

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
PERNAMBUCO – *CAMPUS* BELO JARDIM**

CÉSAR RODRIGO CORREIA BARBOSA

**TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS NAS PRÁTICAS DOCENTES E
PERFORMÁTICAS DE MÚSICOS-PROFESSORES APÓS A LICENCIATURA EM
MÚSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Coordenação do curso de Licenciatura em Música – Habilitação em Bateria/Percussão, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, campus Belo Jardim, como requisito à obtenção do título de Licenciado em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Tatiana Alves de Melo Valério

**Belo Jardim - PE
2025**



INSTITUTO
FEDERAL
Pernambuco

TRANSFORMAÇÕES E PERMANÊNCIAS NAS PRÁTICAS DOCENTES E PERFORMÁTICAS DE MÚSICOS-PROFESSORES APÓS A LICENCIATURA EM MÚSICA.

TRANSFORMATIONS AND CONTINUITIES IN TEACHING AND PERFORMATIVE PRACTICES OF MUSICIAN-TEACHERS AFTER A DEGREE IN MUSIC EDUCATION.

César Rodrigo Correia Barbosa

crcb@discente.ifpe.edu.br

Tatiana Alves de Melo Valério

tatiana.valerio@belojardim.ifpe.edu.br

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as continuidades, descontinuidades e ressignificações nas práticas docentes e performáticas de egressos da Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim que seguiram a carreira docente. A pesquisa foi conduzida por meio de entrevistas semiestruturadas com egressos da licenciatura, e utilizou como referencial teórico a Psicologia Cultural Semiótica, que aborda a construção de significados como um processo dinâmico mediado por signos culturais. Os resultados indicam que as práticas docentes e performáticas dos licenciados envolvem processos de rupturas, transições, continuidades e descontinuidades, refletindo a complexidade das trajetórias desses profissionais após a formação. A pesquisa contribui para a compreensão das mudanças e permanências nas práticas dos músicos-professores, fornecendo insights valiosos para a formação e atuação profissional na área de Educação Musical.

Palavras-chave: Continuidade e descontinuidade; Psicologia Cultural Semiótica; Licenciatura em Música.

ABSTRACT

This research aimed to identify the continuities, discontinuities, and re-significations in the teaching and performance practices of graduates from the Music Teaching Degree at IFPE – Belo Jardim Campus. The study was conducted through semi-structured interviews with graduates and used Cultural Semiotic Psychology as the theoretical framework, which addresses the construction of meanings as a dynamic process mediated by cultural signs. The results indicate that the teaching and performance practices of the graduates involve processes of ruptures, transitions, continuity, and discontinuity, reflecting the complexity of these professionals' trajectories after graduation. The research contributes to understanding the changes

and continuities in the practices of musician-teachers, providing valuable insights for professional formation and performance in Music Education.

Keywords: Continuity and discontinuity; Cultural Semiotic Psychology; Music Teaching Degree.

1 INTRODUÇÃO

Os professores desempenham um papel essencial na vida de seus alunos, atuando como mediadores do conhecimento e do desenvolvimento pessoal. Mais do que transmitir conteúdo cognitivo, eles são responsáveis por orientar, motivar e inspirar os estudantes a explorarem suas capacidades e alcançarem vários potenciais. Como aponta Valsiner (2007), o processo de ensino-aprendizagem não é apenas um ato cognitivo, mas envolve uma interação constante e dinâmica entre o indivíduo e o contexto social. Os professores, ao interagir com seus alunos, promovem a construção de significados, possibilitando não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o crescimento humano.

Ser professor é assumir um papel central no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o crescimento acadêmico e humano de forma significativa e transformadora. Nesse sentido, os professores estão em um processo contínuo de evolução e adaptação ao longo de suas trajetórias, principalmente em momentos de transição, como ocorre na formação acadêmica. Zittoun (2006) argumenta que a identidade não é uma construção fixa, mas algo que se transforma ao longo do tempo, especialmente em momentos de transição e reconfiguração. Esse processo de mudança se aplica aos músicos-professores, que, ao transitar pela licenciatura, buscam adaptar suas práticas pedagógicas e performáticas, sem, no entanto, perder os elementos centrais de suas trajetórias anteriores.

Neste artigo, apresentamos uma proposta que explora as transformações e permanências nas práticas docentes de alunos de uma licenciatura em música. O objetivo deste estudo é compreender como se configuram os processos de continuidade e descontinuidade, construção de significados, rupturas e transições, antes, durante e após a sua formação. Para Valsiner (2001), a prática se constitui a partir de uma tensão dialética entre continuidade, valores, saberes e práticas

preexistentes, bem como descontinuidade de novas abordagens, novos significados. Isso nos leva a questionar como os músicos-professores mantêm ou modificam suas práticas ao longo dessa jornada formativa.

Sob essa perspectiva, reconhecemos que o professor está em processo de transformação e adaptação, mas sem perder os elementos essenciais que orientam sua atuação pedagógica e musical. As permanências nas práticas docentes e a necessidade de transições são elementos fundamentais para a adaptação a novos contextos e demandas sociais. De acordo com Zittoun (2006), as transições não significam a destruição do que foi vivido anteriormente, mas a reestruturação das experiências passadas para integrar novos significados. No caso dos músicos-professores, isso pode envolver a integração das práticas pedagógicas com a performance musical, promovendo uma simbiose entre o ensinar e o fazer música.

Nossa motivação para a elaboração deste artigo surgiu a partir de conversas informais e de pesquisas realizadas no contexto de uma licenciatura em música. Observamos que, entre os docentes, alguns já possuíam experiência docente, mesmo que de forma inicial ou superficial, enquanto outros foram descobrindo sua vocação para a docência ao longo do curso. Essa diversidade de trajetórias motivou nossa reflexão e análise sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional desses futuros professores. Em consonância com a psicologia cultural semiótica (PCS) de Valsiner (2007), inferimos que a formação docente envolve um processo contínuo de transformação e adaptação, com rupturas e continuidades, que é influenciado por contextos culturais e sociais diversos.

Nosso campo de estudo limitou-se ao curso de licenciatura em música do IFPE Campus Belo Jardim-PE, onde foram entrevistados quatro egressos com perfis diferentes e que estão atuando na docência. Buscaremos compreender como ocorre a transformação e a permanência das práticas docentes em egressos de uma licenciatura em música após a conclusão do curso. Segundo Zittoun (2006), esse processo pode ser entendido como uma transição em que os egressos reestruturam suas práticas pedagógicas de maneira a integrar as experiências e significados adquiridos durante a formação com novas demandas do contexto de ensino.

Dessa maneira, o estudo busca contribuir para a compreensão de como a docência em música, enquanto prática pedagógica e performática, é moldada não

apenas pelas competências adquiridas durante a licenciatura, mas também pelos contextos culturais que influenciam a atuação do músico-professor. Nesse sentido, a transformação das práticas docentes se dá através da contínua construção de significados, que são simultaneamente um reflexo da formação acadêmica e um processo de adaptação às novas realidades da profissão e da sociedade.

2.ABORDAGEM TEÓRICA

2.1 Psicologia cultural semiótica

A psicologia cultural trata da maneira como os significados são gerados e compartilhados entre indivíduos dentro de uma cultura. Segundo Vygotsky (1998), o processo de construção de significados ocorre por meio da mediação cultural, ou seja, através da utilização de ferramentas simbólicas, como a linguagem, que são transmitidas e reinterpretadas ao longo das interações sociais. O desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem são fundamentalmente socioculturais e a construção de significados está profundamente ligada à interação social. Vygotsky (1981) destaca a cultura como o produto da vida e da atividade humana social, apontando a reprodução da interação social como um mecanismo subjacente às funções mentais superiores.

Ser professor de música vai além da transmissão de habilidades musicais e técnicas; é um processo de mediação cultural, cognitiva e pedagógica. De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre no contexto de interação social e cultural, com o professor sendo o mediador entre o aluno e os conhecimentos (em nosso caso, musicais) para o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias à aquisição do conhecimento. O papel do professor de música é construir pontes entre os conteúdos musicais e a realidade do aluno, utilizando sua formação técnica e sua capacidade de adaptação pedagógica para contextualizar o ensino de maneira que promova zonas de desenvolvimentos proximais e reais na construção artística e pessoal dos estudantes.

A psicologia cultural considera que o processo de aprendizado e construção de significados está profundamente enraizado em uma interação contínua com o

ambiente cultural e social. Bruner (1996) afirma que as ferramentas culturais, como linguagem, símbolos e práticas, são as principais mediadoras na construção de significados. Isso implica que o papel do educador, especialmente no campo da música, vai além de transmitir conhecimento técnico. O professor é também um mediador cultural que ajuda os alunos a internalizar e reinterpretar esses significados dentro de seu contexto.

2.2 Construção de Significados Rupturas e Transições

De acordo com Valsiner (2012), a construção de significados não é apenas uma questão de internalizar o conhecimento cultural, mas de reinterpretar e adaptar esse conhecimento à medida que o indivíduo entra em contato com novas experiências. Ainda para o mesmo autor, os significados são formados através da interação contínua entre o indivíduo e o ambiente sociocultural em que está inserido. Esse processo é, portanto, dialético e envolve tanto a continuidade quanto a mudança nas interpretações de eventos e contextos.

Bruner (1996) amplia essa visão ao afirmar que a construção de significados é essencialmente um processo narrativo. Para ele, os indivíduos constroem suas realidades e identidades por meio das histórias que contam sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor. A narrativa, enquanto ferramenta cognitiva e cultural, é fundamental para a organização das experiências e a construção de significados compartilhados. No contexto educacional, o professor desempenha um papel crucial ao guiar os alunos na construção de significados, não apenas transmitindo conteúdo, mas também ajudando-os a integrar e reinterpretar as experiências de forma significativa.

Além disso, Zittoun (2006) discute a ideia de que a transição entre diferentes contextos de aprendizagem é um momento-chave na construção de significados. Para a autora citada, a construção de significados ocorre através de uma constante adaptação a novas situações e contextos, sendo um processo flexível e dinâmico. A transição entre papéis, como o de estudante e professor, é uma forma de mobilizar diferentes formas de significado e de integrar as experiências adquiridas ao longo da vida.

A construção de significados, portanto, não é um processo isolado, mas é interligado ao ambiente social e cultural, refletindo um processo de adaptação, transição e interação com os outros. Assim, os significados atribuídos à música e à prática pedagógica se formam e se transformam ao longo do tempo, dependendo das interações sociais e dos contextos culturais em que o indivíduo está inserido.

2.3 Tensões e ambivalências

Uma das principais fontes de tensões no processo de construção de significados vem da experiência do indivíduo ao se deparar com contradições entre o que ele já sabe e o que está aprendendo, ou entre valores e práticas que ele herda culturalmente e aqueles com os quais ele se depara ao longo da vida. Essas contradições internas geram ambivalências, que podem ser vistas como a presença de sentimentos contraditórios ou de dúvidas sobre qual caminho seguir, o que pode gerar uma insegurança e até um conflito interno.

No contexto da docência, essas tensões podem surgir quando o professor precisa conciliar sua formação técnica com a necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas a um novo contexto cultural ou social. As ambivalências se tornam visíveis quando o docente lida com a contradição entre o conteúdo acadêmico formal e as realidades práticas da sala de aula ou quando enfrenta desafios ao tentar integrar diferentes abordagens pedagógicas que podem ser mutuamente conflitantes. O professor de música, por exemplo, pode vivenciar a ambivalência entre o desejo de preservar a técnica musical e a necessidade de incluir uma abordagem mais criativa e inclusiva, atendendo a alunos com diferentes habilidades e contextos.

Segundo Valsiner (2007), as tensões e as ambivalências fazem parte da dinâmica de transição entre diferentes modos de ser e de compreensão do mundo. Isso ocorre porque as pessoas não são receptoras passivas de significados; ao contrário, elas são ativas no processo de integração de significados, e essa integração pode ser incompleta, dúbia ou parcial. Ao tentar integrar diferentes formas de significado ou resolver conflitos internos, o sujeito pode experimentar ambivalências que refletem sua própria evolução cognitiva e emocional.

Vygotsky (1998) propôs a aprendizagem como um processo social e cultural, imersa nessas tensões. Para ele, a interação social cria um espaço de mediação onde o aluno e o professor negociam significados. Esse processo de negociação pode gerar tensões e ambivalências, pois o aluno muitas vezes se depara com novos significados que são desafiadores ou conflitantes com suas experiências anteriores. Por exemplo, um aluno pode experimentar ambivalência ao se sentir atraído pela música clássica e, ao mesmo tempo, ter uma forte identificação com estilos de música popular, criando uma tensão entre diferentes identidades musicais.

As tensões e ambivalências fazem parte do processo de construção de significados e do desenvolvimento humano na psicologia cultural. A interação entre o sujeito e seu contexto social e cultural gera um espaço de contradição e negociação, no qual as contradições internas se tornam fontes de aprendizado e de crescimento pessoal. Essas ambivalências são, portanto, fundamentais para entender o processo de adaptação e transformação que ocorre no indivíduo, especialmente no contexto da educação e da formação de professores.

2.4 Continuidade e descontinuidade

A continuidade refere-se ao processo pelo qual práticas, significados e identidades permanecem consistentes ao longo do tempo Valsiner (1996). Na psicologia cultural, a continuidade é vista como o efeito das interações sociais e culturais que permitem que um indivíduo ou grupo preserve e reproduza significados e práticas adquiridos em fases anteriores da vida, mantendo a identidade e a coerência dentro de um determinado contexto sociocultural.

No caso da formação de professores de música, a continuidade pode ser observada na preservação de certos valores ou práticas pedagógicas que os egressos mantêm após a conclusão do curso. Por exemplo, um professor que, ao longo da formação, adquire uma visão técnica da música, pode continuar a valorizá-la em sua prática pedagógica, apesar de novas influências ou experiências. Para Valsiner (2007), a continuidade está ligada ao conceito de processo de internalização, onde os significados e práticas adquiridos em uma fase inicial da vida se incorporam ao indivíduo, tornando-se parte de sua identidade.

A descontinuidade, por outro lado, refere-se ao processo de mudança ou ruptura em significados, práticas e identidades ao longo do tempo. Essa mudança pode ocorrer como uma resposta a novos desafios, novas informações ou novas experiências que exigem adaptação e transformação do indivíduo.

De acordo com Zittoun (2006), as transições de contexto e de papéis são momentos cruciais de descontinuidade, pois são nesses momentos que o indivíduo deve ajustar suas estruturas cognitivas e suas práticas a novos significados. Isso pode ocorrer, por exemplo, quando um estudante de licenciatura em música, após se tornar professor, começa a perceber a discrepância entre a teoria aprendida na formação e as demandas reais da sala de aula, necessitando fazer ajustes em suas práticas.

3. METODOLOGIA

Nosso desenho metodológico é fundamentado na epistemologia qualitativa e foi concebido a partir de um ciclo sistêmico (VALSINER, 2012) que orienta todo desenvolvimento da psicologia humana e recupera a noção de metodologia como um sistema de generalização do pensamento. Manifestações do fenômeno, a visão de mundo dos pesquisadores, a teoria e a produção do binômio método-dados, influenciando-se mutuamente, determinam o que os autores denominam de "o ciclo da metodologia" (BRANCO, VALSINER, 1997) na construção do conhecimento. O processo de construção de dados será apresentado ainda nessa seção. Concernente à proposta de análise foi feita assumindo o caráter descritivo e interpretativo da pesquisa qualitativa, sem a necessidade de recorrer a técnicas específicas, conforme defende Penna (2015, p. 153). Assim, envolveu no tratamento dos dados (entrevistas e análise), a identificação dos elementos significativos e a redação do texto analítico. É importante destacar que, apesar do texto analítico ter um caráter pessoal e interpretativo, será fundamentado nos pressupostos teóricos da Psicologia Cultural Semiótica e buscará compreender, a partir dos achados, como se configuram os processos de continuidade e descontinuidade, construção de significados, rupturas e transições, antes, durante e após a sua formação.

Para esta pesquisa, foram selecionados quatro egressos da Licenciatura em Música do IFPE – Campus Belo Jardim-PE, contemplando diferentes perfis. Dois dos

participantes já haviam atuado como docentes, ainda que de maneira informal, antes da licenciatura, enquanto os outros dois não possuíam experiência prévia no ensino. Para compreender suas trajetórias, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, nas quais os participantes relataram suas experiências na música desde os primeiros contatos até a conclusão do curso. A partir dessas narrativas, buscamos identificar as continuidades, descontinuidades e ressignificações em suas práticas docentes e performáticas, proporcionando uma análise aprofundada sobre os impactos da formação na construção do tornar-se professor de música licenciado.

Para a construção dos dados, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas, uma para cada participante, nas quais eles narraram suas trajetórias desde o início na música até a conclusão do curso de licenciatura em música. A coleta e a análise dos dados foram conduzidas com base no referencial teórico adotado, garantindo um alinhamento metodológico consistente com os objetivos da pesquisa. A abordagem analítica seguiu os princípios da psicologia cultural semiótica de Jaan Valsiner, permitindo identificar e interpretar os processos de construção de significados, rupturas, transições, continuidades e ambivalências presentes nas experiências dos egressos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para esta análise, apresentamos um quadro de perguntas baseado nas entrevistas semiestruturadas realizadas com cada participante. Nele, incluímos trechos de suas respostas ou palavras-chave que serviram de suporte para a construção das análises. Assim, cada pergunta será representada por um quadro. O primeiro deles (Quadro 1) descreve toda a trajetória dos participantes, desde o início na música até seu ingresso na licenciatura em música.

Quadro 1. A trajetória musical do(a) participante

Participante 1	Mulher: Entrou na música aos 12 anos por influência do irmão, ingressa na banda filarmônica da cidade. Atua como monitora, ensinando aos iniciantes. Ingressou na licenciatura em música aos 18 anos.
Participante 2	Homem: Com 8 anos começou na música por influência da avó; fez aula de teclado; é apresentado a banda municipal da cidade e tem seu primeiro contato com a teoria musical; estuda teoria musical na igreja por influencia dos amigos que o influenciam a entrar em bandas de forró; com 25 anos, entra na graduação por influencia dos dos amigos
Participante 3	Homem: Começa na música aos 13 anos de idade; incentivado pelo seu pai; oriundo de banda marcial; primeiro instrumento: caixa clara; em 1996 começa os estudos de teoria musical e trombone na banda marcial; com 23 anos começa a ensinar em bandas marciais; ingressa na orquestra da cidade onde mora no ano de 2013; no ano de 2019, com 45 anos, ingressa na lic. Música.
Participante 4	Homem: Começa na música aos 9 anos de idade; incentivado pelo pai; oriundo de banda filarmônica; sempre tocou percussão/bateria; ingressa no curso ao terminar o ensino médio aos 19 anos.

Fonte: autoria própria

Como podemos observar no quadro acima, os participantes tiveram uma experiência musical no ambiente familiar, onde pais, irmãos, tios e avós praticavam música de forma informal, influenciando-os a ingressar no mundo musical - “influência do irmão” (P1), influência da minha avó (P2), incentivado pelo meu pai (P3), incentivado pelo pai (P4). Como podemos perceber, o convívio familiar em um ambiente musical cria o que se conhece por uma aprendizagem por familiarização (Penna, 2015, p. 41), que tem por base as vivências musicais cotidianas, de modo quase imperceptível. O ingresso na música tem origem em diferentes tipos de bandas, como filarmônicas, orquestras municipais e bandas marciais. Caracterizam-se como instituições escolares de educação não-formal (Trilla, 2008), funcionam no contraturno escolar, não possuem formação voltada para a outorga de grau própria do sistema escolar. Esses grupos desempenham um papel fundamental na formação de músicos, mesmo sem o reconhecimento como instituições de ensino formal, pois não concedem graduações ou certificações (Sousa, 2015).

Dando seguimento a nossa análise, a segunda pergunta (Quadro 2) visa entender como se dar o processo de escolha do instrumento musical.

Quadro 2. Processo de escolha do instrumento.

Participante 1	Já sabia o instrumento que queria tocar (trompete).
Participante 2	Maestro escolhe seu instrumento (trompete).
Participante 3	Surgiu uma necessidade da banda (tuba).
Participante 4	Influenciado pelo pai (baterista/percussionista).

Fonte: autoria própria

A escolha do instrumento é um momento crucial na trajetória de um músico, pois ele o acompanhará ao longo de toda a sua jornada musical. Entre nossos participantes, esse processo ocorreu de maneiras distintas: enquanto (P1) "já queria seu instrumento (trompete)", (P2) teve seu instrumento definido pelo maestro (trompete"), (P3) iniciou os estudos atendendo a uma necessidade da banda (tuba), e (P4) foi influenciado pelo pai.

Nas bandas de música, era comum que os maestros escolhessem os instrumentos para os alunos. Essa seleção muitas vezes era baseada na disponibilidade dos instrumentos ou no biotipo dos músicos, como gênero, altura e formato dos lábios, entre outros fatores, (Sousa, 2015) Como podemos ver na fala de (P2):

“[...]na banda da prefeitura, o maestro lá me mostrou alguns instrumentos e nessa época os instrumentos eram divididos quase que por biotipo, por exemplo, tu tem a cara de trompetista, tu tem a cara de tocar clarinete, tu tem a cara de tocar tuba, né, pelo porto físico e tal, as meninas geralmente assim, né, naquela época lá, eu não sei hoje como é que tá, geralmente é pro clarinete ou pro sax e tal, então eu era magrinho ali e ele disse, ó, tu vai tocar trompete[...]”.

Fonte própria

A influência no ambiente familiar é muito importante na escolha do instrumento de (P4), Segundo Queiroz (2017), as influências das pessoas ou ambientes durante o percurso de vida estão vinculadas ao que ela chama de “aprendizagem experiencial”. São experiências transformadoras e reguladoras no processo educacional e pessoal ao longo da vida dos sujeitos. Gomes (2011) trata como “as lógicas do invisível” – influencia tanto o gosto quanto a prática musical. E, de certo modo, pode direcionar as escolhas e as decisões a respeito do que fazer de suas vidas, desenvolvendo expectativas em relação aos outros e a si mesmo (Queiroz, 2017, p. 475).

Com esses achados, podemos concluir que a escolha do instrumento musical é um processo, influenciado pelo ambiente em que o indivíduo é inserido e moldado para a prática musical. De modo geral, a escolha do instrumento é sempre influenciada por alguém, seja um familiar, amigo ou professor.

A terceira pergunta (Quadro 3) tem como objetivo compreender como os participantes se percebiam como músicos antes de ingressarem na licenciatura em música.

Quadro 3. Autopercepção sobre ser músico/musicista, antes da licenciatura em música.

Participante 1	Muito ativa na banda. Gostava de teoria e de divisão rítmica.
Participante 2	Criativo; o repertório lhe influencia até os dias de hoje.
Participante 3	Muitas lacunas abertas; tinha a prática, mas não sabia o que estava executando; dificuldade com percepção musical.
Participante 4	Prestador de serviço.

Fonte: autoria própria

Durante o processo de aprendizagem, todos os músicos constroem uma percepção sobre si mesmos e seu desenvolvimento, seja como estudantes ou profissionais. Nossos participantes compartilharam suas autopercepções antes de ingressarem na licenciatura em música. P1 se autodeclara “muito ativa na banda,

gostava de teoria e de divisão rítmica”, alguém envolvido ativamente na banda e com interesse por teoria e divisão rítmica, sugere uma construção de significado já voltada para aspectos técnicos musicais.

P2 se autodeclara “Criativo; o repertório lhe influencia até os dias de hoje” essa fala revela uma construção de identidade musical pautada pela criatividade, com uma forte conexão com o repertório que ainda influencia sua prática. Zittoun (2012) destaca como a experiência vivida e as interações culturais são fundamentais na criação de um “nós” cultural, que influencia a maneira como o indivíduo se percebe. P3 afirma que tem “muitas lacunas abertas; tinha a prática, mas não sabia o que estava executando; dificuldade com percepção musical”. Essa declaração é marcada pela incompletude e pelo desconhecimento das bases teóricas que sustentavam sua prática musical. Azevedo (2015), aponta que a formação de significados ocorre por meio de rupturas e reconstruções das concepções anteriores, como no caso do nosso participante. Ele parece estar em um momento de descontinuidade, onde sua prática musical não é completamente mediada por uma compreensão teórica, o que pode ter gerado um espaço de ambivalência e dificuldades na construção de significados.

P4 se autodeclara “Prestador de serviço” indicando uma visão pragmática da música, onde ele se vê mais como um executor ou fornecedor de uma função, sem um aprofundamento maior nas questões de identidade musical ou teoria. Isso pode refletir uma percepção mais instrumental e utilitária da prática musical Keith Swanwick (2003), um sinal de que, antes da licenciatura, ele não havia ainda internalizado a música como um campo de conhecimento e expressão, mas como algo mais voltado para a prática diária e tarefas.

A quarta pergunta (Quadro 4) busca entender como os participantes atribuem significado à profissão de professor de música sem ter cursado uma licenciatura.

Quadro 4. Significados sobre o que é ser professor, antes da licenciatura em música.

Participante 1	Não sabia o que queria cursar; Só pensava em tocar; se
-----------------------	--

	descobre na graduação.
Participante 2	Não tinha o pensamento da docência; o foco da licenciatura era ter respaldo positivo na sua performance; durante a graduação vai se descobrindo como docente.
Participante 3	Já tinha vontade de lecionar. Facilidades em transmitir o conhecimento.
Participante 4	Nunca ensinou; se descobre durante a licenciatura.

Fonte: autoria própria

Podemos perceber que os participantes P1, P2 e P4 não tinham a intenção de se tornarem professores de música antes de ingressarem na licenciatura. Por outro lado, P3 iniciou o curso já com esse objetivo em mente. Os sistemas biológicos, psicológicos e sociais são, por natureza, abertos e existem em uma relação de troca com o meio circundante (Valsiner, 2008, 2014). Conectados a um tempo irreversível os sistemas se transformam para continuar existindo, Valsiner (2007) diz que o próprio estado de transformação desses sistemas, os quais encontram-se continuamente em um processo de mudança, regula o seu desenvolvimento. Como detectado em três dos nossos participantes, onde P1, P2 e P3 dizem que se descobrem professores durante a graduação”. Logo, é possível identificar um processo de “quebra” na trajetória acadêmica desses estudantes, ou seja, uma ruptura. Dessa forma, o lócus da ruptura (breaking point) - através da reestruturação dos processos e de novas organizações do sistema - constitui um lugar oportuno não apenas para a inovação (a novidade), mas também para o desenvolvimento (Valsiner, 2008, 2014)

A quinta pergunta (Quadro 5) visa entender como o ingresso enxerga a licenciatura em música antes de ingressar.

Quadro 5. Expectativas sobre a licenciatura em música (antes do ingresso)

Participante 1	Não tinha expectativas; descobre qual o objetivo do curso durante os estágios supervisionados.
-----------------------	--

Participante 2	Um curso denso; não teve professor específico do instrumento previamente; não ter uma formação antes do curso pesa ao ingressar; dificuldades na aula de instrumento.
Participante 3	Tinha conhecimento de algumas coisas por terceiros; não sabia como funcionava o curso; foi conhecendo dia após dia.
Participante 4	Mil maravilhas; cria muita expectativa para aprender o instrumento.

Fonte: autoria própria

Ingressar em um curso superior é um sonho para muitas pessoas. No entanto, para que isso se torne realidade, o estudante precisa passar por ajustes e adaptações, enfrentando os desafios e a instabilidade desse processo. Esse processo, que ocorre para que o sujeito chegue a um novo modo de seguir no curso de vida, é denominado de transição (Zittoun 2012). Nossos participantes vivenciam um processo de transição, tanto antes quanto durante a licenciatura, carregando diversas expectativas antes mesmo de ingressar no curso. Isso fica evidente em suas falas, como quando P2 descreve a licenciatura como “um curso denso” e P3 a idealiza como “mil maravilhas”. Por outro lado, P1 e P3 não tinham conhecimento prévio sobre o funcionamento do curso. P1 afirma que “não tinha expectativas”, enquanto P3 admite que “não sabia como funcionava”. Na transição de performance para professor, a construção de significado (significar a nova realidade) é fundamental para a reestruturação de sentimento de continuidade e de pertencimento na adaptação ao novo cotidiano (Zittoun, 2008).

No (Quadro 6) abaixo, os participantes relatam se suas expectativas foram atendidas ou não durante o curso.

Participante 1	Expectativas foram atendidas; participante relata que o contato com o instrumento é o diferencial.
Participante 2	Foi além do que imaginava; ótimos professores, plantam sementes e você tem que semear para dar frutos; o curso lhe surpreendeu positivamente.

Participante 3	Um curso fantástico, porém, muito difícil; me desenvolveu muito bem na parte teórica e pedagógica.
Participante 4:	Sua expectativa era estudar o instrumento; no começo se frustra por estar estudando cadeiras de teoria musical.

Fonte: autoria própria

As expectativas dos participantes em relação ao curso foram atendidas como pode ser confirmado no quadro acima. Contudo, esse processo foi construído em meio a vivência de rupturas e transições (Zittoun, 2012) esperadas numa trajetória acadêmica. P1, P2 e P3 construíram significados sobre a licenciatura em música de forma positiva, embora P3 tenha destacado o nível alto do curso, nomeando essa experiência de “muito difícil”. P4 relata sua frustração frente a sua expectativa de estudar apenas o instrumento na licenciatura, de forma prática, sem expandir seus conhecimentos teóricos musicais.

Seguindo nossa análise, o (Quadro 7) quer entender qual o objetivo dos participantes com relação ao curso.

Quadro 7. Objetivos em relação ao curso

Participante 1	Tocar; gosta de ensinar música.
Participante 2	Se profissionalizar como músico; queria um certificado que desse respaldo como músico;
Participante 3	Aprender, desenvolver e aprimorar a parte pedagógica.
Participante 4	Se tornar um músico performático.

Fonte: autoria própria

A construção de significados ocorre à medida que os indivíduos atribuem sentido às suas experiências, moldando sua identidade e trajetórias. No contexto das respostas dos participantes, percebe-se que a licenciatura é ressignificada de diferentes maneiras, dependendo dos objetivos e expectativas individuais. P1 relata

“tocar; gosta de ensinar música”, o significado da licenciatura está ligado ao prazer de tocar e ensinar. Esse caso pode ser interpretado à luz do conceito de afetivação dos signos (Valsiner, 2014), que destaca como certas experiências ganham significados emocionais e orientam escolhas futuras.

Além disso, segundo Zittoun (2006), as transições de vida são frequentemente acompanhadas do uso de recursos simbólicos, como a prática musical e o ensino, que ajudam a estruturar sua atuação profissional. P2 relata “ser profissional, ter um certificado” sendo assim, a licenciatura é vista como um meio de legitimação social e profissional. O diploma funciona como um signo regulador (Valsiner, 2001), que estrutura a identidade do participante no campo musical. Para Zittoun (2008), as transições socioculturais exigem que o indivíduo mobilize novos recursos simbólicos para validar sua posição no mundo social. Neste caso, o certificado atua como esse recurso, conferindo reconhecimento institucional ao músico. P3 relata “Aprender, desenvolver e aprimorar a parte pedagógica” O curso é compreendido como um espaço de desenvolvimento pedagógico, indicando um processo de internalização de novas ferramentas culturais (Valsiner, 2007). Aqui, a construção de significado se dá por meio da busca por novos conhecimentos que transformam a prática do participante.

Além disso, segundo Zittoun (2006), esse indivíduo pode estar atravessando um processo de transição educacional, onde a aprendizagem de novos conceitos pedagógicos reestrutura sua identidade como músico-professor. P4 relata “Se tornar um músico performático”. Neste propósito, o significado da licenciatura está menos relacionado à docência e mais à performance. Essa resposta pode ser interpretada à luz do conceito de zonas de transição de significados (Valsiner, 2014), onde o indivíduo negocia diferentes possibilidades dentro de um mesmo contexto. Além disso, Zittoun (2006) aponta que, em momentos de transição, os indivíduos frequentemente reinterpretam as oportunidades disponíveis. Esse participante pode estar utilizando a licenciatura como um recurso simbólico para aprimorar sua performance.

A análise evidencia que a licenciatura em música assume diferentes significados para cada participante, refletindo trajetórias singulares e processos

contínuos de transformação. A partir da Psicologia Cultural Semiótica, observamos que a construção de significados é dinâmica e se desenvolve por meio de interações afetivas, processos de internalização e reinterpretação dos contextos vividos. Valsiner nos ajuda a compreender a fluidez desses significados, enquanto Zittoun contribui para a compreensão das transições de vida e do papel dos recursos simbólicos nesse processo.

A seguir, passamos a analisar as dificuldades enfrentadas pelos participantes tanto no contexto da performance, quanto no da docência, experienciadas ao longo do curso de licenciatura em música.

Quadro 8. Principais dificuldades experienciadas no curso, tanto na performance quanto na docência.

Participante 1	<p>Contexto da docência: Entrada caótica no curso, o primeiro professor não concordava em alunos fazerem licenciatura, deveria ingressar em bandas militares; é expulsa da banda por ingressar na licenciatura; preconceito por tocar um instrumento de metal e por querer ensinar a homens.</p> <p>Contexto da performance: Desenvolve um problema na embocadura, afirma que foi pela pressão recebida no curso.</p>
Participante 2	<p>Contexto da docência: não teve essa experiência. (OBS: Dificuldade com grana para se manter no curso.</p> <p>Contexto da performance: “senti dificuldade em tocar na faculdade; melhorarei minha performance fora do curso”</p>
Participante 3	<p>Contexto da docência: Teve um pouco de dificuldade para “mudar a chave”, antes da licenciatura ensinava de um jeito, entra na universidade e desenvolve novas metodologias.</p> <p>Contexto da performance: Dificuldade no instrumento, achava que tocava, mas teve que reaprender tudo.</p>
Participante 4	<p>Contexto da docência: Um choque; percebe que a docência lhe dará uma estabilidade financeira; se descobre docente quando termina o curso e começa a lecionar</p> <p>Contexto da performance: não sabia muito de teoria; não teve dificuldades com o instrumento.</p>

Fonte: autoria própria

A Psicologia Cultural Semiótica, conforme proposta de Valsiner (2012), nos ajuda a entender como os indivíduos negociam e ressignificam experiências dentro de contextos socioculturais dinâmicos. P1 descreve a sua entrada no curso como “caótica” que sugere um momento de descontinuidade em sua trajetória. Segundo Zittoun (2006), mudanças abruptas no contexto sociocultural podem gerar desafios na transição entre diferentes papéis sociais, exigindo do indivíduo um processo de adaptação e residência de significados. P3 sinaliza uma “dificuldade para mudar a chave”. Essa afirmação sugere um reajuste de significados, segundo Valsiner (2007). O ensino que antes era intuitivo passou a ser questionado e reconstruído com base em teorias pedagógicas e novas metodologias. P3 ainda afirma que sua entrada na universidade lhe mostra novas metodologias para poder ensinar, as novas metodologias não ocorrem de maneira linear. O participante precisa integrar novos conhecimentos sem perder completamente sua experiência anterior, o que gera um estado de ambivalência. Esse processo descrito pelos participantes demonstra que a formação docente não ocorre de maneira linear. Em vez disso, é um movimento contínuo de negociação entre passado e presente, experiência e teoria, continuidade e descontinuidade. P4 diz que teve um “choque”. Essa percepção da docência sugere uma ruptura em relação às expectativas anteriores sobre sua trajetória profissional. No entanto, à medida que avança no curso e, sobretudo, ao ingressar no mercado de trabalho, ele passa a atribuir novos sentidos à profissão, especialmente no que diz respeito à estabilidade financeira e à descoberta tardia de sua vocação docente. Sua relação com a docência não era uma meta clara no início do curso, o que pode indicar que ele se via mais como um músico performático do que como professor.

Em uma perspectiva performática, P1 relata que desenvolveu um problema com sua embocadura. A dificuldade na embocadura, nesse caso, pode ser interpretada como uma manifestação física da pressão psicológica e emocional experimentada ao longo do curso. Quando um indivíduo enfrenta um ambiente com demandas intensas e expectativas de alto desempenho, ele pode passar por uma transição que não é meramente cognitiva, mas também física e emocional. P2 em sua fala relata “senti dificuldade em tocar na faculdade; melhorarei minha performance fora do curso”. A dificuldade em tocar na faculdade pode ser

interpretada como um reflexo de um choque entre o ambiente acadêmico e as expectativas pessoais do participante. Essa experiência representa uma ruptura em sua trajetória como músico, onde a pressão ou as exigências do curso geraram um desconforto que não foi prontamente resolvido no ambiente formal de aprendizagem. P3 afirma de que "teve que reaprender tudo". O participante passa por um processo de ruptura significativa em sua prática musical, especificamente no uso do instrumento. Essa ruptura pode ser interpretada como um momento de conflito entre o conhecimento prévio e as novas exigências ou descobertas no processo de aprendizagem, dentro do curso. O participante percebe que, embora acreditasse dominar o instrumento, o curso proporcionou uma nova abordagem técnica, levando-o a questionar e reaprender suas práticas anteriores. De acordo com Valsiner (2007), o processo de aprendizagem muitas vezes envolve uma ruptura com práticas anteriores, principalmente quando o indivíduo é confrontado com um ambiente que desafia suas formas pré-existentes de agir. P4 diz que "não sabia muito de teoria". Isso se configura em uma lacuna no conhecimento teórico, que o participante reconhece em sua trajetória musical. Esse ponto destaca a importância do aprendizado teórico no processo de formação musical. Ao mesmo tempo, a ausência de dificuldades com o instrumento indica que ele possuía uma habilidade prática sólida na execução musical, mas talvez sem o embasamento teórico que poderia complementar essa prática.

A Psicologia Cultural Semiótica, especialmente a perspectiva de Valsiner (2007) sobre construção de significados, sugere que o aprendizado é um processo dinâmico, no qual os indivíduos constroem e reconstróem seus significados ao interagir com novos contextos e recursos simbólicos. No caso de Zittoun (2006), o conhecimento não é apenas uma questão de aprendizado cognitivo, mas de como as novas informações e experiências podem ser integradas ao repertório já existente de significados do indivíduo.

Quadro 9. Diferenças e semelhanças na experiência docente vivenciada nos estágios em contexto formal (escola) e não-formal (bandas de música ONGs etc.)

Participante 1	Escolas: “dificuldade em passar o conhecimento, pois, na escola regular era abordado aulas de artes”. Bandas de música ONGs: “considerado o melhor estágio, pois estava na sua zona de conforto, ensinando o instrumento”.
Participante 2	Escolas: experiências positivas; teve dificuldades pois não tinha uma base do componente curricular artes para lecionar no estágio. Bandas de música ONGs: um desafio, pois estagiou em um projeto de percussão.
Participante 3	Escolas: “muito interessante; primeiro estágio foi muito difícil pois nunca tinha entrado em uma sala de aula; os demais foram bem mais tranquilos; me descobri mais ainda nos estágios”. Bandas de Música ONGs: “foi bem mais fácil, foi o que fiz a vida toda”.
Participante 4	Escolas: um choque, imaginava uma coisa e era totalmente outra; vai vendo a necessidade de lecionar na escola regular. (estabilidade); se descobre professor após o curso. Bandas de Música ONGs: muito vaga; amigos músicos atrapalham o ensino, pois não aceitam suas instruções.

Fonte: autoria própria

A dificuldade dos participantes em passar o conhecimento (dar aula), indica que eles estão experimentando uma transição significativa entre a forma como ensinam em contextos não formais (como bandas de música ou ONGs) e como precisam se adaptar ao ensino formal em escolas regulares. Esse processo de adaptação envolve a construção de novos significados sobre a docência, onde o participante precisa ressignificar seu papel de professor, ajustando-se às expectativas e práticas pedagógicas do ambiente escolar. Os participantes, ao transitar de um ambiente não formal para um formal, se vê confrontados com novas formas de organizar e transmitir o conhecimento, o que pode ter gerado uma ruptura nas suas práticas docentes.

P1 em sua fala diz que tem “dificuldade em passar o conhecimento, pois, na escola regular era transmitido aulas de artes”. O contexto de escola regular e a dificuldade em passar o conhecimento podem ser entendidos como uma experiência de descontinuidade em relação à prática anterior, pois é uma ruptura na prática pedagógica deles. O participante estava acostumado a ensinar em contextos mais

flexíveis e informais, o que lhe dava mais liberdade para explorar abordagens próprias. Ao transitar para o ambiente escolar formal, ele foi desafiado por um novo conjunto de normas e expectativas pedagógicas, o que gerou uma descontinuidade. A continuidade se reflete na competência que ele já possuía como educador, mesmo que fosse necessário incorporar novos métodos pedagógicos, Valsiner (2007) coloca, a continuidade não significa um processo linear ou estático, mas um movimento em que os elementos anteriores de uma prática se reorganizam à medida que novos elementos são introduzidos.

P2 diz “experiências positivas; teve dificuldades pois não tinha uma base do componente curricular artes para lecionar no estágio”, a dificuldade mencionada pelo participante, de não ter uma base do componente curricular de artes para lecionar, pode ser vista como uma ruptura entre o que ele aprendeu no curso de licenciatura e as exigências do contexto formal do ensino de música¹. A licenciatura em música prepara o docente para atuar de maneira especializada na área musical, mas o estágio em uma escola formal pode exigir um conhecimento mais amplo, de outras áreas artísticas, como as artes visuais e a dança, o que cria um descompasso entre a formação adquirida e as expectativas curriculares do estágio

Como Bruner (1996) aponta, a aprendizagem muitas vezes envolve a transição de uma experiência inicial mais limitada, para uma experiência mais ampla e multifacetada, exigindo uma adaptação constante do indivíduo às novas demandas do ambiente educacional. P3 descreve uma ruptura no início de sua trajetória docente, "nunca tinha entrado em uma sala de aula". Esse primeiro estágio pode ser visto como um momento de grande transição, no qual o participante sai de um ambiente de aprendizado (teórico) para o campo da prática pedagógica, onde ele é confrontado com desafios inesperados e complexos. Ao mencionar que, “nos estágios subsequentes, as experiências foram mais tranquilas, o participante revela um processo de construção de significados no qual ele começa a se sentir mais confortável e capacitado para lidar com as demandas da sala de aula. Isso reflete a ideia de que a experiência docente é um processo dinâmico de construção e reconstrução de significados, que envolve ajustes cognitivos e emocionais

¹ A música, embora seja uma área essencial do conhecimento, não é tratada como uma disciplina autônoma nas escolas, mas sim como um componente curricular dentro da disciplina de Artes, conforme a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.

contínuos. P4 menciona um “choque”, dizendo que “imaginava uma coisa e era totalmente outra”. Essa percepção de ruptura e diferença entre o que ele esperava e o que realmente encontrou no contexto escolar é um exemplo claro de ruptura. A ruptura é uma característica das transições culturais, quando o indivíduo se vê diante de um novo contexto com novas exigências que desafiam suas expectativas e conhecimentos prévios (Zittoun, 2006; Valsiner, 2012). A afirmação de (P4) sobre sua necessidade de lecionar na escola regular aponta para a construção de significados ao longo do tempo. Ele começa a perceber a importância e necessidade de atuar no ambiente escolar, o que sugere que, gradualmente, ele vai reconfigurando seu entendimento sobre o papel docente. Em outras palavras, ele começa a interpretar sua função enquanto professor, não apenas como uma exigência prática, mas também como algo com significado social e pessoal.

De acordo com Valsiner (2007), a cultura e os significados produzidos nesses ambientes são influenciados por símbolos e práticas cotidianas, nos quais a interação social e o compartilhamento de experiências contribuem para o desenvolvimento de novos significados e a adaptação das práticas. Em contextos como as bandas de música, por exemplo, o aprendizado vai além da técnica musical, envolvendo aspectos como a formação de identidade coletiva e a criação de um senso de pertencimento. Já em ONGs, é comum que os educadores adaptem seus métodos de ensino às realidades locais e aos recursos disponíveis, criando significados e práticas pedagógicas muitas vezes mais informais, mas ainda assim profundamente transformadoras.

Seguindo na análise do mesmo quadro acima, focalizaremos agora na dinâmica dos significados da performance. Nossos participantes relataram suas experiências nestes espaços, P1 relata “considerado o melhor estágio, pois estava na sua zona de conforto, ensinando o instrumento”, tendo seu início musical em bandas de música, P1 retorna a esse ambiente com outro objetivo o de transmitir conhecimentos, podemos observar uma continuidade em relação ao que ele já havia aprendido e praticado até o momento. Ele está trabalhando dentro de um contexto que reforça suas habilidades e experiências anteriores, como músico e professor de instrumento. De acordo com Valsiner (2007), a continuidade nos processos de desenvolvimento é caracterizada pela manutenção de práticas e significados

previamente adquiridos, onde o sujeito pode se sentir mais seguro, pois as novas experiências não geram rupturas significativas. A zona de conforto citada pelo participante representa esse processo de continuidade, onde ele já domina aspectos da prática e pode aplicar seu conhecimento de forma mais fluida e natural. P2 relata que foi “um desafio pois estagiou em um projeto de percussão”, estagiar em um projeto de percussão, quando ele próprio é um trompetista, reflete um processo de ruptura com a zona de conforto e com as práticas pedagógicas previamente estabelecidas. De acordo com Zittoun (2006), o enfrentamento de novos contextos e desafios pedagógicos representa um momento de transição, no qual o docente é forçado a reconstruir seus significados sobre o ensino, as metodologias e a relação com os alunos. A experiência de ensinar um instrumento diferente daquele com o qual ele se identifica pode gerar um desconforto inicial, mas também é uma oportunidade de expansão da prática docente e de desenvolvimento de novas competências pedagógicas. Ao ser exposto a um contexto diferente, o participante precisa reinterpretar e adaptar seus significados sobre o que é ensinar, como ensinar e como fazer uso de sua experiência musical em um cenário distinto do que ele normalmente enfrentaria, como no caso de um projeto de percussão. A experiência de ensino em um campo não familiar reforça a ideia de que, como recomenda Valsiner (2007), a cultura não é estática, e as práticas pedagógicas e os significados atribuídos ao processo de ensino e aprendizagem estão sempre em transformação, influenciados pela necessidade de adaptação às novas experiências e contextos. P3 teve a prática de atuar em bandas de música muito cedo, ele relata “foi bem mais fácil foi o que fiz a vida toda” ao afirmar que o estágio em bandas de música ONGs foi menos desafiador para ele devido à continuidade entre suas práticas anteriores e as exigências do contexto musical. A continuidade pode ser entendida como a preservação e a reafirmação de significados e práticas que o participante já havia desenvolvido ao longo de sua trajetória anterior (tanto na sua formação quanto na sua experiência prévia). Como Bruner (1996) sugere, as experiências passadas moldam a maneira como os indivíduos percebem e interpretam novos contextos, influenciando a flexibilidade cognitiva e a capacidade de adaptação. Se o participante já havia atuado de alguma forma em contextos semelhantes, essa familiaridade proporciona um sentimento de segurança e

confiança no desempenho, facilitando o processo de ensino-aprendizagem. Já P4 diz “muito vaga; amigos músicos atrapalham o ensino, pois não aceitam suas instruções” essa afirmação de que "amigos músicos atrapalham o ensino, pois não aceitam suas instruções" se configura como uma ambivalência na construção dos significados sobre o que é ser professor de música. De acordo com Valsiner (2007), a construção de significados é um processo contínuo e dinâmico que envolve tanto a internalização de conceitos e práticas quanto a interação com outros indivíduos e culturas. Nesse caso, o participante se encontra em uma situação onde sua autoridade como docente é questionada por músicos que têm uma trajetória semelhante, o que gera uma tensão no processo de construção de sua identidade enquanto professor. Esse confronto entre o que o participante espera do contexto escolar e o que realmente encontra pode ser interpretado como uma ruptura nos seus significados sobre a docência musical. A transição de músico para professor de música envolve a redefinição de papéis e adaptação de suas práticas pedagógicas, o que pode gerar uma sensação de desafio e desconforto. Para Zittoun (2006), as transições envolvem a reestruturação de significados, e o participante está no processo de adaptar suas ideias de como ensinar música, especialmente em relação à hierarquia, ao comportamento dos alunos e à aceitação das suas instruções. Essas abordagens refletem uma experiência de tensão cultural e semiótica, em que as expectativas de autoridade e ensino do participante entram em choque com os significados de seus alunos, levando a uma ambivalência e uma ruptura nas formas como ele se vê enquanto professor. A PCS nos ajuda a compreender que a identidade docente e as práticas pedagógicas são construídas em um processo dinâmico e interativo, que envolve negociações, adaptações e transformações constantes.

Na sequência, apresentamos os achados referentes às experiências docentes e performáticas após a conclusão do curso de Licenciatura em Música. Os participantes foram convidados a refletir sobre sua trajetória acadêmica e como as vivências no curso impactaram sua docência após a formação. As perguntas abordaram as continuidades e descontinuidades nas suas práticas pedagógicas e de performance, bem como a autopercepção sobre ser músico e a transição entre a docência e a performance musical. A análise desses dados busca entender como a

formação acadêmica influenciou a construção de significados sobre sua identidade profissional e as transformações ocorridas em suas práticas e visões sobre o ensino da música. A seguir, apresentamos as respostas dos participantes, que revelam as diferentes trajetórias e vivências de cada um após a conclusão do curso.

A nona pergunta (Quadro 10) tem como objetivo entender como as algumas experiências poderiam ser vividas de outras formas durante o curso.

Quadro 10. Experiências da trajetória acadêmica que poderiam ter sido vividas de outra forma

Participante 1	“Talvez o jeito que eu internalizei as coisas, mas a gente leva em conta que eu era muito jovem. Quando você é jovem, você é muito seletiva a comentários, as coisas que os outros falam, os caminhos que eles lhe colocam”.
Participante 2	“Identificar o mais rápido possível tua área de atuação”.
Participante 3	“Eu acho que fiz tudo o que tinha que ser feito”.
Participante 4	“Se dedicar mais à parte pedagógica”.

Fonte: autoria própria

As experiências acadêmicas são ressignificadas ao longo do tempo, revelando continuidades e descontinuidades na formação docente e performática. P1 em sua fala diz "talvez o jeito que eu internalizei as coisas..." essa fala configura-se como um processo de construção de significados que é contínuo e mediado por signos culturais. Segundo Valsiner (2007), os indivíduos não apenas absorvem passivamente as experiências, mas as interpretam de acordo com sua subjetividade e contexto sociocultural. Nesse sentido, a forma como o participante assimilou as vivências durante a formação foi influenciada por sua história pessoal e pelos signos disponíveis no ambiente acadêmico. P1 "eu era muito jovem, quando você é jovem você é muito seletiva a comentários..." pode ser interpretada como um indicativo das transições e rupturas no desenvolvimento pessoal e profissional. Em sua teoria, Valsiner (2001) destaca que o desenvolvimento humano é caracterizado por um processo dinâmico de abertura e fechamento semiótico, no qual certos significados

são aceitos ou rejeitados ao longo do tempo. P1 evidencia um processo de continuidade e descontinuidade na forma como as experiências foram resignificadas ao longo do tempo. Se, no início da trajetória acadêmica, a juventude e a seletividade influenciaram a recepção das informações, posteriormente esses aspectos podem ter sido revistos a partir de novas experiências e reflexões. Já P2 diz “identificar o mais rápido possível tua área de atuação”, quanto mais cedo identificar o que procura em uma universidade, facilitará toda o seu processo. Construir sua identidade profissional é processo dinâmico de significação, onde escolhas e experiências são constantemente resignificadas (Valsiner, 2007). Identificar a área de atuação mais rapidamente poderia ter proporcionado um percurso formativo mais direcionado, reduzindo incertezas e ampliando o aprofundamento em práticas específicas. Essa reflexão evidencia a relação entre continuidade e descontinuidade na trajetória acadêmica, mostrando como os sentidos atribuídos ao percurso impactam o desenvolvimento docente e performático.

P3, em sua fala, relata a seguinte frase: “eu acho que tudo o que tinha que ser feito”. Essa afirmação revela uma perspectiva de continuidade na trajetória acadêmica, indicando que sua experiência foi vivida como necessária e suficiente dentro do contexto em que ocorreu. Essa visão pode ser compreendida como um processo de estabilização de significados (Valsiner, 2007), no qual o indivíduo interpreta sua trajetória como coerente e completa. Ainda assim, mesmo sem identificar mudanças desejadas, esse posicionamento reflete uma construção subjetiva influenciada por signos culturais e experiências vividas no percurso formativo. P4 em sua fala diz “se dedicar mais à parte pedagógica” essa fala aponta para um processo de resignificação da experiência acadêmica, no qual ele percebe, retrospectivamente, que poderia ter investido mais na dimensão pedagógica, esse tipo de reflexão demonstra um movimento de construção de significados no qual o indivíduo reinterpreta sua trajetória a partir de novos referenciais adquiridos após a conclusão do curso. A ênfase na necessidade de maior dedicação à pedagogia revela uma descontinuidade na relação do participante com a docência, pois inicialmente esse aspecto pode não ter sido central em sua formação, mas se tornou mais relevante com a experiência profissional. Segundo

Zittoun (2008), essas transições nos significados atribuídos ao aprendizado e à prática docente ocorrem à medida que novos contextos exigem reorganizações simbólicas, impulsionando a adaptação e a evolução do profissional.

A décima pergunta (Quadro 11) busca entender o processo de continuidades e descontinuidades nas práticas performáticas.

Quadro 11. Continuidades e descontinuidades nas práticas docentes e performáticas após a conclusão do curso.

Participante 1	Docente: “melhorou; ver os professores que me causaram problemas como um exemplo a não ser seguido. Performática: “piorou; por conta do problema de embocadura; o curso me bagunçou toda”.
Participante 2	Docente: “facilidade, segurança e embasamento para passar as informações”. Performática: “criatividade hoje tenho uma base sólida e amadurecimento musical.
Participante 3	Docente: “segurança na parte pedagógica, fiz a melhor escolha da sua vida”. Performática: “sai pronto para exercer a função de músico”.
Participante 4	Docente: “os estágios mostraram o que iria acontecer no futuro”. Performática: “percebi que meu conhecimento prático tinha toda uma teoria por trás”.

Fonte: autoria própria

Os processos de continuidade e descontinuidade refletem a dinâmica da construção de significados ao longo da trajetória dos indivíduos. Após a conclusão do curso, os egressos ressignificam suas práticas docentes e performáticas, mantendo elementos que se consolidaram durante a formação e transformando aqueles que entram em conflito com novas experiências. Essa transição evidencia a interação entre signos estabilizadores e tensionadores, regulando a forma como os músicos-professores negociam suas identidades profissionais e artísticas no contexto pós-licenciatura. A seguir, analisamos os relatos dos participantes no que se refere às mudanças e permanências em suas práticas docentes após o curso. Na

sequência, ainda neste subitem, analisaremos também o que mudou e o que permaneceu em suas as práticas performáticas.

Para P1 sua prática docente melhorou e pontua que os professores da licenciatura que lhe causaram problemas, são tomados como um exemplo a não ser seguido, demonstrando um movimento de descontinuidade em relação às experiências docentes problemáticas que vivenciou. Assim, é possível perceber uma dinâmica de construção de significados sobre docência, pelo participante, baseada nas experiências anteriores, ou seja, reúne processos de continuidade (práticas pedagógicas positivas) e de descontinuidade (rejeição de modelos percebidos como inadequados), evidenciando a agência do indivíduo na construção de sua identidade docente. Esse processo evidencia a ambivalência da aprendizagem, onde experiências desafiadoras podem gerar crescimento e transformação.

P2 destaca facilidade e segurança em seu fazer docente, como aspectos relevantes construídos na licenciatura. P3 destaca a segurança que experiência na docência como uma construção importante na curso. P4 não tinha nenhuma experiência docente anterior à graduação. Esses aspectos no ensino musical resultam da interação entre experiências passadas e novas exigências do contexto profissional. Segundo Bruner (1996), a aprendizagem é um processo narrativo, no qual os indivíduos reorganizam continuamente suas experiências para dar sentido à sua atuação. Nesse sentido, os professores de música reinterpretam seus saberes e estratégias pedagógicas, ajustando-se às demandas do ensino, enquanto mantêm elementos essenciais de sua formação inicial.

Dando continuidade à análise do quadro acima, voltamos agora nossa atenção para a dinâmica de continuidade e descontinuidade nas práticas performáticas. Os participantes relatam suas práticas performáticas de diferentes maneiras, podemos verificar a fala de P1 quando diz que sua prática “piorou” e que por conta do problema na sua “embocadura” o curso ficou bagunçado, podemos entender que P1 tem uma ruptura na sua performance seguida de uma descontinuidade quando afirma que o curso ficou bagunçado, Segundo Valsiner (2007), o desenvolvimento é um processo dinâmico de reorganização de significados, e aqui vemos um conflito entre a identidade musical anterior e a nova

forma de tocar adquirida no curso. os participantes indicam em suas falas um processo de continuidade muito forte quando P3 diz “Sai pronto para exercer a função de músico”, e P2 “amadurecimento musical” isso representa uma continuidade no desenvolvimento performático dos docentes, pois as experiências anteriores dos participantes foram reorganizadas e ressignificadas dentro de um novo contexto. P4 diz que “percebeu que seu conhecimento prático tinha toda uma teoria por trás”, há uma mudança na construção de significados, onde o conhecimento prático, antes intuitivo, passa a ser compreendido dentro de um arcabouço teórico mais amplo. Isso representa um processo de mediação semiótica, conforme proposto por Valsiner (2007), onde signos novos organizam e dão sentido a experiências anteriores.

No Quadro 12, a pergunta busca compreender como os participantes se percebem como músicos após a conclusão do curso.

Quadro 12. Autopercepção sobre ser músico/musicista, após a conclusão da licenciatura em música

Participante 1	“Uma pessoa mais madura, isso me fortaleceu muito; tem professores que lhe inspiram positivamente; amadureci não só na vida musical, mas também na vida pessoal”.
Participante 2	Se vê com mais repertório; mais segurança; com convicção em saber o que quer para o futuro.
Participante 3	“Hoje estou afastado das bandas, porque escolhi lecionar (música) na sala de aula”.
Participante 4	Bagagem Musical e Valorização da Formação Acadêmica

Fonte: autoria própria

Após a conclusão do curso, a autopercepção sobre ser músico passa por transformações, influenciadas pelas experiências acadêmicas, pedagógicas e performáticas. Esse processo envolve continuidades e descontinuidades, à medida que novos significados são construídos e antigos conceitos são revisitados.

No caso de P1 quando diz “Inspiração Docente”, a influência dos professores inspiradores configura-se como um marco significativo, pois oferece um ponto de referência para a construção de sua identidade musical e docente. Zittoun (2014) afirma que a construção de significados se dá por meio da interação entre os indivíduos e os contextos em que estão inseridos, sendo influenciada pela vivência de experiências que desafiam ou reafirmam suas crenças e valores. P2 se vê com “repertório”, “segurança” e “convicção”. Essas habilidades adquiridas ao longo da licenciatura foram fundamentais para o amadurecimento da sua prática musical, possibilitando-lhe definir com mais clareza os caminhos a seguir, um reflexo de um processo de autorregulação que se alinha com suas necessidades e ambições profissionais. De acordo com Zittoun, a construção de significados envolve a internalização de novos contextos culturais que, ao serem assimilados, permitem ao indivíduo dar sentido a novas experiências (Zittoun, 2014). P3 passa por um processo de reconfiguração dos significados atribuídos ao fazer musical, quando diz “Hoje estou afastado das bandas, porque escolhi lecionar na sala de aula”. A transição entre a performance e o ensino reflete as tensões e ambivalências vivenciadas ao longo da formação, levando a uma redefinição da identidade profissional. P4 enfatiza a importância da formação em licenciatura quando diz “bagagem Musical e Valorização da Formação Acadêmica”, percebendo-se como um músico com bagagem teórica e prática. Esse reconhecimento reforça a continuidade de sua trajetória musical, ressignificando a experiência acadêmica como um elemento essencial na constituição de sua identidade musical. Zittoun (2014) contribui, para essa dinâmica abordando as diferentes transições entre as fases da vida e como essas mudanças são mediadas culturalmente, proporcionando uma adaptação e ressignificação contínuas das experiências.

Quadro 13. Significados sobre a movência entre a performance musical e a docência

Participante 1	“Uma pessoa mais madura”.
Participante 2	“Equilíbrio, tento tocar meu instrumento todos os dias, voltar a ler e pesquisar”.
Participante 3	“Eu sou mais docente do que performer hoje; antes eu era mais

	performer que docente”.
Participante 4	“Estou na zona de conforto na performance e redobrando a atenção na docência”.

Fonte: autoria própria

A transição entre a performance musical e à docência é um processo complexo e multifacetado, envolvendo diferentes significados para o músico-professor. Este movimento é marcado por uma redefinição das práticas e pela adaptação de competências específicas de cada área. P1 responde “uma pessoa mais madura”, isso indica uma mudança significativa na percepção de si, destacando uma maior maturidade após a transição para a docência. Zittoun (2008) sugere que o amadurecimento do indivíduo, ao se tornar consciente das suas múltiplas identidades, como a de músico e docente, está ligado a um processo de construção de significados que ocorre ao longo do tempo. P2 diz: “tento tocar meu instrumento todos os dias e voltar a ler e pesquisar”. Ele busca por um equilíbrio entre o ensino e a prática musical cotidiana, ao tentar tocar seu instrumento todos os dias, reflete um processo de adaptação contínuo e autorregulador. Azevedo (2013) discute como a vivência de uma prática educativa exige não apenas a internalização de conhecimentos teóricos, mas também a construção de um repertório de práticas consistentes e integradas.

A fala de P3 “eu sou mais docente do que performer hoje; antes eu era mais performer que docente” sugere um movimento de mudança de foco e identidade, com maior ênfase na prática docente após o curso. A docência se tornar o eixo central da identidade profissional, gerando tensões e desafios na relação com a prática artística, essa transição representa uma ambivalência, pois o participante reflete uma reconciliação interna entre os papéis de artista e educador, revelando uma nova dinâmica de ensino onde o indivíduo, ao passar a maior parte do tempo no ambiente educacional. (P4) afirma que na prática musical se encontra na sua “zona de conforto” na performance e redobrada atenção na docência. Essa fala sugere a existência de uma dualidade entre os espaços da performance e da docência. Essa distinção pode ser interpretada como um processo semiótico de adaptação e transição entre significados (Azevedo, 2013), onde o músico utiliza

diferentes estratégias em cada contexto. O percurso entre a performance e o ensino é permeado por ambivalências, continuidades e rupturas que moldam a identidade profissional do indivíduo. Esses processos, então, não são lineares, mas dinâmico e influenciados pela interação com o contexto cultural e social.

Sugestões para Aperfeiçoamento na Formação Acadêmica: Visões dos Participantes

Ao longo das entrevistas, também pudemos identificar, nos significados construídos pelos participantes, algumas sugestões sobre a dinâmica da licenciatura. Dos quatro entrevistados, P3 e P4 sugeriram, respectivamente:

A sugestão de P3 oferece conhecimentos voltados para a atuação no componente arte reflete a necessidade de uma formação mais contextualizada para o ensino em escolas regulares. Segundo Azevedo (2013), a integração de saberes práticos e teóricos proporciona ao futuro docente a capacidade de adaptação às especificidades da disciplina, criando pontes entre teoria e prática. Isso permitiria ao professor de música atuar com maior segurança e eficácia no ambiente escolar, especialmente em um campo como o das artes, que exige uma abordagem multifacetada e sensível às diversidades pedagógicas e expressões culturais, para além da música.

“[...]as vezes me surge uma pergunta, esse profissional que se forma no curso de Belo Jardim ele tá indo atuar onde, se tem uma boa parte atuando na área de arte, então porque não alterar/adicionar algo que vá contribuir para esse cara que vai dar aula de artes, então se outra parte tá em orquestra então a música de câmara tá dando resultado um trabalho de pesquisa com essa galera que tá saindo do curso seria muito interessante para entender onde eles estão indo isso seria muito positivo, eu falo em arte porque uma boa parte da galera que eu conheço tá indo trabalhar com artes isso é só uma ideia e uma observação [...]”. *Fonte própria*

A proposta de P4 seria incluir um workshop no TCC, focado em ensinar bateria, pode ser uma estratégia inovadora para integrar teoria e prática pedagógica

de maneira mais eficaz. A vivência direta com o objeto de ensino permite uma construção de significados mais autêntica e contextualizada, facilitando a aplicação de conhecimentos adquiridos ao longo do curso. A avaliação da 'performance pedagógica' pela banca contribuiria para um processo reflexivo, proporcionando um espaço para o desenvolvimento de habilidades práticas no ensino da música, alinhando a formação acadêmica com as demandas reais da sala de aula."

“[...]Sim, principalmente assim, tanto os recitais, como a gente disse, sempre a gente queria fazer de uma forma diferente. É... tipo fazer recitais voltado mais para a parte pedagógica da bateria não a parte prática, invés de ser um recital tocando ser um workshop uma coisa assim aberta, para o público externo, eu acho que isso hoje acontece, mas sempre era algo mais fechado. Eu faria dessa forma invés de fazer recital voltado para a prática eu levaria mais para o lado pedagógico[...]”. *Fonte própria*

5. CONCLUSÕES

Nossa pesquisa teve como objetivo compreender as continuidades, descontinuidades e ressignificações nas práticas docentes e performáticas dos egressos da Licenciatura em Música. Para orientar a investigação, estabelecemos alguns objetivos específicos, como identificar as rupturas e transições vivenciadas pelos estudantes ao ingressarem no curso, compreender as continuidades e descontinuidades em suas práticas docentes e analisar a construção de significados ao longo da formação. Esse planejamento permitiu o desenvolvimento da pesquisa de forma estruturada, possibilitando a articulação entre teoria e experiência dos participantes. Além disso, a abordagem adotada favoreceu uma compreensão mais aprofundada sobre os impactos da formação na identidade profissional dos músicos-professores, evidenciando os desafios, as adaptações e as transformações ao longo de suas trajetórias. Vale destacar que nosso objetivo não foi explorar o processo de construção identitária dos participantes.

De acordo com Zittoun (2006), a construção de significados é um processo dinâmico, que depende de transições que permitem ao indivíduo integrar novas

experiências e reinterpretar velhas ideias. Podemos também perceber uma ambivalência do participante ao relatar que se descobre professor após o curso. Essa afirmação sugere que, inicialmente, ele não tinha uma compreensão clara de seu papel docente e só ao finalizar o curso e se inserir no contexto profissional é que percebeu o valor e a identidade de ser professor.

A abordagem da psicologia cultural semiótica aplicada ao contexto não-formal de ensino, como bandas de música, ONBs, entre outros, permite compreender como o aprendizado e as práticas docentes se configuram em espaços que não seguem as formalidades do sistema escolar tradicional. Esses contextos são caracterizados pela flexibilidade nas metodologias e pela maior proximidade entre educadores e educandos, o que possibilita um ambiente mais dinâmico e, muitas vezes, menos restritivo.

Os dados analisados sob a perspectiva da Psicologia Cultural Semiótica evidenciam que a internalização de signos culturais, construídos ao longo da licenciatura, desempenhou um papel fundamental na experiência docente e performática dos egressos. Alguns participantes relataram uma transição significativa, reconhecendo-se mais como docentes do que como músicos performers, enquanto outros buscaram um equilíbrio entre as duas áreas. Essas diferenças refletem a complexidade da movência entre a performance musical e a docência, evidenciando que a trajetória profissional é permeada por múltiplos fatores, como experiências anteriores, influências acadêmicas e demandas do mercado de trabalho.

Além disso, a pesquisa revelou desafios e dificuldades enfrentadas no percurso acadêmico, como a necessidade, por parte dos estudantes, de maior envolvimento e dedicação à parte pedagógica, a adaptação à teoria musical e a ressignificação da prática musical dentro do contexto educacional formal. Foi possível notar que a licenciatura contribuiu significativamente para o amadurecimento profissional dos egressos, proporcionando-lhes um olhar mais crítico sobre a educação musical e sobre seu papel na sociedade.

Diante disso, destacam-se algumas sugestões para aprimorar a formação na licenciatura em música, como uma maior preparação para atuar na disciplina de artes no ensino regular; a valorização de práticas pedagógicas específicas para diferentes instrumentos e a criação de espaços de experimentação docente, como workshops e avaliações performáticas de ensino. Tais ajustes poderiam contribuir para a formação de professores de música mais preparados para enfrentar os desafios da docência.

Para finalizar, este estudo reforça a importância de investigações futuras sobre a trajetória profissional de licenciados em música, acompanhando suas transformações ao longo do tempo e aprofundando as discussões sobre os impactos da formação acadêmica em suas práticas docentes e performáticas. A pesquisa evidencia que o tornar-se professor de música é um processo dinâmico e contínuo, no qual os significados são constantemente ressignificados, reafirmando a complexidade e riqueza da profissão.

6. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, G. A prática pedagógica e o repertório do músico-educador: entre o ensino e a performance musical. **Revista Brasileira de Educação Musical**, v. 15, n. 3, p. 58-73, 2013.

AZEVEDO, G. **Música e Cultura: mediações na Prática Musical**. 2015.

BRANCO, A. U.; VALSINER, Jaan. **Making sense of social development**. In: GÖNCÜ, A. (Ed.). *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

BRUNER, Jerome S. **Acts of meaning**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

BRUNER, Jerome S. **The culture of education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

DEWEY, John. **Experience and education**. New York: Macmillan, 1938.

GOMES, Celson. Educação musical na família: as lógicas do invisível. **Revista da Abem**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 30-40, jan./jun. 2011.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. ampl. 3. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2015.

QUEIROZ, Andrea Matias. Experiências formativas em música na construção dos projetos de vida dos jovens: um estudo a partir de entrevistas narrativas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 2, n. 5, p. 470-482, maio/ago. 2017.

ROSA, A. **Acts of Psyche: actuations as synthesis of semiosis and action**. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (eds.). **Cambridge Handbook of Socio-cultural Psychology**. New York: Cambridge University Press, 2007.

SOUSA, B. S.A. (2015). **A educação musical em instituições não formais: caminhos da formação de músicos e musicistas no interior de Pernambuco**. Trabalho apresentado no XI Congresso Luso-brasileiro de História da Educação, Porto, Portugal.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Musica Musicalmente (Portuguese Translation of Teaching Music Musically)**. Moderna, 2003.

VAN DER VEER, Rene; VALSINER, Jaan. **Vygotsky-uma síntese**. Edições Loyola, 1996.

VALSINER, Jaan. **Human development and culture – the social nature of personality and its study**. Massachusetts/Toronto: Lexington Books, 1989.

VALSINER, Jaan. **The guided mind: A sociogenetic approach to personality**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

VALSINER, Jaan. Process structure of semiotic mediation in human development. **Human Development**, v. 44, n. 2-3, p. 84-97, 2001.

VALSINER, Jaan. **Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology**. New Delhi: SAGE Publications, 2007.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da Psicologia Cultural**. Trad. A. C. de S. Bastos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.

VALSINER, Jaan. **An invitation to cultural psychology**. London: SAGE Publications, 2014.

VYGOTSKY, Lev. Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins, 1998.

VYGOTSKY, Lev. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

ZITTOUN, Barbara. **Transitions: Development through symbolic resources**. Charlotte: Information Age Publishing, 2006.

ZITTOUN, Barbara. Transições culturais: Da performance à docência e a construção da identidade profissional. **Psicologia Cultural e Educação**, v. 4, n. 2, p. 33-48, 2007.

ZIRTTOUN, T. A construção do significado na formação de professores: um olhar semiótico-cognitivo. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 69-84, 2008.

ZITTOUN, Barbara. **Dynamics of life-course transitions**: A methodological reflection. In: STRAUB, Jürgen (Ed.). *Narration, identity and historical consciousness*. New York: Berghahn Books, 2008. p. 213-235, 2012.

ZITTOUN, T. Construção de significados e transições: A Psicologia Cultural em contextos educativos. **Psicologia Cultural e Educação**, v. 3, n. 2, p. 1-15, 2014.