleeps Tonight”. O que é um improviso?, perguntou Nara aos alunos. As respostas foram incríveis. Uma aluna disse que improvisação é quando quebra uma coisa e você utiliza outra coisa no lugar; um aluno, o Ian (esse nome aparecerá constantemente), disse que viu um improviso numa série da TV. Nara explica então que a improvisação é utilizar as mesmas notas da música que estão estudando e tocar aquilo que vem à mente. Começa então o exercício que consiste em um aluno tocar um pequeno tema improvisado e o outros repetem em eco. Passa-se de um aluno ao outro. Algumas vezes, Nara para e corrige a digitação e, muitas vezes, o comportamento deles, chama muita a atenção de Ben (...). Então Nara propõe de se tocar um trecho da música todos juntos. Após isso, ela pede que cada um toque individualmente. Uns acertam, outros erram. Então, ela chama a atenção [e diz] que muitos se perdem por falta de estudo e concentração. Assim, o próximo exercício consiste em um aluno ficar em frente à classe e tocar, enquanto todos repetem (...). No desenrolar do exercício, eles estão muito agitados, Nara chama a atenção o tempo todo. Até que, em um momento, ela pede que dois alunos se retirem da aula, Ian e Ben, e que se dirijam para uma sala determinada SAE [Setor de Atendimento Escolar]. Ela lhes dá uma partitura da música para que, como exercício, nomeiem as notas da pauta. Depois, retoma o exercício de eco e acontece algo que já ocorreu na aula anterior, que é o choro do aluno Léo. (...) Nara então propõe que ele e outro aluno com mais dificuldades toquem notas longas para que se sintam integrados ao grupo no arranjo coletivo. Percebi que foi uma estratégia muito boa, um olhar pedagógico na condução na aula. Logo depois, ela pega o instrumento de percussão cajón e toca com eles a música estudada para que possam manter o pulso; alguns alunos pedem pra tocar e ela deixa. (P, RO2, p. 2-3).

Do excerto acima, dois trechos evidenciam que Tom está atento tanto ao modo como a professora interage com o que os alunos fazem quanto ao encadeamento das atividades: o “exercício” de “ficar em frente à classe e tocar, enquanto todos repetem” (P, RO2, p. 3), é uma resposta da professora ao modo como os alunos tocaram, já que “uns acert[a]m, outros erra[r]am” (ibidem). A professora tocar o cajón com os alunos foi um modo de ajudá-los a manter o pulso na execução. Além disso, o estagiário evidencia em seu relatório perceber que a professora age “de acordo com cada situação” (ROLDÃO, 2010, p. 30). Ele explicita que percebe a intencionalidade da professora, e se posiciona em relação a isso, ao comentar que propor que dois alunos “com mais dificuldades to[cassem] notas longas para que se” integrassem ao

grupo “foi uma estratégia muito boa, um olhar pedagógico na condução na aula” (ibidem).

Tom se mostra particularmente atento às estratégias da professora para lidar com o comportamento dos alunos – cabe lembrar que, como destaquei no subtítulo anterior, na perspectiva do estagiário, alguns alunos interferem no desenvolvimento da aula – ou à chamada gestão da classe. Conforme explicam Pires e Gauthier (2020):

De acordo vários autores, ao exercer a atividade de ensino os professores desempenham duas funções articuladas e complementares, que se constituem o coração da vida na sala de aula: a gestão da classe e a gestão dos aprendizados. (SHULMAN, 1986; TARDIF, 2011; ALTET, 2012; GAUTHIER et al., 2013; GAUTHIER; BISSONNETTE; RICHARD, 2013). (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 13).

(...)

A gestão da classe diz respeito a um conjunto de regras e disposições necessárias à manutenção de um ambiente favorável ao ensino e ao aprendizado dos alunos, que se define em relação às variáveis do contexto de trabalho: atividades, tempo disponível, organização material e social, desenvolvimento intelectual e social dos alunos, influências culturais e socioeconômicas. Já a gestão dos aprendizados engloba o conjunto de operações que o professor utiliza para fazer aprender aos alunos o conteúdo de ensino: planejamento, interação com os alunos e avaliação dos aprendizados. Esse é o momento em que o professor desenvolve o programa de ensino e busca garantir o aprendizado dos alunos. (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 14).

Os autores ressaltam que “as duas funções acontecem de maneira interligada no desempenho da atividade de ensino” (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 14), pois “a prática docente consiste justamente em fazer convergir as duas funções da melhor maneira possível, uma vez que elas se constituem dimensões centrais da profissão professor (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 13).

A preocupação de Tom com a gestão da classe é evidenciada pelo conteúdo da conversa com a professora ao final da aula que registrou em seu relatório. Sobre o choro do aluno em aula, ele conta: “Comentei com Nara, depois da aula, se isso era frequente e ela disse que sim; ele é um menino muito sensível e fica constrangido de não poder tocar como os outros” (P, RO2, p. 3). Já o pedido para que dois alunos fossem para o Setor de Atendimento Escolar foi o assunto principal dessa conversa, como mostra o trecho a seguir.

No encerramento da aula, conversamos um pouco, principalmente sobre a questão da retirada dos alunos da sala. Ela disse que não usa desse recurso

muitas vezes, que é mais com aquela turma, mas se faz necessário quando percebe que a aula não se desenvolve”. (P, RO2, p. 3).

Em relação à gestão dos aprendizados, chama-me a atenção nesse relatório o uso da palavra exercício – e não atividade, que foi predominante no relatório da aula anterior –, já que nem sempre o estagiário explicita o que está sendo exercitado, seja ao tocarem em frente à classe, seja ao fazerem o eco, repetindo o que o colega executou. Ele registra as ações propostas pela professora e/ou realizadas pelos alunos; conta o que fazem na aula, mas não explicita o que se ensina e se espera que seja aprendido; o conteúdo do ensino, nesse caso, parece ser entendido como sendo o próprio exercício ou atividade. Ressalto, entretanto, que, embora não use esse termo, o estagiário elenca, ao longo do relatório, várias habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, como manter o pulso, nomear as notas na pauta, fazer a digitação correta no instrumento e exercitar procedimentos de improvisação, além de disposições como dedicação e concentração – conteúdos trabalhados durante a aula, mas não nomeados como tal no relatório.

Já no terceiro relatório de observação, referente à aula que aconteceu na sala da turma, porque a professora havia esquecido as chaves da sala de música em casa, o conteúdo das atividades é explicitado pelo estagiário, talvez por ter sido uma aula diferente das anteriores, como consta no relatório, sem execução coletiva ou individual: com os alunos sentados “em círculo, na parte da frente da sala, próximos ao quadro”, a professora “explica porque a aula acontecerá naquele espaço (...) e que eles irão tocar muito pouco, pois o som das flautas pode atrapalhar as aulas que ocorrem nas salas ao lado” (P, RO3, p. 1). Como é possível ver a seguir, a aula focalizou a habilidade de leitura da notação musical convencional. Depois de entregar os trabalhos dos alunos, referentes ao final do trimestre, a professora

(...) propõe uma atividade com cartões de notas musicais e pausas escritas. Os alunos deveriam ler as notas ritmicamente e executar com palmas. Logo depois, ela trocava a figura de semínima pela pausa correspondente. Todos executavam com palmas. Como o padrão era com semínimas em [compasso] quatro por quatro, cada tempo era trocado pela pausa, uma depois da outra. Ela pergunta qual é nome da nota; eles respondem semínima. Logo depois, mostra outro cartão e pergunta qual o nome e para que serve. Os alunos demoram um pouco, mas uma das alunas responde pausa e diz que serve para se fazer silêncio. Nara explica a figura como pausa de um tempo, exemplificando com a canção que estão estudando. (P, RO3, p. 2).

Posteriormente, Tom nomeia essa atividade como “exercício de leitura rítmica”, de modo mais preciso, portanto, já que os alunos não estavam lendo notas, mas figuras ou valores. Como consta no relatório, na outra “atividade” da aula “a professora entrega uma folha com uma música escrita na pauta. O objetivo é identificar as notas e dizer quais são. Ela pede para Mel, uma das alunas, começar.” (P, RO3, p. 3). Cabe lembrar que ele afirma no início desse relatório que está mais consciente “daquilo que precis[a] observar em aula” após as discussões no encontro de orientação (P, RO3, p. 1).

O que predomina nesse relatório, entretanto, é o registro da interação entre professora e alunos e do modo como ela lida, simultaneamente, com a gestão da classe e a gestão dos aprendizados. Tom demonstra perceber a convergência da gestão da classe e da gestão dos aprendizados nas ações da professora, embora ainda pareça mais atento à primeira dessas funções, o que tem relação com sua preocupação com o comportamento dos alunos em aula.

Já no início do relato da aula, o estagiário ressalta a forma como a supervisora se colocou e reagiu ao comportamento de dois alunos, os quais não fizeram a tarefa que ela havia pedido.

Nara então diz que o trimestre está se encerrando e entrega os trabalhos. Ela se dirige a dois alunos, Ben e Tim, dizendo que, como na última aula foram convidados a se retirar por mau comportamento, e deveriam entregar um trabalho e não o fizeram, deveriam ir para a sala do SAE realizar a tarefa. Eles relutam em se retirar, começa uma pequena agitação entre a turma com relação a isso. É de se notar a postura calma de Nara diante da situação e, na insistência dos alunos de não saírem, ela desfoca, continuando a entregar as tarefas. (01, RO3, p. 2).

A retirada dos alunos da sala, no entanto, ocasionou uma situação delicada, pois um dos alunos que deveria realizar a tarefa solicitada pela professora na sala do Setor de Atendimento Escolar não estava nesse local. Tom registrou essa situação, que atravessou toda a aula, de modo detalhado no relatório, registrando o empenho da professora para não interromper as atividades que estavam sendo desenvolvidas. Ele conta que, enquanto a turma realizava a primeira atividade da aula, de leitura rítmica com cartões,

Ben interrompe a aula e pergunta sobre Tim, já que ele não está na sala do SAE. Nara diz para ele voltar e aguardar o retorno do colega. A aula é retomada com o exercício de leitura rítmica, que consiste em trocar uma figura

pela pausa correspondente e executar com as palmas. Uma professora entra perguntando se Tim já foi encontrado, dado o fato de Ben ter dado por falta do colega na sala do SAE. Nara responde que não sabe e fica tensa, e pede que Ben retorne à classe. Depois de mais ou menos uns dez minutos nesse exercício, Nara expande o conceito com a figura da colcheia e sua respectiva pausa, explicando que, para cada tempo (pulso), podemos escrever duas colcheias ou duas pausas. Eles ficam nesse exercício por algum tempo. Logo, Nara pega o seu celular para chamar alguém até a sala. Os alunos ficam incomodados por ela usar o telefone, dado o fato de eles não poderem usá-lo durante as aulas. (P, RO3, p. 2).

Tom aproveita o questionamento da professora para, na sequência do relatório, elencar as “estratégias” que ela utiliza em aula na sua relação com os alunos, “provocando-os” a participar e aproveitando suas mais diversas participações para explicar o que está sendo trabalhado na aula. Apresento mais uma vez o trecho a seguir para evidenciar que o estagiário destaca como a professora lida com intervenções dos alunos não solicitadas ou não diretamente relacionadas com a atividade em desenvolvimento.

Percebo que, muitas vezes, ela usa desse artifício de provocar os alunos a participarem. Gosto dessa estratégia. Algumas vezes, os alunos fazem motivos rítmicos com as palmas mais para provocar do que para contribuir com a aula. Nara utiliza isso como forma de explicar que tudo pode ser escrito musicalmente e que, assim como há um processo de alfabetização, há também um processo de alfabetização musical, que vai se ampliando à medida que aprendemos mais figuras musicais. Gil, que até então estava fora da roda, começa a cantar “Brilha, brilha estrelinha”, possivelmente lembrando de uma das primeiras músicas que aprendeu durante a fase inicial dos estudos musicais. Nara faz uma analogia disso com o fato de que, no início, quando pegamos um livro, vemos as figuras; depois, começamos com as primeiras letras; logo, textos mais longos e assim por diante, e que na música também assim se procede. (P, RO3, p. 3).

Na sequência do relatório, o estagiário registra como a situação vai ficando mais tensa, porque o aluno ainda não tinha sido encontrado. Ele descreve como a professora lida com um acontecimento inesperado, que preocupa a todos, e, ao mesmo tempo, tenta dar continuidade à proposta da aula, mas também mostra um limite dessa tentativa em função das reações dos alunos e do sentimento de todos os participantes da aula, inclusive a professora.

Em uma nova atividade, a professora entrega uma folha com uma música escrita na pauta. O objetivo é identificar as notas e dizer quais são. Ela pede para Mel, uma das alunas, começar. Nesse momento entra uma professora e pergunta se Tim já foi encontrado, porque ela não o encontrou. Os alunos dizem que acham que ele pode estar perto da horta e se dispõem a ajudar a procurar. Há uma agitação e Nara fica preocupada. Ela retoma a atividade, mas se vê que o clima se torna tenso entre os alunos, isso lhes tira a

concentração. Ela tenta retomar, mas já se instala a bagunça. Precisa todo o tempo chamar a atenção deles. Além do mais, a entrada e saída da outra professora, que também fica preocupada, já vai transformando o caráter da aula. Percebe-se que já não há mais como fazer com que os alunos se concentrem. Assim, Nara pede que os alunos se sentem e escutem. Fala que a situação é tensa e preocupante e, toda vez que um aluno sair da aula em direção a um lugar determinado, que o faça, e não outra coisa; fazer o que está combinado porque o que ocorreu acabou preocupando os professores e interrompendo a aula. Como estava próximo da hora do recreio, ela pede que todos aguardem. Logo depois, entra a outra professora e diz que Tim foi localizado no local onde os alunos antes haviam falado que estaria. Nara então fica mais relaxada com a situação. O sinal toca e os alunos saem. (P, RO3, p. 3).

O estagiário demonstra perceber a imprevisibilidade presente no ensino, conforme destacam Tardif e Lessard (2014, p. 31), da interação que caracteriza o ato de ensinar, já que ensinar é “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. Para os autores, “Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma.” (TARDIF; LESSARD 2014, p. 43).

O terceiro relatório de observação, portanto, é mais abrangente e detalhado que os anteriores: o estagiário registra os acontecimentos da aula de modo encadeado, nomeia o que está sendo ensinado, descreve interações entre os sujeitos participantes da aula, identifica algumas de suas sensações e sentimentos, destaca como a professora age de acordo com cada situação, respondendo aos alunos a partir das situações não planejadas e acolhendo suas intervenções. O mesmo detalhamento ainda não se vê no que se refere às relações dos alunos com os conteúdos trabalhados na aula, embora o estagiário descreva algumas respostas dos alunos e algumas de suas intervenções. Para sustentar essa percepção, retomo o seguinte trecho do relatório, referente à atividade de leitura rítmica:

Nara responde que não sabe e fica tensa, e pede que Ben retorne à classe. Depois de mais ou menos uns dez minutos nesse exercício, Nara expande o conceito com a figura da colcheia e sua respectiva pausa, explicando que, para cada tempo (pulso), podemos escrever duas colcheias ou duas pausas. Eles ficam nesse exercício por algum tempo. Logo, Nara pega o seu celular para chamar alguém até a sala. (P, RO3, p. 2).

Apesar de o primeiro exercício ter sido realizado por cerca de dez minutos e o segundo, “por algum tempo”, não há informações sobre o desempenho dos alunos,

sobre como realizaram esses exercícios. O diferencial, em relação aos dois relatórios anteriores, é que, além de identificar o conteúdo de cada exercício, isto é, o que está sendo exercitado, Tom sugere, ao mencionar as explicações da professora, que as atividades desenvolvidas em aula tiveram como objetivo a “alfabetização musical” dos alunos, mais precisamente, visaram que eles se apropriassem de elementos de um sistema de escrita musical (ver SOARES, 2004, p. 16).

O quarto relatório de observação é ainda mais detalhado que o anterior, indicando que o estagiário vai, aos poucos, acrescentando novos elementos em seus registros das aulas. O diferencial do quarto relatório, quando comparado aos anteriores, está no registro mais detalhado das relações dos alunos com música, mais especificamente, com os conteúdos trabalhados na aula, o que é possível perceber já no início desse documento, quando Tom descreve sua chegada à sala de música.

Como sempre, chego bem antes da hora, fico esperando o término da aula anterior do lado de fora da sala. Ouço a atividade dos alunos, me parecendo ser com bastões de madeira. Estão todos tocando dentro de um ritmo bem definido, um pulso regular e acompanhado com o cajón. (P, RO4, p.1).

Em seguida, o estagiário apresenta a proposta da professora, que destaca para os alunos a importância da participação, do comportamento e do comprometimento com o coletivo.

Depois dos alunos se sentarem em círculo (agora a aula retorna para a sala de música), Nara propõe de se fazer a música que estão ensaiando num primeiro momento e, depois, outra atividade, que [nesse momento] ela não especifica. (...) Ela então explica que, nesse momento, se passará a primeira e a segunda parte da música pelo menos e, depois, se tira as dúvidas; vêm à frente, todos tocam por imitação e depois revezam no cajón como acompanhamento. Diante disso, a turma se agita. Nara coloca que a possibilidade de tocar o cajón depende da participação e comportamento. Ela fala da importância do grupo, de se tocar em grupo, que é mais difícil do que tocar sozinho, e o comprometimento com o grupo é o fator mais importante. Após a fala de Nara, o pessoal tenta se organizar para tocar colocando as estantes; alguns tocam trechos da música nas flautas (...). Há uma pequena pausa, em que Nara espera para que a turma se acalme e comece o exercício. (P, RO4, p. 1).

Na sequência, o estagiário registra como a professora desenvolveu a atividade, mas não apenas isso, pois ele também descreve características da execução musical dos alunos. O uso da terceira pessoa do singular, impessoalizando a escrita, nessa descrição parece incongruente em um relatório de observação, mas especulo que

essa escolha pode ter resultado da busca do estagiário por identificar qualidades do produto musical dos alunos que poderiam ser percebidas também por outras pessoas, qualidades que indicam conteúdos trabalhados durante o ensaio da música, quais sejam, as habilidades de perceber o pulso, tocar no mesmo andamento, executar corretamente as notas e sua digitação, e a compreensão do fraseado.

Nara inicia contando em andamento mais lento do que estão acostumados. Eles não entendem esse pulso mais lento e tocam como sempre fazem. Então, ela, primeiro, passa, aos meninos que estão com mais dificuldades, uma voz com notas longas. Reinicia a contagem lentamente, assim eles já tocam mais próximos do andamento. Uma pequena pausa para explicações. Os meninos estão bem agitados, Nara conversa com eles [dizendo] que, da forma como se comportam, não tem como não ficar zangada, e pede para Tim que troque de lugar, ficando mais afastado dos outros. Nesse momento os alunos tocam individualmente para “limpar” as notas e tirar as dúvidas. Observa-se que eles não mantêm um pulso definido; cada um toca em andamentos diferentes. Também se identifica problemas de digitação. Nara então repassa, falando o nome das notas com a digitação correspondente. Em seguida, os alunos tocam em conjunto apenas uma parte da frase. Percebe-se que, em conjunto, o trecho musical fica mais claro. (P, RO4, p. 1-2).

Na sequência do relatório, Tom destaca os processos que os alunos acionam para realizar a atividade proposta e, ao final, fundamentos do processo de “alfabetização musical” adotados pela professora. A frequência com que essa expressão aparece nos relatórios sugere que, para o estagiário, a alfabetização musical parece ser o principal objetivo das aulas que observa.

Após um determinado momento nesta atividade, Nara propõe colocar o acompanhamento de cajón na música. Ela percebe que os alunos, ao tocar a flauta, o fazem por imitação a ela. Assim, insiste que eles também se concentrem na partitura, que isso é uma forma de registro do que estão tocando. Nota-se então esse olhar didático para a alfabetização musical com a flauta doce e que ambas, prática por imitação e leitura, sustentam o *modus operandi* da aula. (P, RO4, p. 2).

Em seguida, ao descrever a atividade de revezamento dos alunos no cajón, o estagiário evidencia uma visão abrangente do que acontece na sala de aula, contemplando ações e interações variadas e diferentes aspectos da aula. Ele parece observar o todo da aula e registra como a professora lida com os alunos, de que forma ela conduz a aula, como justifica suas propostas e suas ações, como responde aos alunos, os orienta e esclarece suas dúvidas, como lida com a gestão da classe e a gestão dos aprendizados concomitantemente. Ele também registra como os alunos interagem com a professora e entre si, como respondem às suas propostas e se

relacionam com os conteúdos. Além disso, se posiciona em relação às escolhas da professora e parece se imaginar como professor da turma ao propor uma “estratégia pedagógica” – esclareço que esse tipo de posicionamento será retomado e aprofundado mais adiante.

(...) Nara pede se alguém gostaria de tocar o cajón. Quando alguns levantam o dedo, ela escolhe Caetano, mas para e analisa que o comportamento dele não estava de acordo com a questão do coletivo e então escolhe Liz. Nesse momento há um olhar da aluna para o grupo dos meninos agitados. Eles identificam um sinal de deboche, principalmente Gil, que fica irritado com a atitude da colega e começa a chamá-la de falsa. Nara intervém, dizendo que não é dessa forma rude que se resolve as coisas. (P, RO4, p. 2).

Quando começam a tocar acompanhados do cajón, Nara pede à Liz que toque com uma mão no grave e outra no agudo do instrumento. Observa-se aqui que o fato de outro instrumento fazer parte da aula dá uma nova dinâmica para a mesma, quebrando um pouco a monotonia do som único das flautas e propiciando também uma sintonia rítmica e uma base segura para as flautas. Outra aluna agora assume o posto do cajón, mas, dessa vez, ela mesma propõe um toque mais elaborado. Nara incentiva a forma como toca [e] isso provoca nos alunos uma motivação a mais para participar da aula. Mas em determinado momento a agitação se generaliza e Nara tem que parar e chamar a atenção, conversando com eles e fazendo-os se questionarem sobre o seu comportamento na aula. Ian então diz: “Até o final da aula eu prometo, profe, que vou me comportar!” Todos caem na gargalhada! Então, outro aluno se senta no cajón para tocar, mas não consegue manter um ritmo constante, o que é observado pela turma. Nara diz que é a primeira vez que ele toca o instrumento e que isso é difícil pra quem nunca tocou. Gil então faz uma pergunta inusitada: “professora, nós iremos tocar Asa Branca?”. Nara diz que não. Nesse sentido, me pergunto o porquê da opção da professora, de não fazer outra música além dessa, se não seria uma estratégia pedagógica, já que os alunos demonstram, muitas vezes, cansaço e ficam dispersos todo o tempo; se não seria interessante intercalar essa canção com outra com que eles já estão familiarizados, como Asa Branca, como foi questionado por Gil, e que, provavelmente pelo fato de haver mencionado, a turma nos anos anteriores já teve contato com essa música. Isto é uma pergunta que farei à professora na próxima observação. Mas Nara dá uma pequena explanação à turma, através do motivo de privilegiar o grupo, a que aula teria este tom, qual seja, o de melhorar o desempenho coletivo nessa canção, e que isso também é fazer música. Mais um dos alunos assume o posto no cajón e tenta fazer um padrão rítmico, mas tem dificuldades. Nota-se que os meninos de “O Quarteto” começam a boicotar a aula, provavelmente pelo fato de não terem a possibilidade de tocar o cajón. Nara então pede que os alunos guardem as flautas e começa outra atividade, agora envolvendo ritmo corporal. (P, RO4, p. 2-3).

Retomo, aqui, o entendimento antes apresentado de que o ensino “só se realiza como ensino de alguma coisa, de algum conteúdo” (CORDEIRO, 2007, p. 22) e a presença de três elementos: além do conteúdo, aquele que ensina – o professor – e aquele que aprende – o aluno, caracterizando a relação que se estabelece no ato de ensinar como triádica (BASABE; COLS, 2010; CORDEIRO, 2007). Os relatórios

indicam que Tom vai, progressivamente, juntando os três componentes dessa relação triádica.

A “outra atividade desenvolvida pela professora” na quarta aula é nomeada como um “exercício” “baseado no modelo de O Passo³, que consiste em colocar o pé direito para frente e logo o esquerdo, direito para e trás e logo o esquerdo”. Sua descrição não é tão detalhada, talvez por se tratar de um “exercício”, isto é, uma atividade focada em desenvolver uma habilidade. O estagiário apenas observa que os alunos realizam o solicitado pela professora: “Assim o fazem, alguns com dificuldades, como dois meninos mais quietos, um deles que havia chorado em duas aulas anteriores” (P, RO4, p. 3). E comenta que “Os alunos estão bem participativos nessa atividade, menos Gil, que não participa, mas fica dando dicas para os que estão com dificuldades” (ibidem). Esclareço que, em relação a “O Passo”, ao analisar o relatório, não há como dizer ao certo se essa denominação foi verbalizada pela professora de música ou se o estagiário assim nomeou as atividades observadas com base em seu conhecimento da proposta de “O Passo”.

Como já dito, o quinto e o sexto relatório se referem a observações da turma em outras atividades que não a aula de música, respectivamente: uma aula de artes visuais, que foi antecedida por uma “atividade de articulação”, e uma “atividade especial”, quando a turma observada por Tom assistiu a “uma pequena palestra sobre o trabalho que [os alunos de uma turma de 4^o ano] desenvolveram sobre a cultura indígena” (P, RO6, p. 2).

Observar a atividade de articulação, conforme apresentei no subtítulo anterior, parece ter sido uma oportunidade para que o estagiário ampliasse seu conhecimento sobre os alunos, já que pode acompanhá-los em uma atividade diferente daquelas desenvolvidas na aula de música. O relatório da observação da aula de artes visuais, entretanto, sugere que o encontro com uma docente de outra área possibilitou ao estagiário estabelecer relações entre a prática de ensino dessa professora e a da professora de música.

Tom relata que a atividade proposta pela professora de artes visuais foi finalizar um projeto denominado “Conexões”, “que consiste em, através de imagens de obras

³ Tom refere-se ao método d'O Passo, criado por Lucas Ciavatta. Informações sobre o método e o autor estão disponíveis em <https://www.institutodopasso.org/livro> (Acesso em 17 jun. 2022).

clássicas e contemporâneas, redigir perguntas no próprio cartaz em que as imagens estão coladas” (P, RO5, p. 2). Após essa breve apresentação da atividade, o estagiário passa a descrever e refletir sobre os modos de ensinar da professora de artes visuais e da professora de música – não apenas sobre como ensinar, mas sobre como ensinar em cada situação.

Atividade é em grupo, mas a participação de todos e todas é fundamental para o sucesso da atividade. Nesse caso, a atividade demanda um tempo diferenciado da aula de música. Na aula de música temos uma participação dos alunos muito concentrados na figura da professora, que orienta todos de um ponto específico da sala e a atividade demanda dos alunos que o resultado esperado seja, de um certo ponto vista, uniforme e padronizado, pois se toca o que está na partitura, salvo quando o arranjo indicar uma voz diferente ou quando a professora pensar numa estratégia para facilitar a participação de todos, como no caso que relatei anteriormente, em que dois dos alunos não estavam conseguindo tocar o que estava na partitura e a professora de música lhes pede para tocar notas longas como uma forma mais facilitada e agregadora para a participação desses alunos no conjunto. Sem fazer distinção entre as atividades, esta [a atividade da aula de artes visuais], porém, se concentra em pequenos grupos, em que a participação se difere pela capacidade de criação dos alunos, com base, nesse caso, nas figuras dadas e nas perguntas criadas. O tempo da atividade é mais solto, mais dado a ser finalizado mediante o que a professora de artes visuais estabeleceu. Semelhante a isso, na classe de flauta doce [referindo-se à aula de música], a professora sempre está propondo uma atividade de improviso, a partir do material musical retirado da música original ou não, com o intuito de os alunos trabalharem a sonoridade, a articulação, a digitação e a expressividade. Todos tocam ao mesmo tempo a partir da contagem da professora. Temos aí um acordo de finalização mais claro, qual seja, o início e o término da música inteira ou com repetições. Outro aspecto da atividade de artes visuais é que ela ocorre em pequenos grupos dentro da turma no mesmo espaço. Já na aula de música com flauta doce, a turma é dividida previamente e em horários diferentes pela professora, não por iniciativa dos alunos ou por afinidades, mas por capacidades específicas e desenvolvimentos pessoais na flauta doce⁴. (P, RO5, p. 2-3).

Embora o estagiário tenha mencionado a não distinção entre as atividades, há, de fato, distinções estabelecidas entre o que ele até então havia observado nas aulas de música e o que observou nessa aula de artes visuais. Ele diferencia o modo como as duas professoras conduzem suas aulas ao identificar particularidades em relação às ações e estratégias das professoras, às diferentes formas de agrupamento da turma e aos diferentes modos de trabalhar dos alunos (em grande grupo, em pequenos grupos, individualmente, em colaboração com a professora). Também

⁴ No seu relatório final, o estagiário apresenta outra justificativa para a divisão da turma nas aulas de música, dizendo que “a turma é dividida em duas para as aulas de música pelo fato de a sala não comportar todos os alunos e para que a professora possa atender melhor às necessidades dos alunos”.

parece buscar entender ou justificar escolhas da professora de música. Indica, assim, tanto perceber que há diferentes formas de se ensinar, a partir do que se ensina, quanto estar mais preocupado ou atento à gestão dos aprendizados, isto é, ao “conjunto de operações que o professor utiliza para fazer aprender aos alunos o conteúdo de ensino” (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 14), ou ao que Libâneo (1994) define como métodos de ensino: “as ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente em relação a um conteúdo específico.” (LIBÂNEO, 1994, p. 152).

Ressalto que o estagiário não é tão detalhista na descrição das ações e interações que ocupam o tempo da aula, como foi no relatório anterior, mas é mais reflexivo. Parece estar em busca de generalizações ou abstrações, que ele possa levar para outras situações, mesmo reconhecendo que são muitas as possibilidades, que dependem de cada situação e do que se ensina, o que sugere que ele está ampliando sua compreensão sobre o ensino.

Também no sexto relatório de observação identifico essa busca por generalizações ou abstrações em relação à gestão dos aprendizados ou aos métodos de ensino. Ao iniciar o relato da atividade observada, Tom conta que a professora da turma de 4º ano anunciou que seus alunos fariam “uma pequena palestra” sobre a cultura indígena que, posteriormente, é assim detalhada:

A professora Rita então pede que os alunos iniciem a sua fala a respeito do tema. Eles foram divididos entre pequenos grupos de três alunos. Nem todos falaram, mas os que [falaram] ficaram a cargo de determinados temas. Um grupo falou sobre aspectos comportamentais dos indígenas e a importância de denominá-los de Guarani, pois é a sua etnia e o que os identifica como povo, que podem ser tanto Mbyá ou Kayowá; também da relação intergeracional, o contato com a nossa cultura e sociedade. Outro grupo nos deu a dimensão religiosa e mística, no caso, eles não reconhecem o termo religião, pois a sua vida é toda dádiva do criador e a sua relação se dá no aspecto natural, nas manifestações da natureza e do tempo, dos animais e das plantas, nos rituais de cura, de vida e morte. Uma característica importante que os alunos mencionaram é a relação dos seus cantos e danças com a sua vida diária, inclusive, ao chegarmos à sala, a professora colocou no rádio uma canção indígena do livro-CD “Yvy Poty, Yav’á – Flores e frutos da terra”, trabalho realizado com os Guarani pelo Grupo de Estudos Musicais do Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS [Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. E, por fim, o outro grupo falou sobre o artesanato e animais que os Guarani esculpem, além de outros objetos que fazem parte do seu cotidiano, como as crianças brincam e aprendem com os mais velhos. Tudo isso sem muita intervenção da professora. Ela os deixava muitos livres para falar, do seu jeito, com as suas palavras, vez ou outra complementava o seu discurso, denotando o bom trabalho de pesquisa e aprofundamento que fizeram sobre o tema. Os alunos [da turma de 6º ano] ficaram bem atentos, até que a professora Rita abriu para perguntas, falas e

dúvidas, e insistindo na preparação para o encontro com os Guarani no dia 25. (P, RO6, p. 2-3).

Após finalizar o relato da atividade observada, o estagiário acrescenta um trecho que ele denomina de “recorte da aula”. É nesse recorte que ele nomeia a aula como “aula-palestra”, em decorrência, talvez, de não ter observado uma aula com mais interação entre professora e alunos, mas, sim, uma aula expositiva. Além de reconhecer e nomear um outro “método de ensino” (LIBÂNEO, 1994), entendo que o estagiário destaca a intervenção da professora, ou seu papel mediador, para chamar a atenção dos alunos para um dos temas tratados na palestra dos alunos.

Recorte da aula:

Houve um momento da aula-palestra em que a professora Tanise explica a relação dos Guarani com as práticas de cura. Então pede que um dos alunos do terceiro grupo explique o objeto que, para nós, se parece com um cachimbo, mas, para eles, serve como forma de expelir a fumaça com o objetivo de curar as pessoas dos seus males, tanto corporais quanto espirituais. Esse aluno diz que, à primeira vista, o cachimbo parece ligar-se com o ato de fumar tabaco, mas, na realidade, são ervas medicinais na concepção dos indígenas e que o ato de “pitar”, como chamam, se relaciona com uma ação de cura e bem-estar de quem está recebendo a fumaça. A professora aqui está estabelecendo uma relação entre um hábito maléfico para a saúde, como é o ato de fumar, e a prática do “pitar” indígena, sem relação alguma de um com o outro, mas que pode ocorrer confusão quando não se tem noção desse hábito cultural indígena relacionado com o cigarro. (P, RO6, p. 3).

A mudança na maneira como o estagiário relata as aulas observadas demonstra o potencial da diversificação de experiências para o estagiário que está vivenciando a futura profissão durante seu estágio curricular. Observar aulas de outras professoras e, mais que isso, aulas cujos conteúdos não tinham a música como foco, possibilitou que Tom não apenas conhecesse outras formas de ensinar, mas que assumisse uma postura mais reflexiva e generalizadora. Como sustentam Pires e Gauthier (2020):

(...) a diversificação de contextos escolares e de experiências de aprendizado da docência é fundamental para perceber a singularidade da cultura escolar, dos ritos e regras, da estrutura e das formas de funcionamento e, por outro lado, compreender aquilo que é comum às escolas de educação básica e à profissão professor. (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 7).

Após duas semanas observando atividades distintas, Tom volta a observar a aula de música – a última observação do semestre. O relatório sinaliza que a atenção do estagiário se volta, mais uma vez, para a convergência entre a gestão da classe e

a gestão dos aprendizados, já que ele destaca as estratégias da professora e indica perceber que tais estratégias são contextualizadas, pois ela age de acordo com as demandas da situação. O que parece se potencializar e ser mais recorrente nesse relatório são as reflexões e posicionamentos do estagiário em relação a diferentes aspectos da aula, que acompanham a descrição das ações e interações em sala de aula.

Depois de duas semanas sem aula de música, mas acontecendo outros projetos, [a turma] teve o retorno das aulas nesta quarta-feira, dia 03/07. Converso um pouco com Nara para saber o que ela fará com os alunos hoje e ela me diz que será uma atividade utilizando os instrumentos de percussão e a flauta. A aula começa com ela retomando o que a turma vivenciou nas semanas anteriores, sobre as atividades na sala com a psicóloga e a visita à turma do 4º ano e, posteriormente, o encontro com as lideranças indígenas. Logo depois, ela propõe uma atividade rítmica com os alunos baseada no método O Passo. Em seguida, ela mostra um padrão rítmico que escrevera no quadro: um compasso em quatro por quatro em que há pausas no segundo e no quarto tempo, e pede se alguém gostaria de executar. Muitos alunos levantam a mão e, como sempre, os alunos Gil e Ian protagonizam esses momentos, muitas vezes, participando, outras vezes, atrapalhando, pois falam muito alto, agitando a turma. (...) Assim, ela retoma alguns conceitos de leitura rítmica, pedindo se alguém sabe o nome das figuras e suas respectivas pausas e quanto vale cada figura num compasso quaternário. Ian tenta explicar. não teoricamente, mas diz que “o que está escrito é assim...” e demonstra com palmas o compasso. Segue uma sequência de momentos em que Nara tenta explicar, mas há muita agitação. Ela para e se diz preocupada porque, até aquele momento, já havia abordado o que são as figuras e as pausas e poucos alunos estão prestando atenção. Nota-se que, apesar das conversas e da agitação promovida por alguns dos alunos, ela vai levando as explicações sem muita parada, deixa correr a aula, talvez como um procedimento de desfocar a atenção que os alunos mais agitadores promovem durante a aula. Uma outra forma de proceder com os alunos que observo é a de fazer perguntas para determinados alunos e alunas que, na percepção dela, estão meio “desligados” ou com cara de quem tem muitas dúvidas, mas não tem coragem de perguntar. (P, RO7, p.1-2).

Percebo outro diferencial nesse relatório em relação aos anteriores, que é o interesse do estagiário em se fazer entender por meio da escrita. É possível que isso tenha relação com a estrutura do relatório, intercalando reflexões e posicionamentos às descrições. De qualquer forma, ele parece buscar melhorar a forma como se comunica. Após o trecho acima citado, ele diz:

Para que se entenda melhor: ela escreveu no quadro três padrões rítmicos para serem tocados por três instrumentos como acompanhamento para a canção que estão estudando na flauta. Um para ser tocado com instrumentos de percussão graves, como o surdo e o cajón; o segundo padrão, para os tamborins; e o terceiro, para os ovinhos (egg shakers). Para a distribuição dos instrumentos, Nara diz que usará como critério quem mais colaborou em aula ou estava escutando as explicações. (P, RO7, p.1-2).

Na sequência do relatório Tom segue com suas reflexões e posicionamentos sobre os acontecimentos da aula, tanto sobre as ações da professora e as dos alunos quanto sobre as interações entre ambos. Ele busca compreender as escolhas da professora e alguns comportamentos dos alunos, contextualizando-os e justificando-os.

Os meninos não gostaram muito [do critério para a distribuição dos instrumentos]. A frustração os deixa mais agitados. Nota-se uma postura de enfrentamento por parte deles, mas que Nara não se intimida, sempre desfocando para a atividade. Isso até, de certa forma, é um procedimento que pode servir para direcionar a aula numa certa direção, mas o quanto os alunos estão realmente focados? Penso que os alunos poderiam se organizar em grupos, [e não ficar] espalhados como estão, talvez desse uma certa unidade em grupos de instrumentos. Mas a grande questão é o comportamento dos meninos, que inviabiliza de se fazer algo organizado. Por isso, Nara opta por, mais uma vez, deixar que a aula flua, e não se ater a um detalhe. Assim, os alunos prosseguem com a aula: a maioria está na percussão, enquanto algumas meninas tocam a flauta com Nara. Interessante que a flauta foi preferida por elas e a percussão, pelos meninos, [o que] nos faz questionar como a questão de gênero está presente na sala de aula, os papéis e escolhas que se faz, o comportamento e as atitudes. Por que a preferência pela percussão? Talvez porque a aula se concentrou até agora só nesse instrumento e isso serviu como uma forma de tornar a aula mais interessante. Esse procedimento da professora demonstra a percepção dela em escolher um caminho didático mais coerente do ponto de vista pedagógico, em que a diversidade de ações e procedimentos permite buscar um melhor desempenho e interesse pelos alunos. Uma questão muito interessante que observei é que, quando Nara distribui os instrumentos e pergunta para alguns alunos o que querem tocar, um deles, Milton, um dos meninos mais quietos dessa parte da turma, diz preferir o surdo, instrumento que mais se destaca pelo seu volume de som grave. Gil se senta ao seu lado com o tamborim, mas, como anteriormente havia demonstrado interesse por esse instrumento, fica todo o tempo “ajudando” Milton a tocar. O que se vê não é isso e, sim, um interesse por parte de Gil pelo instrumento e, mais ainda, o fato de Milton ficar inseguro de tocar o surdo, pois Gil, pelo tamanho e sua “influência” na aula, acaba intimidando o colega. (P, RO7, p. 2).

O último parágrafo desse sétimo relatório é significativo, porque contempla todos os elementos da relação triádica que caracteriza o ensino: a professora, os alunos e o conteúdo, indicando que o estagiário expandiu a sua compreensão sobre o que observava nas aulas de música. Após a explicação da professora aos alunos, que indica o conteúdo que está sendo trabalhado, o estagiário registra interações entre professora e alunos e como ela age para fazer aprender os alunos.

Nara, em vários momentos, repete que a insegurança na leitura acaba fazendo com que o grupo varie o andamento, não mantendo um pulso constante e firme na execução da música. Após mais uma sessão de execuções da música, o resultado acaba sendo melhor. (...) ela então pergunta como podemos fazer para encerrar a música. Alguns dizem que

poderia se tocar rapidamente os instrumentos. Gil diz: “Ah! Isso. Sempre fazem assim!”, mas não se acabou com essa questão resolvida. Depois de mais uma passada na música, a aula se encerra. (P, RO7, p. 2).

Ressalto, entretanto, que a relação com os conteúdos – o que se ensina e se espera que seja aprendido – parece não ser foco da atenção do estagiário, já que ele registra que “o resultado acaba saindo melhor”, mas não diz o que melhorou; também não descreve ou comenta o “toque de base” proposto pelo aluno nem como resultou a última “passada na música”. Além disso, as relações com os conteúdos parecem ser percebidas mais na perspectiva da professora que na dos alunos. Essas relações foram descritas de modo mais detalhado em alguns dos documentos aqui analisados, como antes demonstrei, mas, no conjunto dos relatórios de observação, percebo que, no encontro com as professoras, a principal preocupação do estagiário parece ser conhecer e compreender como ensinar e como ensinar em cada situação; o que se ensina, assim como por que e para que se ensina, parece ficar em segundo plano. É possível que o fato de o estagiário não atentar para os conteúdos do ensino de música – ou, talvez, ter dificuldade de identificá-los ou nomeá-los – tenha relação com a não “consolidação de um pensamento curricular voltado especificamente para a educação básica” na área de música, constatada por Del-Ben e Pereira (2019, p. 190) e relacionada, segundo os autores, a mudanças frequentes no modo como a legislação educacional define a presença da música nas escolas, à escassez de estudos históricos sobre a música nos currículos escolares e ao pouco diálogo da área de educação musical com o campo do currículo.

Nesse sentido, há um aspecto que foi sendo registrado nos relatórios pelo estagiário que diz respeito à concepção inicial que ele teve das aulas de música observadas. Assim o estagiário inicia seu primeiro relatório, apresentando e denominando a aula que observaria:

Este relatório de observação para o estágio de docência I aconteceu no Colégio A, na manhã do dia 24 de abril de 2019, na classe de flauta doce da professora [de música]. Eram em torno de 15 alunos do 6º ano do ensino fundamental da turma 1B. A aula iniciou-se às 9 horas e 15 minutos com os alunos vindo da aula de teatro. Sentaram-se, retiraram as suas flautas, sempre conversando muito entre eles. (P, RO1, p. 1).

A aula anterior é chamada de aula de teatro, mas a que ele observaria, classe de flauta doce. Talvez por isso, nesse relatório, ele enfatize que “A primeira atividade proposta pela professora foi uma improvisação sem as flautas” (P, R1, p. 1) e, mais

adiante, depois de descrever uma atividade rítmica, utilizando os pés e as mãos, informe que “A primeira atividade com a flauta é de eco” (P, R1, p. 1). Ou seja, mesmo depois de ter observado a aula, que teve atividades com e sem a flauta doce, ele nomeia a aula como classe de flauta doce.

Esse entendimento da aula é reforçado no início do segundo relatório de observação:

Fiquei esperando o término da aula da primeira turma que estava sendo observada [por minha colega de estágio] e, mais uma vez, a aula era de flauta doce, pois se ouvia de fora o som característico. (...) Me encontrei novamente com [minha colega], que se despedia da professora titular da classe de flauta doce e de mim. (P, RO2, p. 2).

Na terceira aula observada, que aconteceu na sala da turma, e não na “sala de música”, conforme nomeada pelo estagiário, a professora desenvolveu duas atividades de leitura musical, como antes apresentado: uma “de leitura rítmica”, utilizando cartões, e outra de identificação das notas escritas na pauta. No relatório dessa aula, Tom, ao comentar as estratégias da professora, destaca o momento em que ela diz que “tudo pode ser escrito musicalmente e que, assim como há um processo de alfabetização, há também um processo de alfabetização musical, que vai se ampliando à medida que aprendemos mais figuras musicais” (P, R3, p. 3). No relatório da aula seguinte, entretanto, o estagiário se refere a essa alfabetização como “alfabetização musical com a flauta doce” (P, R4, p. 2), apesar de, nessa aula, a professora ter introduzido outro instrumento – o cajón – como acompanhamento para a canção que os alunos estavam estudando na flauta e também ter desenvolvido um “exercício baseado no modelo de O Passo”. No quinto relatório de observação, referente à atividade de articulação e à aula de artes visuais, o estagiário usa três expressões diferentes: pela primeira vez refere-se à aula da professora supervisora do estágio como “aula de música”, mas volta a nomeá-la como “classe de flauta doce” – e a turma como “turma de flauta” – e, por fim, apresenta uma nova expressão: “aula de música com flauta doce” (P, R5, p. 3). Essa última expressão é retomada no sexto relatório. É somente no último relatório de observação que o estagiário se refere à aula simplesmente como “aula de música”.

Foi a partir dos encontros semanais de orientação que Tom passou a perceber que as aulas não eram de flauta doce, mas que esse instrumento era um dos recursos utilizados pela professora no desenvolvimento das aulas de música. Essa mudança

de concepção acerca da aula de música é registrada pelo estagiário em seu relatório final de estágio:

Nas primeiras observações que fizemos, notamos que a presença da flauta doce nas aulas de música estava em evidência. Isso levou à conclusão de que a aula de música estava focada na prática e desenvolvimento exclusivos do instrumento. No entanto, depois das discussões nas aulas com a professora orientadora, percebemos que a aula não era DE flauta doce, mas uma aula de música COM flauta doce. O instrumento era a via pedagógica com que os alunos tomavam conhecimento dos princípios musicais, da prática coletiva, da interação entre os seus pares, da expressividade. (P, RF, p. 2).

O que também é possível perceber no final do trecho acima é uma visão mais ampla do estagiário acerca dos sentidos ou finalidades de se ensinar e aprender certos conteúdos. Apesar de nomear algumas habilidades específicas, conceitos, atitudes e disposições trabalhadas pela professora nas diferentes atividades desenvolvidas, as finalidades de sua aprendizagem raramente foram mencionadas pelo estagiário nos relatórios de observação, como se não houvesse intencionalidade por parte da professora em relação aos conteúdos que estavam sendo trabalhados. Talvez isso tenha acontecido porque o foco do estagiário não estava nos conteúdos das atividades, mas nas atividades em si e no modo como a professora geria a classe. A preocupação maior parecia ser aprender a lidar com os alunos em sala de aula, especialmente com aqueles que “interferiam” no andamento das atividades, independentemente do que se ensinava e esperava que fosse aprendido. Embora essa seja uma preocupação legítima, há que se considerar a necessidade de perguntar, como sustenta Zabala (1998, p. 115),

(...) que conteúdos conceituais, procedimentais e (...) atitudinais são trabalhados em cada uma das atividades e relacioná-los com as finalidades educacionais que promovem. (...) a análise dos conteúdos da aprendizagem deve nos permitir chegar a conclusões sobre a função social do ensino que a escola tem e sobre a capacidade de incidência formativa que estas atividades têm.

É no relatório final que o estagiário apresenta o encontro com as professoras – especificamente o encontro com a professora de música – de modo mais complexo, integrando, ao como ensinar, o que ensinar, para que e por que ensinar.

O relatório é intitulado pelo estagiário como “trabalho final de observação”. Não se trata de um relatório de observação propriamente dito, como os anteriores, mas de um relatório de reflexão, em que ele elabora uma conclusão acerca das observações

realizadas, uma síntese acerca do que observou e registrou ao longo de sete aulas. Como o próprio estagiário explica, esse relatório “vai concluir todo o processo de observação” e é “baseado no trabalho de campo e no referencial teórico estudado, bem como nas discussões realizadas durante os encontros semanais [de orientação] da disciplina” Estágio de Docência em Música I (P, RF, p. 1). Essa conclusão, portanto, é feita a partir do diálogo entre a experiência de observação e as leituras e discussões realizadas nos encontros de orientação. Entendo que o referencial teórico é constituído pelas três referências apresentadas, nesta ordem, no final do relatório, embora o estagiário cite apenas a primeira delas:

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 109-135.

DEL BEN, Luciana. Música nas escolas. *Boletim Salto para o Futuro*, ano XXI, n. 8, p. 24-33, 2011.

INFORSATO, E. C.; ROBSON, A. S. A preparação das aulas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de Formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 86-99, v. 9. (P, RF, p. 4).

As discussões nos encontros de orientação já haviam sido mencionadas pelo estagiário em relatórios de observação, mas é somente nesse relatório final que ele menciona um referencial teórico. Esse encontro com a teoria, isto é, com outros sujeitos que estão fora do espaço escolar observado, parece auxiliar o estagiário a compreender de modo mais abrangente o que observou.

O relatório final é estruturado a partir de “três tópicos”, definidos pela orientadora do estágio: “formas de organização das aulas da professora, princípios que sustentam a prática do ensino (...) e a experiência pessoal do estágio.” (P, RF, p. 1). Neste subtítulo irei me ater aos dois primeiros tópicos; o terceiro será abordado posteriormente, no subtítulo 4.4.

Ao discorrer sobre o primeiro tópico, o estagiário reforça o entendimento de que a aula é com a flauta doce, e não de flauta doce, e sinaliza que a proposta da professora se organiza em torno da prática coletiva e de atividades de sistematização de conhecimentos. Ele indica compreender que as atividades de ensino desenvolvidas estão interligadas e, assim como as aprendizagens delas esperadas e alcançadas, fazem parte de um processo, que tem como finalidade o desenvolvimento dos alunos.

(...) ao longo do semestre, a professora organizou o seu ensino de música com a flauta doce, além de, algumas vezes, utilizar instrumentos de percussão para variar o arranjo e fortalecer o senso rítmico dos alunos. Ela escolheu para trabalhar ao longo das aulas um tema popular, “The Lion Sleeps Tonight”, que, segundo ela, transposta para a flauta, tem uma digitação mais condizente com a fase de estudo e desenvolvimento até agora praticada pelos alunos. A prática é coletiva, portanto, exige da professora que a organização de seu plano de ensino contemple todos os alunos e as diferentes fases de domínio do instrumento. Assim, ela estabelece atividades de sistematização do estudo, tanto da habilidade para melhor tocar o instrumento quanto de conceitos musicais que irão levar ao desenvolvimento dos alunos em questão. “São atividades destinadas à sistematização de conhecimentos das crianças ao fixarem conteúdos que estão sendo trabalhados”, diz Nery. (P, RF, p. 2).

O trecho que vem logo a seguir, por mencionar somente atividades e habilidades musicais, sinaliza que o desenvolvimento dos alunos parece ser entendido como desenvolvimento musical.

Sendo assim, a professora de música, ao longo do semestre, utiliza-se da prática do instrumento, que exige, além do domínio técnico para tocar, o conhecimento da leitura musical. Dessa forma, as atividades que ela propõe aos alunos, além da prática coletiva com a flauta, servirão para dar cabo de um produto final que será, então, a performance do arranjo da canção estudada, mas o conhecimento gerado ao longo do processo garantirá que, numa próxima fase, os alunos possam desenvolver um projeto mais complexo. (P, RF, p. 2).

No entanto, ao discorrer sobre os princípios que identifica na prática de ensino da professora de música – o segundo tópico do relatório final, o estagiário apresenta uma visão mais abrangente e elenca outras finalidades que complementam e ultrapassam a esfera do desenvolvimento musical, como crescimento pessoal e respeito.

A postura da professora em querer que seus alunos desenvolvessem as habilidades e técnicas no instrumento também estabelece a ligação com o querer desenvolver conceitos e aprendizados específicos, como a leitura musical, o improviso, a prática coletiva, o crescimento pessoal, o respeito e interesse pelos alunos com mais dificuldades. As relações pessoais e coletivas estavam todo o tempo em jogo, principalmente pela indisciplina de alguns alunos, mas eram negociadas pela professora e levadas às resoluções de conflito. O procedimento da prática coletiva levava a professora a buscar como estabelecer os vínculos de aprendizado, não deixando os alunos desassistidos em suas dificuldades. Aos poucos, fui observando o crescimento geral da turma na forma de executar a canção, sendo que, algumas vezes, a professora mudava o arranjo ou acrescentava alguma novidade, como um instrumento de percussão ou uma voz diferente, para que os alunos com mais dificuldades pudessem interagir. Estabelecendo uma ligação entre a organização da aula e os princípios estabelecidos para a prática, noto uma grande sintonia, pois a professora alinhou as duas diretrizes para que as suas aulas fossem efetivas também para atender ao projeto

pedagógico da escola. Não simplesmente para cumprir uma normativa burocrática da escola, mas, sim, como ela o concebeu a partir dessas diretrizes. (P, RF, p. 2-3).

Destaco, do trecho acima, a menção ao projeto pedagógico da escola, pois indica que o estagiário tenta “(...) situar a prática do professor em sala de aula (...)” (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 13) na sua relação com a instituição escolar. No entanto, apesar de dizer que o desenvolvimento das aulas da professora de música atendia ao projeto pedagógico da instituição, Tom não apresenta informações sobre esse documento. Ele apenas diz que a professora de música organiza sua prática de ensino com base “no modo como a escola lida com o ensino de música” (P, RF, p. 1). Ao prosseguir, ele especula que esse modo pode ter sido influenciado pela tradição dos conservatórios, por intermédio dos cursos superiores de música, mas não apresenta informações mais precisas, argumentos ou referências, para além da menção à leitura musical e à prática instrumental.

Alfredina Nery diz que: “o planejamento pedagógico do(a) professor(a) começa, coletivamente, a partir do que toda a escola pensa e realiza em seu projeto pedagógico.” O Colégio A (...) construiu historicamente seu ensino de música baseado em certa sistematização do mesmo, muito provavelmente influenciado pela prática que se estabeleceu a partir do que os cursos de música da universidade vêm desenvolvendo ao longo de sua trajetória acadêmica, com influência do aprendizado de conservatório, como a leitura musical e a prática instrumental. (P, RF, p. 1).

De qualquer forma, o estagiário sinaliza que busca entender as bases, não só do trabalho da professora, mas da proposta da escola para o ensino de música, indicando que concebe o trabalho da professora de música, não como “algo isolado” na escola (SILVA, 2017, p. 15), mas como parte de um todo, coletiva e historicamente construído, o que remete ao encontro do estagiário com a escola.

4.3 O encontro com a escola

Simultaneamente ao que o estagiário observa e vivencia na sala de aula, ele vai, aos poucos, se aproximando da escola como um todo e de seu projeto de formação – o que, por que e para que se ensina. O primeiro relatório de observação não faz qualquer menção ao encontro do estagiário com a escola, mas, no segundo

relatório, ele mostra que está atento ao espaço físico e percebe que essa dimensão material também tem um potencial educativo:

Chegando à parada [de ônibus] próxima ao Colégio A, fomos [o estagiário e sua colega da turma de estágio] em direção a ele por uma pequena via bem arborizada, aliás, uma característica bem marcante da escola que me chamou a atenção no primeiro dia, pois penso ser privilegiada uma instituição de ensino que tenha um espaço amplo e muito verde, ou seja, o contato com a natureza também é um imperativo pedagógico, pois relaciona-se à importância da preservação ambiental e ao contato dos alunos com um ambiente diferente do que vivem diariamente, qual seja, o urbano. (P, RO2, p. 1).

Não há, no conjunto dos relatórios, uma descrição detalhada do espaço físico da escola como um todo, mas há menções à sua estrutura física ou material em diversos documentos. Logo na sequência do trecho acima, por exemplo, o estagiário registra que a escola conta com um bar – que passa a ser chamado de cantina nos relatórios seguintes –, que, no horário das aulas, parece ser um lugar tranquilo; também menciona a existência de uma sala de música e uma de teatro.

(...) eu fui até o bar da escola, pois desde que saí de [casa] não havia tomado o café da manhã. Estava uma manhã muito fria. (P, RO2, p. 2).

Eu tinha ainda uma hora antes da aula, então tomei um café com um pão de queijo bem lentamente; ao fundo dava para ouvir o noticiário do “Bom dia Brasil”. Terminado o desjejum, ainda deu tempo pra ler um trecho de um livro que havia trazido na mochila. Logo depois, me dirigi para a sala de aula, que fica em um anexo onde se encontram as salas de teatro e música. (ibidem).

No terceiro relatório, Tom se refere a um prédio central da escola. Esse prédio conta com um hall, ao que parece, no primeiro piso, e um segundo piso, onde fica a sala de aula da turma que observa. Ele destaca, positivamente, alguns equipamentos disponíveis nesses espaços, traçando um paralelo com o que conhece a respeito de outras instituições.

Desço na parada em direção ao Colégio e, ao chegar à cantina da escola, sento para tomar um café. [Minha colega da turma de estágio] me avisa pelo celular que a aula de hoje será na sala da turma, no segundo piso da escola. Próximo do horário me dirijo à sala de aula. Durante o caminho também passo a observar um pouco do prédio central da escola, pois as aulas de música sempre ocorrem no prédio anexo. Os alunos uniformizados me chamam a atenção, pois não gosto dessa forma de procedimento, mas gosto de ver o piano no hall de entrada; seria bem mais interessante se, além deste, tivesse outros instrumentos. Chegando à sala, (...) me dirijo ao fundo. É uma sala normal, com mesas e cadeiras, quadro e mesa do professor com um

computador – isso também me chamou a atenção, pois não é uma realidade comum nas escolas públicas –, além do Datashow instalado. Converso com a professora de música, que me diz que a aula acontecerá excepcionalmente ali, e não na sala de música, porque havia esquecido as chaves em casa. No Colégio todos os professores de música têm a chave das salas internas, fato curioso porque é uma coisa que não ocorre no meu trabalho. (P, RO3, p. 1).

No sexto relatório de observação Tom faz menção a outro prédio, o “do ensino fundamental 1”, onde aconteceu a “aula-palestra” sobre cultura indígena. Juntando essas “peças”, entendo que a estrutura física da escola conta com um prédio central com dois pisos, onde ficam as salas das turmas dos anos finais do ensino fundamental; um segundo prédio, destinado às turmas dos anos iniciais do ensino fundamental; e um prédio anexo, onde ficam as salas das artes. No relatório final o estagiário reitera que “A escola possui salas de aula específicas para o ensino das artes (Dança, Música, Teatro e Artes Visuais)” (P, RF, p. 1), o que, para ele, é “um diferencial em relação à maioria das escolas públicas” (ibidem). A escola também conta com uma horta, mencionada no terceiro relatório de observação.

Ainda no terceiro relatório, assim como no anterior, Tom menciona que existe na escola uma sala do Setor de Atendimento Educacional (SAE), mas não descreve suas atribuições. Nos demais relatórios também não faz referência a outros setores referentes à organização e funcionamento da escola. Em relação ao funcionamento, ele faz registro apenas de algumas normas da escola, como o uso de uniformes, acima mencionado, e o uso do celular durante as aulas, abordado em dois relatórios, além da posse das chaves das salas pelos professores.

No encontro com a escola o que parece ter chamado a atenção do estagiário foi sua infraestrutura, pois, na conclusão de seu relatório final, ele afirma que “Ter estado numa sala de música com os materiais disponíveis como os que o Colégio dispõe foi muito importante para saber quais as possibilidades pedagógicas e os recursos que podem ser utilizados na elaboração de um plano de aula” (P, RF, p. 3).

Os relatórios evidenciam, entretanto, outra dimensão do encontro com a escola, que é o que Tom chama de a “dinâmica de ensino do Colégio” (P, RO6, p. 1), que relaciono com o currículo e a cultura da escola, como destacam Pires e Gauthier (2020, p. 9). Assim, o encontro com a escola se fortalece quando, além do espaço físico, o estagiário começa a perceber e se atentar ao que acontece na escola, ao ter

a oportunidade de observar outras professoras e atividades, conforme registrou no quinto e no sexto relatório de observação. Embora tenha sido uma oportunidade, isso foi também uma escolha do estagiário, como ele registra em seu relatório:

Chegando na parada [do ônibus], recebo uma mensagem pelo WhatsApp [da minha colega de estágio], encaminhada da Nara, dizendo que não precisamos ir ao Colégio, pois ela não dará aula hoje pelo motivo de que seu filho se encontra com febre e o levará ao médico. Mas ela informa que havia também a possibilidade de observar a aula de artes visuais da [turma], caso um de nós já estivesse a caminho, pois havia combinado com a professora dessa disciplina a troca das aulas e que um estagiário iria observar. Dessa forma, como já estava em Porto Alegre, e também para não perder a oportunidade de observar uma aula diferente da que estávamos acostumados, tomei o ônibus em direção ao Colégio. (P, RO5, p. 1).

Na observação seguinte, no dia em que a turma teria atividades especiais com outras professoras e não seria possível ocorrer a aula de música, conforme apresentado no subtítulo anterior, o estagiário entende essa possibilidade como “mais uma oportunidade de observar a dinâmica de ensino do Colégio, da forma como integram as outras áreas de conhecimentos e de que forma isso ocorre” (P, RO6, p. 1). O estagiário se mostra aberto para ter experiências diferentes e ampliar seu conhecimento da instituição, parecendo querer compreender a escola como um projeto coletivo, para além da aula de música. Tomo a citação anterior como indício de que o estagiário compreende que o componente curricular música é parte de um projeto maior.

Foi ao observar outras atividades e professoras que ele pode conhecer atividades que compõem o projeto de formação da escola, como a atividade de articulação, descrita do quinto relatório, atividades de integração entre as turmas, como a descrita no sexto relatório de observação, e os projetos de iniciação científica, também mencionados nesse relatório, além de atividades que parecem ser “atividades gerais da escola” (ZABALA, 1998, p. 114), como a “festa de São João”, o “passeio (...) ao cinema”, a doação de “alimentos ou roupas para uma comunidade indígena” e a “palestra com uma liderança” dessa comunidade (RO6). Segundo Zabala (1998), atividades gerais são, geralmente, “de caráter social, cultural, lúdico ou esportivo. (...) há algumas que são do grupo e para o grupo, quer dizer, de caráter interno, e outras que estão abertas a outras coletividades” (p. 114), podendo, ainda, ocorrer ou se dirigir para o exterior da comunidade escolar (p. 115).

Outro indício de que o estagiário compreende que a música é parte de um projeto maior é a afirmação de que a prática de ensino da professora de música se fundamenta nas concepções de ensino da própria instituição, que apresentei no subtítulo anterior, além das menções que faz ao projeto pedagógico da escola, embora, como já dito, ele não apresente informações precisas sobre esse projeto. Ele destaca, entretanto, ao concluir seu relatório final, a importância de “entender o plano pedagógico de uma escola que já tem no seu currículo estabelecido o ensino de música, além das outras artes” (P, RF, p. 3). Esse tipo de posicionamento aconteceu em outros relatórios e remetem ao que entendo como o encontro do estagiário consigo mesmo.

4.4 O encontro consigo mesmo

O encontro com os alunos, com as professoras e com a escola também propicia ao estagiário um encontro consigo mesmo. Esse encontro assume diferentes configurações nos documentos produzidos pelo estagiário e é revelado por meio de análises, reflexões e posicionamentos acerca do que ele vivencia durante o estágio. Embora não se refira à sua própria ação de ensinar, por seu caráter reflexivo, percebo o encontro consigo mesmo como um indício de desenvolvimento do “Saber *analisar e avaliar* como se ensinou: conhecimento reflexivo que permite ao docente reanalisar reflexivamente a sua ação, retroagir ou reorientar em função da análise feita.” (ROLDÃO, 2010, p. 30, grifos da autora). Entendo que o desenvolvimento desse conhecimento reflexivo é estimulado pela própria escrita dos relatórios, que, se tratados como documentos pessoais, incorporam uma dimensão reflexiva, para além da dimensão técnica, que se dirige tanto para “o objeto narrado” (ZABALZA, 2004, p. 45) – as ações e interações de alunos e professoras, características dos alunos e das aulas, a infraestrutura e o projeto da escola – quanto para si mesmo, quando o narrador se apresenta como protagonista dos fatos apresentados e pessoa “capaz de sentir e sentir-se, de ter emoções, desejos, intenções, etc.” (ZABALZA, 2004, p. 45).

É no segundo relatório de observação que identifico o primeiro exemplo desse tipo de encontro, quando o estagiário descreve seu deslocamento para a escola.

Acordar cedo não é uma coisa muito agradável pra mim. Já tive momentos na vida em que fiz muito isso, mas, como recentemente meus horários se tornaram mais flexíveis, há dias em que acordo às 5 da manhã e, outras

vezes, às 10. Nesta quarta-feira começo acordando às 5h, pois o horário do ônibus na rodoviária [da cidade onde pega o ônibus] sai às 5h45. Está frio e minha esposa me leva de carro [da cidade onde moramos] à [cidade onde pegará o ônibus] e depois volta, pois trabalha só à tarde. O trajeto [de ônibus até] Porto Alegre dura uma hora e meia. Vou cochilando no ônibus. Ao chegar em Porto Alegre, saio da rodoviária e sigo pela avenida Júlio de Castilhos em direção à parada do segundo ônibus, (...) que sai de um ponto próximo ao Mercado Público. Ao chegar à parada, encontro-me com a colega [de estágio]. Entramos no ônibus e sentamos antes da catraca, pois concordamos que levará muito tempo para chegarmos ao destino. E assim fomos. Conversamos muito durante o trajeto, sobre o fato de sairmos cedo de casa, tomar um ônibus lotado e ainda sobre como temos disposição para tudo isso em relação aos estudantes mais novos! (P, RO2, p. 1).

A posição como estagiário não parece ser algo confortável para Tom, não somente porque o trajeto é longo e trabalhoso, mas talvez por ele ser mais velho que outros estudantes, como menciona no trecho acima, e também por já trabalhar, como menciona em outro relatório. Embora nos relatórios ele não explicita qual é seu trabalho, ele conta, no relatório final, que já tinha experiência com alunos da mesma faixa etária da turma que observou e como professor particular. Especulo, então, que o que percebo como desconforto, ou mesmo uma queixa, pode ter relação com o fato de Tom estar numa dupla posição, como estagiário e professor, o que pode levá-lo a questionar, nas primeiras idas à escola, qual o sentido do estágio para quem já atua ou atuou como professor. Como observa Bellochio (2012, p. 232), no estágio supervisionado, a “postura de ensinar (e aprender) na escola” vai “sendo construída entre atribuições de ser professor e ‘comportar-se’ como aluno.”. (p. 232)

Entretanto, como o próprio estagiário diz, ele está disposto a cumprir essa exigência do seu curso de licenciatura. Aos poucos, ele vai se acostumando com a rotina de se deslocar até a escola:

Quarto relatório de observação. As idas para o Colégio estão menos cansativas, talvez porque eu esteja me acostumando com o trajeto. Também porque estou conseguindo ir sentado e isso faz uma grande diferença. O dia estava cinzento mais uma vez, mas não chovia. (P, RO4, p. 1).

A disposição se mantém e parece mesmo se intensificar, na medida em que o estagiário passa a produzir relatórios mais longos e detalhados e aproveita as oportunidades que aparecem, como na quinta observação, quando optou por observar a aula da professora de artes visuais, para “não perder a oportunidade de observar uma aula diferente da que estávamos acostumados” (P, RO5, p. 1). Identifico nessa escolha um indício do envolvimento pessoal (PIRES; GAUTHIER, 2020, p. 9) de Tom com o estágio, o que é corroborado em seu relatório final, quando ele sugere que,

mesmo já tendo alguma experiência com alunos da mesma faixa etária da turma que observou, foi significativa a possibilidade de ter contato com outra realidade:

Posso pontuar aqui o fato de ter uma pequena experiência no contato com os alunos dessa idade, mas não farei nenhum paralelo ao que vivenciei neste semestre no Colégio, pois são realidades distintas, tanto pela característica da escola como pelo projeto pedagógico que a escola tem com relação ao ensino da música e a estrutura que ela oferece para o estabelecimento do mesmo. (P, RF, p. 3).

Mesmo o longo trajeto até a escola é apresentado pelo estagiário de modo positivo em seu relatório final:

Foi um aprendizado muito bom, desde o sair de casa, pegar o ônibus, observar e observar. O todo à minha volta, os olhares curiosos dos alunos para saber quem era aquela pessoa sentada, apesar de que, na escola, os estagiários são uma constante na vida escolar deles, mas uma novidade é sempre uma novidade. (P, RF, p. 3).

Acredito que seja esse envolvimento que leva o estagiário a se posicionar em diferentes situações, como procurei mostrar nos subtítulos anteriores. O uso de verbos como pensar, sentir, perceber e gostar, na primeira pessoa do singular, sinaliza esses posicionamentos em relação ao que ele observa. Esse foi o caso quando Tom diz:

(...) penso ser privilegiada uma instituição de ensino que tenha um espaço amplo e muito verde, ou seja, o contato com a natureza também é um imperativo pedagógico, pois relaciona-se à importância da preservação ambiental e ao contato dos alunos com um ambiente diferente do que vivem diariamente, qual seja, o urbano. (P, RO2, p. 1).

Tom não apenas descreve o ambiente, mas se posiciona sobre o que vê, após refletir sobre seu potencial educativo. Algo semelhante aconteceu no dia em que a aula de música aconteceu na sala da turma porque a professora havia esquecido as chaves em casa. Tom responde ao que vivencia, comparando a situação com o que lhe é familiar e se posiciona criticamente em relação a um procedimento adotado pela escola:

No Colégio todos os professores de música têm a chave das salas internas, fato curioso porque é uma coisa que não ocorre no meu trabalho. Penso ser um ato falho da organização da escola não haver chaves extras quando casos [assim] ocorrem. (P, RO3, p. 1).

Ainda em relação às regras de funcionamento da escola, Tom diz não gostar de ver os alunos uniformizados, embora não explicita o motivo; por outro lado, gosta

“de ver o piano no hall de entrada” (P, RO3, p. 1) e diz que “seria bem mais interessante se, além deste”, a escola tivesse outros instrumentos nesse espaço. Mas as situações mais frequentes desse tipo de posicionamento acontecem em relação às ações da professora de música, quando o estagiário comenta que gostou de determinada estratégia ou que percebeu uma estratégia como “muito boa”, como procurei demonstrar anteriormente. Também identifiquei situações em que o estagiário questiona certas escolhas da professora, como aconteceu na quarta aula observada, quando a turma executava a canção *The Lion Sleeps Tonight*, com as flautas e o cajón:

Gil então faz uma pergunta inusitada: “professora, nós iremos tocar *Asa Branca*?”, a professora diz que não. Nesse sentido me pergunto o porquê da opção de não fazer outra música além dessa, se não seria uma estratégia pedagógica, já que os alunos demonstram, muitas vezes, cansaço e ficam dispersos todo o tempo. Se não seria interessante intercalar essa canção com outra com que eles já estão familiarizados, como *Asa Branca*, como foi questionado por Gil e que, provavelmente pelo fato de haver mencionado, a turma nos anos anteriores já teve contato com essa música. (P, RO4, p. 3).

No sétimo relatório de observação, como antes apresentei, ele também questiona o modo como a professora organiza os alunos na classe para desenvolver a atividade de execução de três padrões rítmicos com instrumentos de percussão, ao dizer: “Penso que os alunos poderiam se organizar em grupos, [e não ficar] espalhados como estão, talvez desse uma certa unidade em grupos de instrumentos.” (P, RO7, p.1-2). Nesses casos, ao dizer o que ou como ensinaria em cada situação, o estagiário parece sair da posição de observador para se imaginar como professor. E é isso que ele afirma em um trecho de seu relatório final, ao discorrer “sobre a experiência pessoal do estágio”, um dos títulos do seu texto:

Esse aprendizado a partir da prática da observação do trabalho da professora de música ajudou-me a criar conexões, com os estudos das disciplinas até aqui estudadas, bem como com o material teórico e referencial (livros, artigos, textos etc.), que nos levam a refletir sobre o que queremos como prática quando estivermos em uma turma. (P, RF, p. 4).

A partir do encontro com o outro (os alunos, as professoras e a escola) o estagiário vai encontrando a si mesmo como professor. E é no relatório final que o encontro consigo mesmo se faz mais evidente, porque nele o estagiário se reencontra com a própria vivência e, ao refletir sobre ela, consegue significá-la. Para finalizar este subtítulo, apresento, a seguir, os demais trechos da reflexão de Tom “sobre a

experiência pessoal do estágio”, incluindo trechos apresentados em outros momentos. A preocupação em saber a quem se ensina, que percebi nas primeiras leituras do conjunto de documentos analisados, se confirma, assim como o foco na gestão da classe, especialmente em como a professora lida com os alunos “problemáticos”, e o foco no como ensinar, nos “caminhos e estratégias” a considerar. Mas, especialmente ao final desse relato, Tom sinaliza que começou a construir um outro entendimento do ensino de música, diferente daquele que emergiu dos relatórios de observação, pois o entende inserido “num contexto maior”, “que é a educação e o desenvolvimento dos alunos, a prática e a relação que eles possam vir a ter com a música” (P, RF, p. 4).

Desde que entrei para a licenciatura em música, comecei a mudar muito dos conceitos sobre educação musical que tinha, dado o fato que, por muito tempo, dei aulas particulares, e voltar o olhar para escola, que é um espaço primordialmente coletivo de aprendizagem e vivência, me ensinou a pensar de forma mais integrada e global. Ver o aluno em todos os seus aspectos, quem é essa pessoa, em qual contexto familiar vive, como é o seu lugar na escola. (...) Ter estado numa sala de música com os materiais disponíveis como os que o Colégio dispõe foi muito importante para saber quais as possibilidades pedagógicas e os recursos que podem ser utilizados na elaboração de um plano de aula, entender o plano pedagógico de uma escola que já tem no seu currículo estabelecido o ensino de música, além das outras artes. (...) Ter também a oportunidade de observar uma professora experiente e com uma sólida formação foi uma experiência enriquecedora e inspiradora para a minha formação como professor de música, ter percebido como ela lidava com os alunos, principalmente os problemáticos. Enfim, essa fase do estágio me levou a concluir que a preparação e o olhar diagnóstico para a realidade dos alunos e da escola são imprescindíveis na hora de elaborar um plano de aula, quais caminhos e estratégias levar em conta. Que estamos inseridos num contexto maior que nós mesmos, que é a educação e o desenvolvimento dos alunos, a prática e a relação que eles possam vir a ter com a música bem como ser interlocutores, de vida, beleza e descobertas. (P, RF, p. 4-5).

4.5 O encontro com o ato de ensinar música

Ao descrever, ao longo deste capítulo, o encontro de Tom com os alunos, as professoras, a escola e consigo mesmo, procurei evidenciar as compreensões sobre o ensino de música que foram sendo construídas pelo estagiário ao longo do semestre, tomando como base as dimensões da ação de ensinar música por ele identificadas e os saberes nelas implicados que ele reconheceu, mobilizou ou produziu, conforme expressou em seus relatórios.

Ensinar, como antes mencionado, é um ato complexo, porque nele se encontram

sintetizados os elementos e os sujeitos componentes de todo o processo educativo: professores, alunos, conteúdos, métodos, objetivos educacionais, projeto político, projeto de homem [sic] a ser formado pela educação, demandas externas para o processo educativo [...]. (MELO; URBANETZ, 2008, p. 15).

Tal complexidade exige que “os múltiplos e diversos saberes que integram o conhecimento necessário” ao exercício da função de ensinar, no caso, ensinar música, “se operacionaliz[e]m num acto, único e singular na sua especificidade.” (ROLDÃO, 2009, p. 142).

A complexidade do ato de ensinar, entretanto, assim como a dos saberes nele incorporados ou a ele necessários, não é evidente de imediato, tanto que o processo de compreensão do estagiário aconteceu das partes em direção ao todo. Nos primeiros relatórios ele aciona ou produz conhecimentos referentes a eixos isolados e, muitas vezes, de modo fragmentado: focaliza ora as ações dos alunos, ora as da professora; em relação aos alunos, atenta, inicialmente, somente para o seu comportamento, e não às suas relações com música; em relação à professora, inicia descrevendo, majoritariamente, as atividades desenvolvidas, mas não seus objetivos; prioriza a gestão da classe, em detrimento da gestão dos aprendizados. Apesar de mencionar algumas interações entre professora e alunos, não as descreve de modo detalhado. Em relação aos conteúdos do ensino, nem sempre consegue identificá-los e não atenta para o todo, já que percebe a aula como sendo de flauta doce e não de música. O ensino de música é compreendido de modo parcial e fragmentado.

Gradualmente, Tom vai modificando o modo como se aproxima do ato de ensinar música e o compreende. Como os relatórios evidenciam, com o tempo, ele passa a prestar mais atenção nas interações entre os sujeitos e a perceber várias das dimensões que configuram o ato de ensinar, simultaneamente e em relação umas com as outras; vai se aproximando, assim, da complexidade do ato de ensinar música.

Essas mudanças parecem ter relação com o fato de que, à medida que o estágio avança, Tom se familiariza com as situações, intensifica suas interações com os sujeitos e diversifica suas vivências. Mas também parecem decorrer das “discussões feitas” nos encontros coletivos de orientação, pois, como conta em um de

seus relatórios, ele é solicitado a observar de outro modo. Entendo que essa aproximação orientada do estagiário à atuação profissional lhe possibilita ampliar o reconhecimento dos saberes específicos que a profissão exige para o seu exercício, de modo semelhante ao que foi constatado por Silva (2017, p. 53) junto aos estagiários por ela investigados. Além disso, ao passar a atentar para interações e relações entre os componentes do ensino, Tom é levado a mobilizar, simultaneamente, diferentes saberes para entender as situações que observa. Isso sinaliza que o estagiário está em processo de desenvolvimento da “capacidade de mútua incorporação” (ROLDÃO, 2007, p. 100) de componentes do conhecimento profissional docente. Essa mútua incorporação é necessária para se compreender o ensino porque, segundo Roldão (2007, p. 100), um dos aspectos que distingue o conhecimento profissional docente – ou um dos geradores de especificidade desse conhecimento – é sua “natureza compósita”. Como explica a autora:

Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas *conceptualmente incorporadoras* – o que também se distingue da ideia de simples integração. Nas práticas de qualidade, verificamos que não basta que se integrem os conhecimentos de várias naturezas, mas que eles se *transformem*, passando a constituir-se como parte integrante uns dos outros. Por exemplo, o conhecimento didático de conteúdo incluirá, *modificando-o*, o conhecimento de conteúdo. (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Nesse sentido, a complexidade do ensino de música não é apreendida de imediato pelo estagiário porque a capacidade de mútua incorporação, segundo Roldão (2007), “implica necessariamente que cada uma dessas componentes [do conhecimento] tenha sido previamente apropriada com profundidade, mas vai para além dessa apropriação prévia, num processo de conhecimento transformativo”. (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Um segundo elemento que contribui para gerar mudanças no modo de Tom registrar o que observa e compreende refere-se ao desenvolvimento de sua capacidade analítica (ROLDÃO, 2007, p. 100). Trata-se de mais um gerador de especificidade do conhecimento profissional docente, “na medida em que o saber do docente se concretiza no uso constante de dispositivos de análise e reorientação do seu agir” (ROLDÃO, 2009, p. 144). Embora, no caso de Tom, não tenha acontecido uma reorientação do agir, já que ele não desenvolveu regência de classe, gradualmente, ele passa, não apenas a descrever acontecimentos e fatos, mas a

analisar algumas das situações vividas e, a partir dessa análise, atribuir-lhes significado. Para tanto, recorre a conhecimentos experienciais, como quando tenta entender o comportamento dos alunos ou quando se posiciona em relação a algumas escolhas da professora ou a regras de funcionamento da escola; compara situações, quando relaciona a aula da professora de artes visuais com as aulas da professora de música ou quando nomeia a aula em que aconteceu a palestra dos alunos do quarto ano como “aula-palestra”, parecendo buscar conceitualizar o que observa e construir generalizações; e também recorre, embora com uma frequência bem menor, a conhecimentos formalizados, quando, no relatório final, analisa o modo com que a professora de música organiza e fundamenta sua prática de ensino e reflete sobre a experiência do estágio com base na literatura, que é explicitada no documento. Nesse relatório ele também indica ter recorrido às discussões realizadas nos encontros de orientação para modificar seu entendimento inicial de que a aula era de flauta doce, e não de música. É no relatório final que sua capacidade analítica se torna mais evidente, possivelmente porque ele foi solicitado a elaborar um texto reflexivo e lhe foram fornecidos “tópicos” a considerar e estudos e discussões nos quais se embasar.

[O] exercício permanente da capacidade analítica opõe-se directamente ao agir docente rotineiro, ainda que este possa assentar em conhecimento técnico ou mesmo artístico, tantas vezes convocados para legitimar o saber docente no quotidiano. (...) Mas [tal conhecimento] só se converte em conhecimento *profissional* quando, e se, sobre tais valências (técnica e criativa) se exerce o *poder conceptualizador de uma análise* sustentada em conhecimentos formalizados e/ou experienciais, que permite dar e identificar sentidos, rentabilizar ou ampliar potencialidades de acção diante da situação com que o profissional se confronta. (ROLDÃO, 2007, p. 100).

Nesse sentido, os relatórios, especialmente o relatório final, assim como as discussões coletivas, funcionam como um dispositivo para o desenvolvimento da capacidade analítica, pois a escrita possibilita ao estagiário se distanciar de suas vivências, analisá-las e reconstruí-las (ZABALZA, 2004, p. 18).

Ressalto, entretanto, que, no caso de Tom, a capacidade analítica ainda parece estar num estágio inicial. Roldão (2009, p. 155) indica que a ampliação da capacidade analítica depende da ampliação da “mobilização e questionamento”, mais um elemento gerador de especificidade do conhecimento profissional docente. Isso porque, para a autora, “O titubeante domínio do conhecimento teórico aliado a um reduzido conhecimento experiencial não sustentam a necessária convocação de

diferentes tipos de conhecimento, nem o necessário distanciamento analítico.”. (ROLDÃO, 2009, p. 155).

Por fim, só foi possível perceber as mudanças anteriormente evidenciadas na caracterização dos encontros com os alunos, as professoras, a escola e consigo mesmo porque Tom vai aperfeiçoando o modo como se expressa nos relatórios, o que identifiquei como indício do início do desenvolvimento da “*comunicabilidade e circulação*”, que, segundo Roldão (2009, p. 144), são os garantes da regulação, do uso e da reconstrução de um saber susceptível de se sistematizar, acumular e inovar.”.

Embora os documentos produzidos pelo estagiário não tenham circulado para além do âmbito dos encontros coletivos de orientação na universidade, as mudanças na forma como ele se comunica ao longo dos relatórios – de modo progressivamente mais detalhado e mais analítico-reflexivo –, indicam que Tom passou a se preocupar mais em compartilhar o que vivenciava no campo de estágio e como compreendia e se sentia em relação a essa vivência, gradualmente expressando com mais precisão os saberes que reconhecia, mobilizava ou produzia.

A mudança no modo de Tom se comunicar para se fazer entender fica mais evidente no relatório final, pois o estagiário parece se dirigir a um leitor fora do âmbito dos encontros de orientação. Sua escrita, além de contextualizar as informações que vão sendo apresentadas, indica um distanciamento de suas vivências para que possa refletir sobre elas e apresentar uma síntese do que foi vivido; um todo que integra o que, nos primeiros relatórios, era percebido em partes.

Cabe ressaltar que a capacidade de comunicação do estagiário vinha sendo exercitada desde sua primeira observação no campo de estágio, em função da necessidade de atender à demanda de escrita de relatórios. O relatório, assim, também funciona como um dispositivo de desenvolvimento da comunicabilidade do estagiário, o que reforça a importância dos encontros de orientação para acionar, no estagiário, os geradores de especificidade do conhecimento profissional docente. Segundo Roldão (2007, p. 101), embora a função de ensinar seja socioprática, “o saber que requer é intrinsecamente teorizador, compósito e interpretativo”. Por isso, prossegue a autora, “o saber profissional tem de ser construído – e refiro-me à formação – assente no princípio da *teorização*, prévia e posterior, tutorizada e

discutida, da *acção profissional docente*, sua e observada noutros”. (ROLDÃO, 2007, p. 101, grifos da autora).

Em resumo, Tom vai modificando seu modo de observar e de compreender o que observa e vivencia na medida em que se familiariza com as situações, intensifica suas interações com os sujeitos e diversifica suas vivências no campo de estágio e, paralelamente, auxiliado pelos encontros coletivos de orientação, amplia seus saberes, inicia a integração desses saberes, exerce sua capacidade analítica para entender e refletir sobre suas vivências e procura explicitar ou comunicar esse entendimento. E, assim, vai, gradativamente, compreendendo o ato de ensinar música como ato complexo.

Ressalto, entretanto, que esse processo não é entendido como algo acabado ou conclusivo, mesmo porque o portfólio que foi objeto de análise desta pesquisa é produto do primeiro semestre de estágio de Tom, que, além de ser a etapa inicial do estágio no curso, não prevê planejamento, desenvolvimento e avaliação de regência de classe, mas apenas observações. Isso pode justificar a ausência nos documentos analisados de indícios de um dos eixos de conhecimento elencados por Roldão (2010), qual seja, o “Saber *reorientar* as estratégias futuras com base na avaliação feita: conhecimento regulador” (ROLDÃO, 2010, p. 29-30, grifos da autora). Além disso, os resultados indicam que nem todos os eixos de conhecimento identificados foram igualmente ou devidamente dominados pelo estagiário, pois, nos relatórios, Tom parece priorizar o saber a quem se ensina, o saber como se ensina e o saber como se ensina em cada situação. Embora tenha expandido a sua compreensão sobre o que observava nas aulas de música ao longo do semestre, o que se ensina, por que e para que se ensina são saberes que parecem ficar em segundo plano na sua perspectiva. O mesmo ocorre em relação aos geradores de especificidade do saber docente (ROLDÃO, 2009), pois os relatórios sinalizam que Tom ainda está num estágio inicial de desenvolvimento da capacidade de mútua incorporação dos eixos de conhecimento, da capacidade analítica e da comunicabilidade. Não identifiquei indícios de mobilização e interrogação nem de meta-análise.

Entendo, assim, que o modo como Tom compreende a função de ensinar música na educação básica, conforme evidenciaram os relatórios aqui analisados, poderá ser modificado, ampliado ou aprofundado ao longo do tempo, na medida em

que cumprir os demais semestres de estágio previstos no projeto pedagógico de seu curso de licenciatura em música.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotando como referencial teórico estudos sobre a profissionalidade docente, esta pesquisa teve como objetivo investigar como o/a estagiário/a do curso de licenciatura em música constrói compreensões sobre a função de ensinar música na educação básica. Os objetivos específicos buscaram identificar as dimensões que caracterizam a ação de ensinar música, identificar os conhecimentos implicados na ação de ensinar, considerando os eixos de conhecimento e os geradores de especificidade do saber docente, e identificar possíveis transformações no modo de entender a função de ensinar música ao longo do estágio.

Para alcançar esses objetivos, escolhi como estratégia de pesquisa a análise documental e, como material empírico, o portfólio de um estagiário do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, referente ao seu primeiro semestre de estágio (Estágio de Docência em Música I), realizado em 2019, com uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola de educação básica da rede federal. Os oito relatórios que compõem esse portfólio – sete relatórios de observação e um relatório final, de caráter reflexivo – foram analisados com base em um roteiro previamente estabelecido e, depois de categorizados, os dados foram reorganizados a partir do entendimento do estágio como um encontro com a escola de educação básica (PIRES; GAUTHIER, 2020), mais especificamente, um conjunto de encontros: com os alunos, com as professoras, com a escola e consigo mesmo, que culminam no encontro com o ato de ensinar música.

Ao apresentar esses encontros, procurei evidenciar as dimensões que compõem a ação de ensinar música registradas pelo estagiário em seus relatórios, tomando como ponto de partida o que percebi como foco da sua atenção, que se direcionava para os sujeitos escolares – alunos e professoras. Elementos do processo de ensino – como conteúdos, métodos, objetivos e finalidades educacionais – não foram registrados isoladamente, mas incorporados às ações dos sujeitos componentes do processo educativo.

Das descrições, feitas pelo estagiário, das ações e interações dos sujeitos envolvidos nos processos de ensinar no campo de estágio, incluindo suas próprias ações e reflexões, emergiram os saberes por ele reconhecidos – porque incorporados

na ação de ensinar (ROLDÃO, 2007) das professoras observadas –, mobilizados ou produzidos, nomeados com base nos eixos de conhecimento definidos por Roldão (2010). As dimensões da ação de ensinar música – os sujeitos e elementos que a compõem – remetem aos saberes em função da ligação que, segundo o entendimento de Roldão (2007, p. 96-97, grifos da autora), existe entre a natureza da função de ensinar “e o *tipo de conhecimento específico* que se reconhece como necessário para a exercer.”. Assim, a descrição das ações e interações que observa parece acionar no estagiário o reconhecimento dos saberes que informam a ação das professoras ou levá-lo a mobilizar os saberes por ele já construídos ou, ainda, levá-lo a procurar construir novos saberes para entender o que observa.

As dimensões da ação de ensinar música, inicialmente, são registradas de modo isolado, porque o estagiário prioriza um sujeito ou elemento em detrimento de outro. O ensino de música, então, é compreendido de modo parcial e fragmentado. Gradativamente, das partes ele se direciona para o todo; a visão fragmentada vai sendo substituída por uma visão mais completa da aula de música. O estagiário vai modificando sua compreensão e se aproximando da complexidade do ato de ensinar música. Essa transformação acontece conforme o estagiário vai se familiarizando com as situações, intensificando suas interações com os sujeitos e diversificando suas vivências no campo de estágio e, paralelamente, auxiliado pelos encontros coletivos de orientação, amplia seus saberes e inicia o desenvolvimento de alguns dos geradores de especificidade do conhecimento profissional docente: a capacidade de mútua incorporação dos saberes, a capacidade analítica e a comunicabilidade.

Os resultados deste trabalho sugerem, assim, que a compreensão do estagiário sobre a função de ensinar música na educação básica se constrói e reconstrói ao longo do tempo, a partir dos encontros no campo de estágio, com os alunos, as professoras e a escola, do encontro consigo mesmo e dos encontros coletivos de orientação na universidade. Quanto mais encontros e quanto mais diversificados forem os encontros no campo de estágio, maior parece ser a possibilidade de construir entendimentos mais amplos sobre a função de ensinar música. Por si só, entretanto, os encontros no campo de estágio não são suficientes para transformar a compreensão do estagiário em direção à complexidade do ato de ensinar música, já que as transformações parecem depender da ampliação de saberes e do acionamento de geradores de especificidade do conhecimento profissional docente, que são

conduzidos pela orientação. As transformações acontecem ao longo do tempo e emergem, de modo semelhante ao que foi afirmado por Pires (2015a, p. 51) em relação à profissionalidade emergente, da interação entre o espaço de atuação profissional e a universidade. É a partir dos encontros do licenciando com os diferentes sujeitos presentes em sua trajetória como estagiário que a função de ensinar música na educação básica vai sendo compreendida em sua complexidade.

As profissões, conforme indica a literatura, se definem, entre outros aspectos, pela função específica que cumprem na sociedade, o que possibilita que sejam reconhecidas e legitimadas pela sociedade. Os resultados desta dissertação dão visibilidade a processos e dispositivos que levam ao entendimento da função de ensinar música na educação básica, na sua relação com a construção do conhecimento profissional docente. Espero que, ao focalizar parte da relação que o estagiário estabelece com a docência de música como profissão, eles possam contribuir para os estudos sobre profissionalidade docente na área de educação musical, para o fortalecimento do campo da didática da música e para práticas de formação de professores de música.

Por fim, esta dissertação confirma o potencial dos relatórios de estágio como fonte de dados, não só “para estudos que cercam o tema do estágio supervisionado” (MATEIRO; TÉO, 2003, p. 94), mas também para investigar aspectos da construção da profissionalidade de licenciandos em música, especialmente pela possibilidade de se realizar “uma leitura diacrônica” (ZABALZA, 2004, p. 15) das experiências vividas e, assim, perceber o desenvolvimento do pensamento do estagiário em relação à docência de música. Também reforça o potencial formativo dos relatórios, quando entendidos como instrumentos, não apenas de descrição, mas de análise e reflexão, pela possibilidade de distanciamento e reconstrução das vivências (ZABALZA, 2004) no campo de estágio e de desenvolvimento da capacidade de comunicação. Corrobora, ainda, o entendimento do estágio como um espaço privilegiado para a formação superior de professores de música, pois mostra o potencial da observação como oportunidade para o estagiário exercitar seu pensamento “sobre a prática docente” (ver BUCHMANN, 2008, p. 75, grifos da autora) e para a construção dos saberes docentes.

Encerro este trabalho registrando um último encontro: o meu encontro com a dissertação. Na introdução desta pesquisa, contei sobre o meu encontro com o ato de ensinar música, na época em que era estagiária e tive meu primeiro contato com o contexto escolar e suas complexidades. Retorno aqui, agora como mestra, para relatar sobre o meu segundo encontro com a universidade. Dois anos após concluir a graduação, me tornei professora de música da educação básica, atuando na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, no mesmo ano em que ingressei no mestrado. Assim, fui de estagiária à professora de música e mestranda em educação musical, o que considero um privilégio, pelas oportunidades que me foram dadas.

A universidade, a partir de suas três bases – ensino, pesquisa e extensão –, prepara para a profissão, constrói conhecimento e compartilha os conhecimentos desenvolvidos com o público externo. A primeira base possibilitou que eu construísse um novo modo de entender o que significa ensinar música na educação básica e que eu percebesse que tinha potencial para ser uma profissional do ensino. Agora, no ato desta escrita, reflito sobre meu processo nesta pesquisa, segunda base que fundamenta a universidade. Percebo que, da mesma forma que Tom consegue, por meio de suas reflexões, dar sentido às suas vivências e compreender que ser professor é estar em um contexto maior, que é a educação e o desenvolvimento dos alunos, o conhecimento aqui estudado e produzido me transforma como docente e pessoa. Penso que viver é ter a possibilidade de, a cada dia, refletir sobre quem somos e como agimos no mundo, e agora, após concluir esse processo, percebo que este meu segundo encontro com a universidade, desta vez com a pesquisa, me propiciou novas mudanças. O encontro com os dados e com o conhecimento já produzido potencializa o meu conhecimento profissional docente e reforça que ser professora trata-se de “um processo de desenvolvimento profissional contínuo” (ROLDÃO, 2017, p. 195). Ao refletir sobre o meu encontro com esta dissertação, percebi que minha capacidade analítica e a de mútua incorporação de saberes estão cada vez mais presentes em minhas ações, já que passei a integrar os conhecimentos aqui desenvolvidos na minha prática docente, transformando-a e somando novos saberes à minha atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ATO. In: **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: UOL, 2022. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#10>. Acesso em: 30 out. 2022.

AZEVEDO, Maria Cristina de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música**: dois estudos de caso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música. Porto Alegre. 2007. 448p. Tese (Doutorado em Educação Musical) — Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BASABE, Laura, COLS, Estela. La Enseñanza. In: CAMILLONI, A. R. W; COLS, B. BASABE, L; FEENEY, S. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2010. p.125-161.

BELLOCHIO, Cláudia. Representando a docência, vou me fazendo professora: uma pesquisa com estagiárias de licenciatura em Música. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 227-252, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 27 fev. 2021.

BELLOCHIO, Cláudia; BEINEKE, Viviane. A mobilização de conhecimentos práticos no estágio supervisionado: um estudo com estagiários de música da UFSM/RS e da UDESC/SC. Revista **Música Hodie**, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONA, Melita. **A formação do professor de música e o estágio**. Revista **Nupear**, v. 11, p. 15-33, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BUCHMANN, Letícia. **A construção da docência em música no estágio supervisionado**: um estudo na UFSM. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CAMPOS. Anne Charlyenne Saraiva. **Estágio supervisionado em pauta**: a construção da identidade profissional do docente licenciado em Música pela EMUFRN. 2016. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Unidade Acadêmica Especializada em Música Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2016.

CASSONI, Cynthia; PENNA-DE-CARVALHO, Aline; LEME, Vanessa Barbosa Romera; MARTURANO, Edna Maria; FONTAINE, Anne Marie. Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. **Psicologia**

Escolar e Educacional, v. 25, p. 1-9, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021225301>.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2012. p. 295-316.

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, 27-36, set. 2004.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da Teoria Fundamentada** – guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DAENECKE, Elaine Martha. **A formação musical em cursos de licenciatura em música: um estudo com licenciandos/as**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

DEL-BEN, Luciana, M. A profissionalidade docente como referência para compreender a formação e o desenvolvimento profissional de professores/as de música da educação básica. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2018, Santa Maria. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2018. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/view/3040>> Acesso em: 25 nov. 2019.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinicius Medeiros. Música e educação básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019. p. 189-209.

FELDMAN, Daniel. **Ajudar a ensinar: relações entre didática e ensino**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

FERNANDES, Midiam de Souza. **Estágio supervisionado em música na educação infantil: um estudo com egressos do Curso de Licenciatura Plena em Música da UFRN**. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Unidade Acadêmica Especializada em Música Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GORZONI, Sílvia de Paula; DAVIS, Claudia. O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p.1396-1413, out./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/wQ9fQZq8sDY9cnSng5fxVFd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 out. 2022.

KAMIEN, Roger. **Music: an appreciation**. 7. ed. New York: McGraw-Hill, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008

MACHADO, Daniela Dotto (org). Estágio em Educação Musical relatos de experiência e pesquisa. **Coleção UAB-UFSCar**. São Carlos, 2011.

MATEIRO, Teresa; TÊO, Marcelo Róbson. Os relatórios de estágio dos alunos de música como instrumento de análise dos processos de planejamento. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 9, p. 89-95, set. 2003.

MELO, Alessandro de; URBANETZ, Sandra Terezinha. **Fundamentos de didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

PIRES, Nair. A profissionalidade emergente: a expertise e a ética profissional em construção. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 23, n.35, p. 49-61, 2015a.

PIRES, Nair. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no PIBID Música**. 323f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015b.

PIRES, Nair; GAUTHIER, Clermont. Pautas didáticas na construção da profissionalidade docente. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-26, 2020.

ROLDÃO, Maria do Céu. Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In: ENS, Romilda; BEHRENS, Marilda. (Org). **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, Editora PUCPR, p. 25-42, 2010.

_____. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Revista de Educação PUC-Campinas**, p. 191-202. maio/ago., 2017.

_____. Formação de professores na investigação portuguesa: um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 10, p. 139-155, 2011.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103. jan./abr., 2007.

_____. Roldão. Maria do Céu. O conhecimento profissional dos professores - Especificidade, construção e uso. Da formação ao reconhecimento social. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p.138-177, 2009.

_____. Professores para quê? Para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino. **Revista Discursos**. Série: Perspectivas em Educação, n. 2, p. 95-120, 2004.

_____. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Revista Nuances: estudos sobre educação**, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

SHIOZAWA, Priscilla Harumi. **A construção da docência do professor de música: o estágio supervisionado no curso de música - licenciatura da universidade federal de goiás (2009-2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação, Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

SILVA, Aline Clissiane da. **A profissionalidade emergente de estagiários de um curso de licenciatura em música: um estudo de caso**. 2014. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOUZA NETO, Samuel de; CYRINO, Marina; BORGES, Cecília. O Estágio Curricular Supervisionado como Lócus Central da Profissionalização do Ensino. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, p. 52-72, 2019.

SPERB, Leonardo Martins. **Estágio Supervisionado em Música: articulando conhecimentos na construção da docência**. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

STORI, Regina. Reflexões sobre a relevância do estágio curricular à formação do Licenciando em música. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 19, Goiânia, 2010. **Anais...** Goiânia: ABEM, 2010, p. 2071-2079.

SUBTIL, M. J. D. Formação de Licenciandos em Música: o estágio curricular em questão. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM. 2007, **Anais...**, Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TOURINHO, Irene. "Atirei o pau no gato mas o gato não morreu..." Divertimento sobre estágio supervisionado. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 2, p. 35-52, jun. 1995. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/498/408>>. Acesso em: 26/07/2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Artes - Comissão de Graduação de Música. Disponível em: http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod_curso=338. Acesso em: 24 nov. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A. Convite para participação na pesquisa

Assunto do e-mail: Convite para participação em pesquisa – PPG Música UFRGS

Olá, tudo bem?

Meu nome é Danielle Chaves Joaquim e sou mestranda em Música, na área de concentração Educação Musical, no Programa de Pós-Graduação em Música da UFRGS, orientada pela Profa. Luciana Del-Ben.

Gostaria de convidá-lo/a para participar de minha pesquisa de mestrado que tem como título “Ensinar música na educação básica: a compreensão da função docente na perspectiva de estagiários/estagiárias de um curso de licenciatura em música”. O objetivo da pesquisa é investigar como estagiários de um curso de licenciatura em música compreendem o ensino de música na educação básica. Minha intenção, ao realizar esse estudo, é contribuir para a formação inicial de professores/professoras de música e para o reconhecimento de particularidades da docência de música como profissão.

A pesquisa será desenvolvida por meio da análise de documentos, mais especificamente, da análise de portfólios elaborados por licenciandos/licenciandas em música durante seu estágio supervisionado. E é por isso que entro em contato com você. Sua colaboração consistiria em disponibilizar o(s) portfólio(s) elaborado(s) por você durante seu estágio supervisionado para que eu possa analisá-lo(s).

Sua identidade será mantida em sigilo e os dados serão usados somente para fins acadêmicos. Não haverá gastos, nem compensações por sua participação. E a qualquer momento você poderá deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.

No termo de consentimento que segue anexado, as informações estão mais detalhadas. Peço, por gentileza, que leia esse termo com atenção e, caso aceite colaborar com a minha pesquisa, será necessário assinar o termo e enviá-lo para mim por e-mail. Se tiver qualquer dúvida ou se precisar de mais informações, estou à disposição.

Sua colaboração será fundamental para a realização da minha pesquisa. Por isso, aguardo seu retorno!

Muito obrigada por sua atenção!

Danielle Chaves Joaquim (Mestranda)
Telefone celular: (51) 99735-7542
E-mail: danichavesj@gmail.com

Profa. Luciana Del-Ben (Orientadora)
Telefone celular: (51) 99968-4618
E-mail: ldelben@gmail.com

APÊNDICE B. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, (nome),
 (nacionalidade), (profissão), (RG), residente na

 (endereço completo),
 estou sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “Ensinar música na educação básica: a compreensão da função docente na perspectiva de estagiários de um curso de licenciatura em música”. A pesquisa tem como objetivo investigar como estagiários de um curso de licenciatura em música compreendem o ensino de música na educação básica.

A minha participação na referida pesquisa será no sentido de disponibilizar meu(s) portfólio(s) de estágio, incluindo relatórios de observação, projetos de ensino, planos e relatórios de aula, elaborado(s) durante meu curso de licenciatura em música, para ser(em) analisado(s) nessa pesquisa.

Fui informado(a) que, como contribuições, espera-se que a pesquisa possa subsidiar reflexões e fazer avançar as discussões sobre a formação inicial de professores de música na sua articulação com a profissionalização da docência, bem como contribuir para o reconhecimento de particularidades da docência de música como profissão e, dessa forma, para sua valorização. A participação na pesquisa não envolve quaisquer tipos de dano ou desconforto maiores que os existentes na vida cotidiana.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado(a) que posso me recusar a colaborar com a pesquisa, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que não sofrerei qualquer prejuízo por isso. É assegurado o meu acesso ao andamento da pesquisa e aos seus resultados. A qualquer momento, também terei livre acesso às proponentes da pesquisa para eventuais dúvidas e esclarecimentos, com quem poderei manter contato por telefone e e-mail.

Fui ainda informado(a) que minha colaboração será voluntária e que não haverá despesas pessoais, nem compensações pela minha participação. No entanto,

caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, serei ressarcido por meio de depósito em conta corrente. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado(a), conforme determina a lei.

Considerando que fui informado(a) dos objetivos e da relevância da pesquisa proposta, de como será minha participação e dos riscos dela decorrentes, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins acadêmicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via deste documento.

Cidade, de de 2020.

Nome do(a) colaborador(a): _____

Assinatura do(a) colaborador(a): _____

Orientadora: Luciana Marta Del-Ben

Assinatura _____

Telefone: (51) 99968-4618

E-mail: ldelben@gmail.com

Mestranda: Danielle Chaves Joaquim

Assinatura _____

Telefone: (51) 99735-7542

E-mail: danichavesj@gmail.com