



A construção de conhecimento musical nos PETs nos Anos Finais do Ensino Fundamental (SEEMG): uma análise a partir da gravidade semântica

Comunicação

Amanda Martins Barbosa
Universidade de Brasília
mandicamb@gmail.com

Débora Andrade
Universidade Federal de São João Del Rei
Universidade Federal de Juiz de Fora
debora.andrade@ufsj.edu.br

Marcus Vinícius Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora
markusmedeiros@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta os resultados da análise das propostas relativas ao ensino de música nos PETs dos anos finais do Ensino Fundamental, elaborados pela SEEMG. Esta análise foi construída a partir da dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação de Karl Maton. Observamos tanto a seleção do currículo musical quanto a proposta pedagógica, ou seja, “o quê” e “como” se ensina. Concluímos que o conhecimento musical tem sido oferecido de forma fragmentada e excessivamente teórica, com pouca ou nenhuma proposta de experiência direta com a música. Tais características acabam por dificultar a construção de conhecimento musical, fazendo com que o ensino se aproxime mais de um almanaque de informações sobre música.

Palavras-chave: Música; Educação Básica; Gravidade Semântica.

Notas Introdutórias

Este texto apresenta resultados parciais de uma investigação, em andamento, que vem sendo realizada no âmbito do grupo de estudos e pesquisas Observatório das Práticas Musicais. Os Planos de Estudos Tutorados (PETs) produzidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) para o ano de 2021 são tomados como objeto de análise, que busca conhecer e refletir sobre a abordagem e construção dos conhecimentos musicais nas diferentes etapas da Educação Básica.

Os PETs foram elaborados pela SEEMG como recursos para o ensino remoto no ano letivo de 2021, durante o isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19. Esses



materiais foram uma das estratégias empregadas pela Secretaria visando implementar o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP): eles reúnem um conjunto de atividades que os estudantes deveriam realizar em casa para dar continuidade aos estudos.

Neste contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar a análise dos conhecimentos musicais apresentados aos alunos que cursam os anos finais do Ensino Fundamental: os sextos, sétimos, oitavos e nonos anos. A análise foi realizada sob a perspectiva da dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT¹, na sigla inglesa), proposta por Karl Maton (2014).

Em primeiro lugar, apresentamos reflexões sobre a seleção curricular efetuada nos PETs analisados. Em seguida, apresentamos as ferramentas teóricas utilizadas, bem como a análise da construção de conhecimento musical nos PETs.

Os PETs dos anos finais do Ensino Fundamental

Os PETs dos anos finais do ensino fundamental compreendem 04 volumes por ano, sendo 01 por bimestre. Além dos 04 volumes, o material conta ainda com um volume especial dedicado a “Atividades Integradoras” (AI) em todos os anos, exceto no 9º ano. O corpus empírico é constituído, portanto, de 19 volumes.

De forma geral, o material dedicado ao 6º e 7º anos propõe até três atividades relacionadas à música em cada volume. Os outros volumes, por sua vez, apresentam somente uma aula de música por bimestre. O primeiro volume do 8º ano e o terceiro volume do 8º e 9º ano não propõem nenhuma atividade musical.

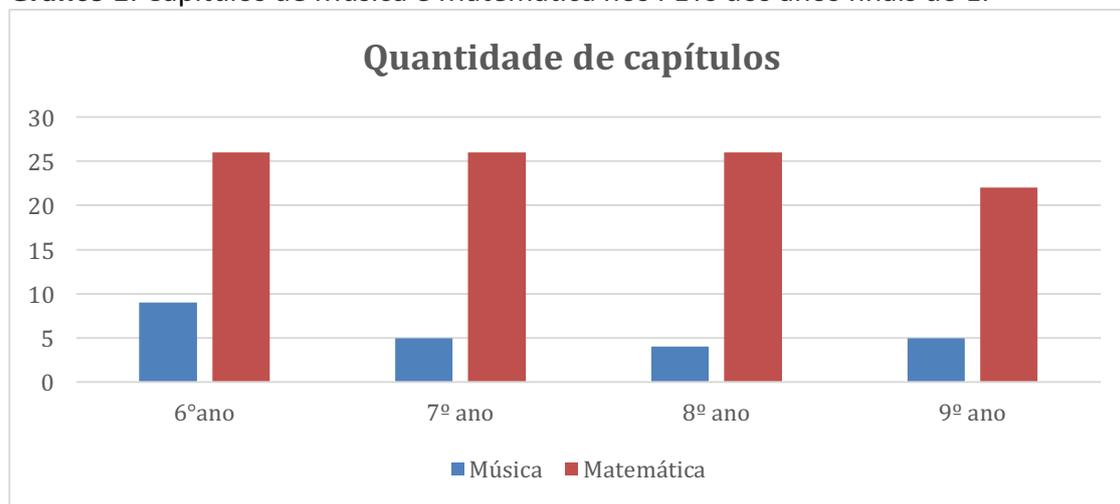
Identificamos a abordagem dos conhecimentos musicais em capítulos de 15 dos 19 volumes dos PETs. São 64 páginas dedicadas ao ensino de música, distribuídas em 22 capítulos. Para refletir sobre o espaço dedicado à música, nos PETs, utilizamos a Matemática – componente curricular valorizado no espaço escolar – como parâmetro de comparação. O espaço destinado à música corresponde a pouco mais de 15% do número de páginas que se debruçam sobre o ensino de Matemática, que corresponde a 421 páginas, distribuídas em 100 capítulos. Essa proporção, que pode ser observada nos gráficos, abaixo, revela a posição da

¹ Legitimation Code Theory.



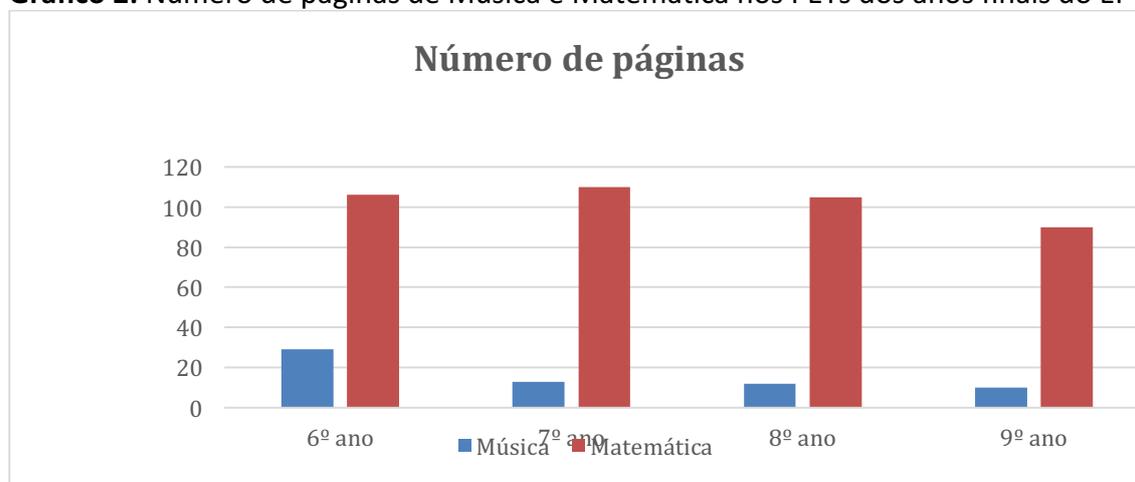
música na valorização hierárquica das áreas que compõem o panteão curricular, na Educação Básica:

Gráfico 1: Capítulos de Música e Matemática nos PETs dos anos finais do EF



Fonte: elaborado pelos autores

Gráfico 2: Número de páginas de Música e Matemática nos PETs dos anos finais do EF



Fonte: elaborado pelos autores

Os gráficos também revelam uma tendência à redução de oferta de atividades musicais aos alunos à medida em que caminham em direção ao Ensino Médio, o que pode ser reflexo de uma maior atenção aos conteúdos curriculares contemplados nos processos de avaliação para o ingresso desses alunos no Ensino Superior.

Ainda assim, é preciso destacar que o ensino de música é proposto tanto em capítulos específicos, no âmbito do componente curricular Arte, como também em capítulos de outras



áreas, como a “Educação para a Cidadania” e o “Projeto de Vida” (capítulos que foram considerados na análise realizada). Contudo, embora a proposta nas demais áreas seja de uma abordagem interdisciplinar – como no terceiro volume do sexto ano e no volume de Atividades Integradoras do oitavo ano – a música serve apenas como cenário para a construção de conhecimentos de outra natureza, não sendo abordados conhecimentos musicais específicos, revelando um descompromisso com a construção de conhecimento musical.

Os conhecimentos selecionados envolvem: os parâmetros do som, diferentes estilos musicais, história da música, notação musical e temas como direitos autorais na música, relações entre música e cinema, música e videogame. É importante observar o tratamento de temas ligados à juventude, bem como a abordagem de estilos como o funk, o rap, a música sertaneja.

Os PETs fazem referência às habilidades prescritas no Currículo Referência de Minas Gerais (2018). Contudo, a análise revelou que a indicação dessas habilidades é bastante artificial e burocrática, uma vez que a atividade proposta nem sempre trabalha aquilo que é descrito no CRMG. Por exemplo, embora EF69AR23² seja a habilidade mais indicada como objetivo das atividades, nos PETs de todos anos a abordagem se refere apenas à criação de uma letra: não há uma “exploração e criação” musical. Apenas no volume 4 do 8º ano há uma atividade superficial, sem orientações precisas, envolvendo a exploração sonora: “Pesquise os sons ao seu redor. Ouça-os, grave-os e brinque com eles” (SEEMG, 2021b, p. 153).

Observamos, também, que a mesma habilidade é trabalhada em diferentes anos, o que não significa, contudo, que será trabalhada de forma mais aprofundada conforme a série. A abordagem, às vezes, é até mais superficial que a da série anterior. O mesmo conhecimento que foi apresentado no 6º ano é apresentado novamente no 9º ano, sem trazer algo de novo, ou mesmo aprofundando aquilo que já foi trabalhado. É possível que isso se dê em razão de não haver garantia de que esse aluno já tenha trabalhado esse tema em anos anteriores.

² O CRMG subdivide a habilidade EF69AR23 em EF69AR23A: “Explorar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa” (MINAS GERAIS, 2018, p. 552) e EF69AR23B: “Criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa” (MINAS GERAIS, 2018, p. 552).



Estilos, gêneros musicais e notação musical aparecem em todos os anos, porém em somente uma aula de cada ano, o que reforça a falta de continuidade e aprofundamento. Os parâmetros sonoros são apresentados, também em uma única aula para o 6º e 7º anos. E temas como registro sonoro, compositores, trilha sonora, videoclipes e direito autoral também são apresentados de forma simples e rápida. Além dos conteúdos serem apresentados rapidamente, as atividades propostas em seguida muitas vezes não trabalham o conhecimento apresentado, trazendo perguntas que indagam sobre preferências pessoais dos estudantes.

A partir da análise curricular, já é possível observar que não há uma preocupação com a construção de conhecimento musical: as informações são apresentadas – muitas vezes de forma superficial – e não há atividades que façam o estudante mobilizar o conhecimento aprendido. Além disso, não há continuidade: tudo é apresentado uma única vez, sem ser retomado, retrabalhado, consolidado.

Para aprofundar no estudo da construção de conhecimento proposta pelos/nos PETs, passamos a analisar como as explicações são construídas, variando o nível de abstração dos conceitos abordados.

A construção de conhecimento nos PETs: construindo perfis de gravidade semântica

A partir da compreensão do currículo selecionado para essa etapa da Educação Básica, procuramos compreender de que forma ele tem sido apresentado aos alunos, tanto por meio da exposição teórica (textual) quanto por meio das atividades propostas no material em questão. Para esse fim, fizemos uma análise de cada capítulo que se propõe ao ensino de música com base na dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT).

A LCT é um kit de ferramentas sociológicas para o estudo da prática (MATON, 2013, p. 10) que permite explorar os fundamentos sobre os quais as práticas sociais são legitimadas. Esse kit de ferramentas conceituais é multidimensional (MATON, 2014), onde cada dimensão oferece conceitos para analisar um conjunto particular de princípios organizadores (ou códigos de legitimação) subjacentes às práticas. No âmbito deste estudo, a prática que buscamos analisar é a construção de conhecimento musical. Dessa forma, pretende-se utilizar



um dos conceitos da dimensão Semântica – a gravidade Semântica – para observar como essa construção é organizada nos PETs do Ensino Fundamental II.

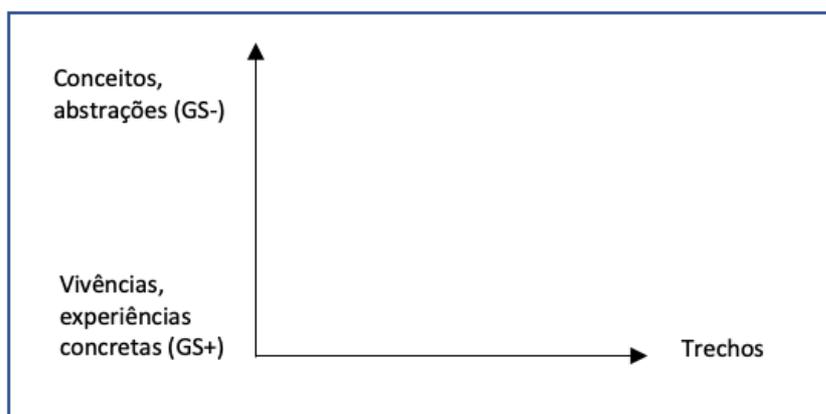
A dimensão Semântica da LCT explora as práticas em termos de suas estruturas semânticas, especialmente os diferentes níveis de abstração e complexidade dos significados. No recorte aqui apresentado, utiliza-se o conceito de gravidade semântica (GS) para analisar como os PETs trabalham a construção de conhecimento musical a partir das variações nos níveis de abstração. A gravidade semântica, neste estudo, refere-se justamente aos graus de variação da concretude e da abstração em que o conhecimento musical é trabalhado.

Pensando no ensino de música, portanto:

(...) a gravidade semântica permite analisar o grau de abstração de um conceito: quanto mais forte a gravidade semântica (GS+), o conceito é trabalhado de maneira mais concreta, a partir de experiências diretas com a música, por exemplo. Quanto mais fraca a gravidade semântica (GS-), mais abstrata é a abordagem, e os conceitos são apresentados e definidos verbalmente (PEREIRA, 2022, p. 76 - 77).

Ao analisar como essas variações ocorrem ao longo dos trechos dos PETs que abordam a música, é possível traçar perfis de gravidade semântica, que revelam graficamente os processos de fortalecimento e enfraquecimento da gravidade semântica no trecho em estudo. Esses perfis são construídos em um gráfico onde o eixo y apresenta uma escala de variação das forças de gravidade semântica, e o eixo x descreve a sequência de incidentes (trechos que podem ser orações, partes de orações, linhas e mesmo páginas) analisados nos PETs:

Figura 1: Gráficos para construção dos perfis de gravidade semântica



Fonte: elaborado pelos autores



Para traçar os perfis semânticos é necessária a construção de um dispositivo de tradução (MATON; CHEN, 2016) que busca aproximar os conceitos teóricos (nesse caso a GS) dos dados empíricos a partir da delimitação de indicadores para as diferentes forças de gravidade semântica. Esses indicadores contribuem para que a manifestação dos conceitos nos dados empíricos torne-se o mais clara possível.

Em estudo anterior, Pereira (2022, p. 78-79) esclarece que, ao tomarmos a gravidade semântica:

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

Para a análise da GS nos PETs, utilizou-se o dispositivo de tradução apresentado por esse autor (PEREIRA, 2022, 79):

Figura 2: Dispositivo de tradução da aula de música – Gravidade Semântica

GS-	Gravidade semântica mais fraca	Falar sobre música	GS--	Conceitos são apresentados e definidos verbalmente.
			GS-	Exemplos de/sobre música e /ou som sem a vivência sonora.
GS+	Gravidade semântica mais forte	Experiência direta com música	GS+	Vivências e experiências musicais apenas via apreciação, sem utilização do corpo.
			GS++	Vivências e experiências musicais de conceitos mais simples, utilizando o corpo.

Fonte: PEREIRA (2022, p. 79)

Cada trecho que abordava o trabalho com música nos diferentes volumes dos PETs do Ensino Fundamental II foi analisado a partir deste dispositivo de tradução, e os perfis foram traçados revelando a construção de conhecimento vista a partir da variação dos seus níveis de abstração.



Nesse processo de análise, dividimos cada capítulo em momentos, classificando cada um deles em um dos níveis apresentados no dispositivo de tradução, acima. A partir disso, construímos um perfil da gravidade semântica para cada capítulo relacionado ao campo da música.

A seguir, trazemos um exemplo de análise de um capítulo do 3º volume do PET destinado ao 6º ano (SEEMG, 2021a, p. 146 – 149). O capítulo – que equivale à aula de música da semana – propõe que o estudante aprenda a identificar os diferentes períodos da história da música ocidental, entre o período Rupestre até o Renascimento. A aula envolve doze diferentes momentos:

Figura 3: Análise dos momentos da aula de música

Momentos	Níveis de gravidade semântica
A – Apresenta informações sobre o surgimento da música;	GS--
B – Apresenta imagem de pintura rupestre que retrata fenômenos musicais nos primórdios da história conhecida da humanidade;	GS-
C – Apresenta dados relacionados à manifestação musical no Egito;	GS--
D – Apresenta imagem ligada à manifestação musical no Egito;	GS-
E - Apresenta informações sobre manifestação musical na Grécia Antiga;	GS--
F - Apresenta imagem sobre manifestação musical na Grécia Antiga.	GS-
G - Apresenta informações sobre manifestação musical na Idade Média;	GS--
H - Apresenta imagem sobre manifestação musical na Idade Média.	GS-
I - Apresenta informações sobre manifestação musical no Renascimento;	GS--
J - Apresenta imagem sobre manifestação musical no Renascimento	GS-
K – Sugere vídeo musical com poutpourri de vários estilos musicais	GS+
L – Avalia o conhecimento a partir da teoria apresentada;	GS--

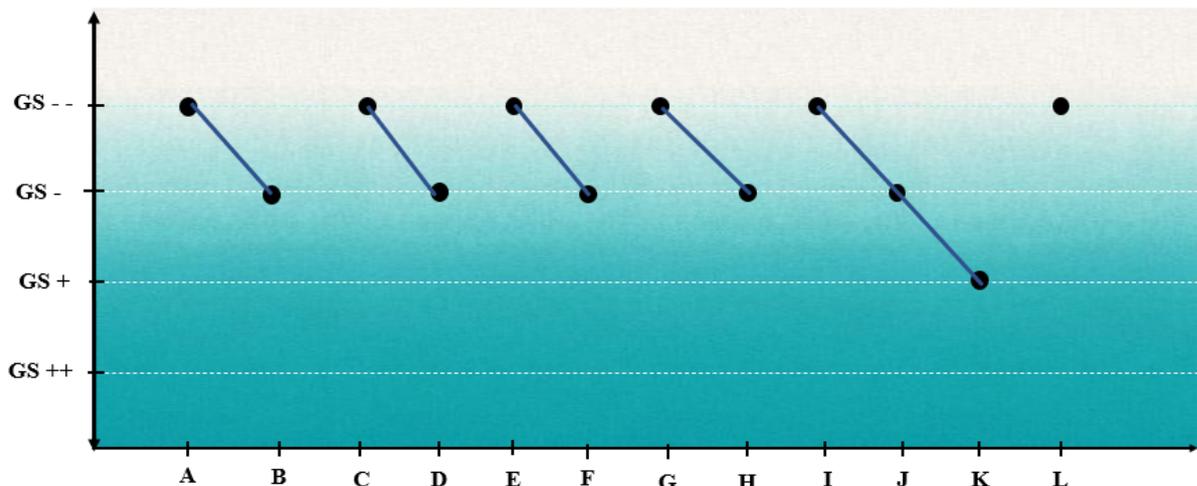
Fonte: elaborado pelos autores

Graficamente, as ações supracitadas se traduzem no seguinte perfil de gravidade semântica:

Gráfico 3: Gravidade semântica



6º – vol.3 – p. 146 - 149



Fonte: elaborado pelos autores

Ainda que o mesmo tema seja abordado ao longo do capítulo, este se fragmenta em diferentes tópicos que são apresentados sem que alguma relação entre eles seja abordada. Além disso, as informações sobre cada período não são explicitadas ou exploradas no vídeo sugerido. Essa “aula” é um exemplo claro do segmentalismo no campo educacional, “que se reflete no currículo ou em práticas de ensino e aprendizagem que compreendem uma série de ideias ou habilidades distintas, em vez de construir cumulativamente sobre o conhecimento previamente encontrado” (MATON, 2014, p. 106, tradução nossa). Esse aprendizado segmentado, para Maton (2014, p. 106, tradução nossa), pode restringir as capacidades dos alunos de “estender e integrar suas experiências passadas e aplicar seus conhecimentos a novos contextos, como estudos posteriores, vida cotidiana ou trabalho futuro”.

Para intensificar essa fragmentação, destaca-se que o que foi trabalhado na aula de música anterior foi o Hip Hop, trazendo a definição de MC, DJ, além de informações sobre o funk, RAP e o R&B. Já o que foi trabalhado em seguida foi a noção de Estética Musical, a partir das ideias de Schiller. Observa-se que há uma unidade temática, mas sem cuidar das sequências dos conhecimentos trabalhados, ou de estabelecer relações entre cada aula, cada tema, cada conceito apresentado.



Estas mesmas características podem ser observadas nos demais capítulos analisados (os perfis de gravidade semântica traçados podem ser observados no Anexo I). Em uma análise geral dos perfis de gravidade semântica gerados a partir da análise dos capítulos a partir desse dispositivo, fica claro que os conteúdos musicais têm sido apresentados aos estudantes de maneira bastante fragmentada. Ou seja, muitos conceitos são disponibilizados e logo abandonados para dar lugar a novos conceitos, sem que haja uma proposta efetiva de experiência direta com a música, sem que eles sejam experimentados na prática de diferentes formas.

Fala-se de proposta “efetiva” de experiência direta com música no sentido de experiências guiadas que mobilizem os conhecimentos aprendidos. No trecho analisado anteriormente, a apreciação musical se dá, praticamente, como ilustração das manifestações musicais abordadas.

Em uma visão geral, é possível observar um movimento pedagógico de tornar menos abstrato o conhecimento musical (um fortalecimento da gravidade semântica) em 10 dos 22 perfis de gravidade semântica traçados. Desses, em apenas um nota-se um grande fortalecimento da gravidade semântica (em direção ao nível G++): somente neste trecho é proposta uma experiência corporal – que é essencial para a construção de conhecimento musical.

É interessante comparar também os perfis semânticos com um exemplo do componente curricular Matemática, que possui uma tradição mais longa e consistente na escola e na produção de materiais didáticos. Como os dispositivos de tradução são construídos a partir do material empírico, construímos um especificamente para a análise do processo de ensino dos conteúdos matemáticos:

Figura 4: Dispositivo de Tradução da aula Matemática



GS -	Gravidade semântica mais fraca	GS - -	Abstração	Texto apresenta um princípio geral
		GS -	Generalização	Texto apresenta uma observação geral ou esboça uma conclusão generalizada sobre um processo/uma questão matemática.
GS +	Gravidade semântica mais forte	GS +	Explicação	Texto descreve, exemplificando, a realização de procedimentos matemáticos. NAS ATIVIDADES: propõe a realização das operações explicadas.
		GS ++	Descrição	Texto apresenta descrição de questões/processos matemáticos presentes ou lembrados da vida cotidiana. NAS ATIVIDADES: propõe a realização das operações aprendidas, baseadas em problemas/questões da vida cotidiana.

Fonte: adaptado de Santos e Mortimer (2019, p. 71).

A partir dele, analisamos as atividades propostas aos sextos anos, no volume 3, do PET (SEEMG, 2021a, p. 21-26), que envolvem os seguintes conteúdos: fração, adição, subtração, multiplicação e divisão, sendo escolhida sob o critério de pertencer à mesma atividade musical analisada.

Assim, como na análise dos PETs do campo da música, os comandos da atividade foram interpretados em momentos, como a seguir:

Figura 5: Análise dos momentos da aula de matemática

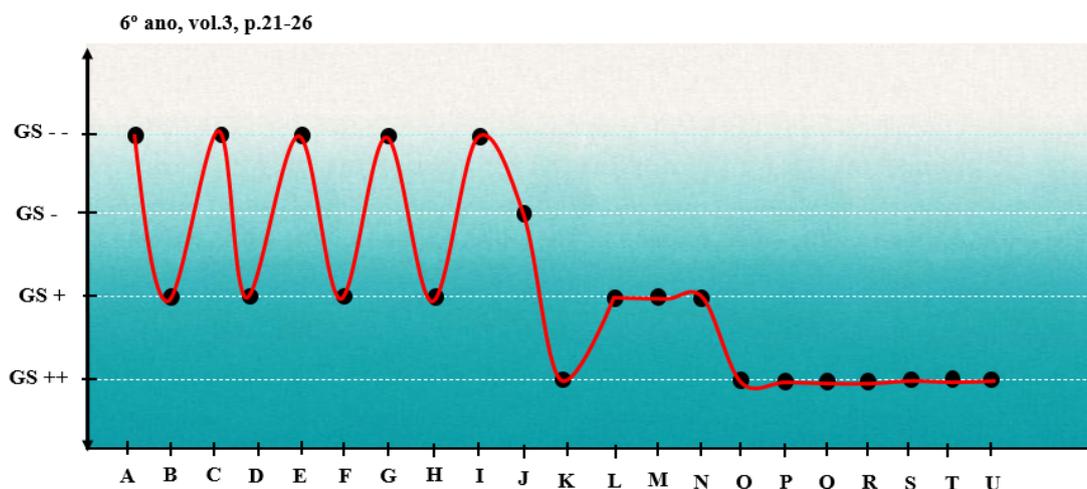


Momentos	Níveis de gravidade semântica
A – Informa princípio geral de adição ou subtração de frações com denominadores iguais.	--
B – Exemplifica, explicando os dois procedimentos.	+
C - Informa princípio geral de adição e subtração de frações, com denominadores diferentes.	--
D – Exemplifica, explicando os procedimentos.	+
E – Informa princípio geral da multiplicação de frações	--
F – Exemplifica, explicando os procedimentos.	+
G - Informa princípio geral da divisão de frações	--
H – Exemplifica, explicando os procedimentos.	+
I - Informa princípio geral da potenciação de frações.	--
J – Exemplifica, explicando os procedimentos.	-
K – Apresenta exemplos de solução de problema cotidianos.	++
L – Solicita a resolução de exercícios de adição e subtração de frações.	+
M - Solicita a resolução de exercícios de multiplicação e divisão de frações.	+
N - Solicita a resolução de exercícios potenciação de frações.	+
O - Solicita a resolução de questões cotidianas envolvendo as diferentes formas de operação.	++
P - Solicita a resolução de questões cotidianas envolvendo as diferentes formas de operação. Solicita a resolução de questões cotidianas envolvendo as diferentes formas de operação.	++
Q - Solicita a resolução de questões cotidianas envolvendo as diferentes formas de operação.	++
R - Solicita a resolução de questões cotidianas envolvendo as diferentes formas de operação.	++
S - Solicita a resolução de questões cotidianas envolvendo as diferentes formas de operação.	++
T – Solicita a resolução de questões cotidianas envolvendo as diferentes formas de operação.	++
U - Solicita a resolução de questões cotidianas envolvendo as diferentes formas de operação.	++

Fonte: elaborado pelos autores

O perfil da gravidade semântica deste capítulo de Matemática pode ser representado conforme gráfico abaixo:

Gráfico 5: Perfil da gravidade semântica na aula de operações com frações



Fonte: elaborado pelos autores



Embora tenha-se realizado a análise de apenas uma atividade de Matemática, é possível observar que, em relação àquelas propostas para o ensino de música, a construção de conhecimento de Matemática nesse exemplo, além de apresentar muito mais momentos, ela não se dá de forma fragmentada.

Observa-se, ainda, uma tendência de partir de conceitos abstratos em direção à concretude, com movimentos de ondas não identificados nas análises das atividades musicais. Na aula de matemática, o tema são as diferentes operações envolvendo frações – operações que são interrelacionadas (por exemplo, a divisão e a potenciação de frações envolvem a multiplicação, trabalhada anteriormente). Por essa razão, registrou-se um perfil semântico continuado, que forma ondas semânticas. Tais ondas contribuem para observar uma construção de conhecimento continuada, cumulativa, que revelam as decisões do professor (que escreveu o material, nesse caso) ao modelar as transições do conhecimento entre entendimentos mais contextualizados e/ou concretos (as vivências corporais, em música, e os problemas cotidianos, em matemática) e uma compreensão mais integrada e profunda de conceitos abstratos (MATON, 2013, p. 14, tradução nossa).

Não há momentos da aula de Matemática que fogem ao assunto principal – nesse caso, as operações envolvendo frações – como ocorre em capítulos dedicados aos conhecimentos musicais. Nos capítulos onde se aborda a música, são frequentes a inclusão de frases motivacionais entre as atividades, citações descontextualizadas de outros campos de conhecimento e pedidos para que se registrem por meio de desenhos reações emocionais – sem que isso esteja relacionado, por exemplo, à reflexão de como essas emoções podem refletir ou se relacionar com um caráter expressivo, fruto da combinação de diferentes materiais sonoros nas músicas apreciadas.

Ao trazer somente esse tipo de atividades que envolvem a expressão de gostos pessoais, ou o registro de emoções provocadas pela apreciação de sons e de músicas, sem que isso seja a base para uma reflexão que envolva conhecimentos do campo da música, acaba-se enfraquecendo esse campo como área de conhecimento, além de não possibilitar a construção cumulativa de conhecimento musical.

Os exemplos analíticos fornecidos acima das aulas de música e Matemática se assemelham, em alguma medida, pela abordagem de diferentes conhecimentos dentro de um



mesmo tema. Contudo, como comentado anteriormente, no exemplo da Matemática relações são estabelecidas entre as diferentes operações abordadas. Além disso, cada princípio é seguido por uma explicação do processo com a realização das operações que estão sendo trabalhadas. No exemplo da música, nenhuma relação é estabelecida entre os diferentes períodos da história da música ocidental: cada período e a música de cada lugar da antiguidade são apresentados como entidades isoladas uma das outras, e os exemplos dados não são musicais (estes são dados ao final, sem uma condução da apreciação), são imagéticos – e, portanto, silenciosos.

Nesse sentido, uma forma de possibilitar a aprendizagem cumulativa, em música, seria a apresentação teórica do conhecimento entremeada por propostas de vivências musicais guiadas, comentadas, orientadas – que destacassem aquilo que está sendo verbalizado. Além disso, é fundamental estabelecer relações com conhecimentos que já foram trabalhados anteriormente: os estilos, por exemplo, manipulam de formas particulares os parâmetros sonoros já aprendidos, produzindo diferentes caracteres expressivos.

Além disso, uma importante característica do conhecimento musical é que seu aprendizado se dá, principalmente, por familiaridade: pelo contato direto e continuado com música (SWANWICK, 1994). Esse conhecimento adquirido pela familiaridade é importante porque engloba qualidades e características daquilo que é conhecido que não poderiam ser entendidas de outra forma (WINCH, 2012, p. 129). A esse respeito, Reid (1986, p. 46 *apud* SWANWICK, 1994, p. 18) afirma que “Não há nenhuma outra forma de adquirir conhecimento musical disposicional que não seja por experiências repetidas e recorrentes com música”.

Uma sequência fragmentada de conhecimento proposicional – a que Swanwick (1994) chama de conhecimento de segunda-mão (reconhecendo sua importância, mas negando sua centralidade e sua totalidade) – não contribui para a construção de conhecimento musical. A esse respeito, Swanwick (1994, p. 15, tradução nossa) comenta:

Conhecer uma pessoa por familiaridade é muito diferente de saber coisas sobre uma pessoa. Não é apenas uma questão de poder dar o tamanho, altura ou peso do sapato – saber que (*knowing that*) isso e aquilo são assim. Poderíamos chamar conhecimento por familiaridade de conhecimento “disto” (*knowing this*); conhecer *essa* pessoa, *esse* lugar, *essa* sinfonia, *essa* canção.



Logo, é preciso realizar ondas semânticas nos processos de ensino e aprendizagem musicais: ouvir e fazer música, e refletir/debater sobre o que se ouve e o que se faz. E é fundamental que aquele conceito que está sendo trabalhado seja experienciado várias vezes, em diferentes contextos, de diferentes formas, em diferentes níveis de concretude e abstração.

Infelizmente, não é o que se observa nos PETs analisados. Talvez isso aconteça em decorrência dos desafios impostos pela Pandemia do COVID-19 aos professores e aos alunos, no que diz respeito à vivência musical individual e coletiva. Ainda assim, a experiência da área da Matemática mostra que é possível fazê-lo, mesmo em materiais limitados por natureza. Todavia, é preciso pensar nas idiossincrasias da área da música, e nos desafios que essas idiossincrasias trazem para a construção desse tipo de recursos. Arriscamos dizer que essa experiência também pode ser levada em consideração para pensar aulas presenciais de música, seja nas escolas de educação básica, seja nos demais contextos educativos.

O papel do professor é central nesse processo: é o professor quem toma as decisões sobre como conceitos serão trabalhados, sobre as experiências que serão organizadas em torno dos conhecimentos. Nesse sentido, fica evidente que não basta saber música: é fundamental saber ensinar música.

Notas finais

Antes de mais nada, precisamos celebrar a presença da Arte em todo material dos anos finais do ensino fundamental. Os estudantes da rede estadual de Minas Gerais, de alguma forma, estão tendo contato com a Arte e sabemos o quanto isso é importante para a formação integral das pessoas. É necessário, também, reconhecer o esforço da rede estadual de ensino para não interromper o processo educativo dos estudantes mineiros durante a pandemia.

Analisando os PETs dos anos finais do ensino fundamental foi possível observar que o trabalho com os conhecimentos musicais é bastante fragmentado, não existindo uma continuidade, uma experiência cumulativa e aprofundada nos/com os conteúdos musicais. Os parâmetros sonoros são todos apresentados de uma só vez, superficialmente e sem vivências. Se pensarmos na matemática, seria como se ensinássemos todas as operações básicas, ao



mesmo tempo, em uma única aula, sem nunca mais retomá-las, exercitá-las, praticá-las. Além disso, as aulas de música propostas eram todas teóricas com poucas apreciações e vivências.

As análises do material nos trouxeram importantes reflexões para pensarmos o ensino de música e, por extensão, a formação de professores de música. A segmentação do trabalho com os conhecimentos, experiências e vivências musicais ao longo de cada ano escolar – e também entre eles, compromete a construção de conhecimento. O trabalho parece ser o de construir um almanaque, com informações pontuais, muitas vezes desconexas. O professor precisa organizar as experiências em torno do conhecimento musical: recorrentes, repetitivas, diversificadas, que permitam a imersão e a construção de abstrações. Abstrações essas que existem para a música: para pensa-la, para frui-la, para cria-la, para interagir com ela. Para sermos protagonistas no relacionamento com e por meio da música.

Nessa perspectiva, a construção de atividades também precisa de atenção: parece haver uma cegueira para o conhecimento musical (MATON, 2014), visto que as atividades, muitas vezes, não trabalham o tópico abordado – sequer se referem a ele, limitando-se a conhecer a preferência musical dos estudantes, ou levando-os a realizar exercícios que são verdadeiros passatempos - há uma atividade para o sétimo ano de desenhar enquanto se houve música que começa com “Momento de relaxamento!” (SEEMG, 2021c, p. 145).

A música já se faz presente nos materiais produzidos para o espaço escolar – o que, repetimos, é motivo de celebração por ser o resultado de longas e duras lutas. Precisamos, agora, consolidar esse espaço organizando experiências consistentes em torno do conhecimento musical. É imprescindível destacar que a construção de conhecimento musical passa por, mas vai além do aspecto que foi investigado ao longo deste texto – a gravidade semântica. Para isso, é mister compreender e valorizar a figura do professor, que tem conhecimentos específicos que fundamentam a organização e a reflexão de/sobre esses processos para e junto com os estudantes.

Somente assim construiremos, também, um lugar consistente e valorizado para a educação musical escolar. Um lugar que vai muito além de momentos de relaxamento, de recreação, de passatempo. O lugar de uma área de conhecimento, de uma linguagem – como disposto na legislação educacional brasileira – que todos têm o direito de conhecer e dela fazer uso com protagonismo e autoria.



abem
Associação Brasileira
de Educação Musical



XIII ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM
Educação Musical em redes: desafios e diálogos contemporâneos **2022**



Referências

MATON, Karl. Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building, *Linguistics and Education*, v. 24, n. 1, p. 8–22, 2013.

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

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

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Estágio supervisionado em Música: decompondo a prática para tornar visível o conhecimento pedagógico. *Intermeio*, v. 28, n. 55, 2022, pp. 66 - 93.

MINAS GERAIS. SEE/MG. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf Acesso em 29 jun. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Plano de Estudo Tutorado: 6º ano Ensino Fundamental. V.3. SEEMG: 2021a*. E-book. Disponível em: < https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/REANP-2021/ens-fund-anos-finais-2021_>. Acesso: 01 ago. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Plano de Estudo Tutorado: 8º ano Ensino Fundamental. V.4. SEEMG: 2021b*. E-book. Disponível em: < https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/REANP-2021/ens-fund-anos-finais-2021_>. Acesso: 01 ago. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Plano de Estudo Tutorado: 7º ano Ensino Fundamental. V.2. SEEMG: 2021c*. E-book. Disponível em: < https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/REANP-2021/ens-fund-anos-finais-2021_>. Acesso: 01 ago. 2022

SWANWICK, K. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. Routledge: London, 1994.

WINCH, Christopher. Curriculum design and epistemic ascent. *Journal of Philosophy of Education*, v. 47, n. 1, p. 128 – 146, 2013.

SANTOS, Bruno Ferreira; MORTIMER, Eduardo Fleury. Ondas semânticas e a dimensão epistêmica do discurso na sala de aula de química. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 24, n. 1, abr. 2019, pp. 62 – 80.



ANEXO I: Perfis semânticos dos capítulos que abordam a Música nos diferentes volumes de PETs para o Ensino Fundamental II

