



Música nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma análise da gravidade semântica nas propostas dos PETs da rede estadual de Minas Gerais

Comunicação

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

Luana Roberta Oliveira de Medeiros Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora
luanaufmg@hotmail.com

Silvana de Souza Pereira
Universidade Federal de Juiz de Fora
08187423641@estudante.ufjf.br

Resumo: O presente texto apresenta uma análise das propostas de trabalho com a Música nos Planos de Estudos Tutorados (PETs) elaborados pela Secretaria Estadual de Minas Gerais para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Este material foi utilizado no ano de 2021, durante a pandemia de Covid-19, nas escolas estaduais. As análises consideraram a dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação de Karl Maton, especialmente a gravidade semântica, que permite observar o nível de abstração no trabalho com o conhecimento musical. Foi possível observar a presença de propostas de ensino música no material analisado, o que é bastante positivo levando-se em conta as lutas da área pela sua presença na educação básica. Todavia, as análises revelaram uma carência na continuidade das atividades e em seu aprofundamento, elementos que são essenciais e significativos para a construção de conhecimento em música.

Palavras-chave: currículo, PET, educação básica, LCT.

Notas introdutórias

O presente texto apresenta a análise da abordagem dos conhecimentos musicais nos Planos de Estudos Tutorados (PETs) destinados aos anos iniciais do ensino fundamental. Esse material foi elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG) como recurso para o ensino remoto no ano letivo de 2021, durante o isolamento social provocado pela pandemia de COVID-19. Trata-se de um conjunto de atividades propostas aos estudantes, que deveriam ser realizadas em casa, como forma de dar continuidade aos estudos.



Esta análise tem como foco compreender como se materializou o componente curricular Arte em sua subárea Música, com a finalidade de destacar como e o que de música foi ensinado pelas escolas durante o período pandêmico.

Os PETs dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Com a suspensão das aulas presenciais no Estado de Minas Gerais, a SEEMG implementou o Regime de Atividades Não Presencias (REANP), que era constituído por três ferramentas: os PETs, o aplicativo Conexão Escola 2.0 e os programas de TV “Se liga na educação”.

Os PETs dos anos iniciais do Ensino Fundamental eram organizados em 4 volumes por ano, que correspondiam, cada volume, a um bimestre letivo. O 4º e o 5º anos contaram, ainda, com um volume especial dedicado às Atividades Integradoras, que incluíam semanas voltadas à “Cultura e Saberes em Arte”. O corpus de análise, portanto, constituiu-se por 22 volumes que traziam textos e atividades organizados por componente curricular.

O componente curricular Arte é abordado nos seguintes volumes:

- 1º ano – volumes 3 e 4
- 2º ano – volumes 3 e 4
- 3º ano – volumes 3 e 4
- 4º ano – volumes 2, 3 e 4
- Atividades integradoras do 4º ano – volume único
- 5º ano – volumes 3 e 4
- Atividades integradoras do 5º ano – volume único.

A música está presente nos primeiros volumes de cada ano, mas é utilizada somente como ferramenta metodológica para o trabalho com os conhecimentos de outros componentes curriculares. Nos volumes em que se trabalha efetivamente a área temática Música, do componente curricular Arte, observa-se a abordagem de conhecimentos como: definição de música, pulsação, notação alternativa, ostinatos, padrões rítmicos, parâmetros sonoros, paisagem sonora e elementos da música (ritmo, melodia e harmonia).



Os parâmetros sonoros têm destaque nesta etapa da educação básica, bem como a construção de instrumentos alternativos – algumas vezes sem que a exploração sonora do instrumento construído seja promovida. Ainda assim, experiências diretas com música estão bastante presentes, vivenciando a pulsação e o apoio (acento métrico) em canções e brincadeiras de roda, explorando a paisagem sonora, criando padrões rítmicos com Beat Box, e conhecendo, via vídeo, os timbres das diferentes famílias de instrumentos musicais.

O quadro 1, abaixo, apresenta uma síntese dos conhecimentos abordados nos diferentes volumes dos PETs dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste quadro, apresentamos também conhecimentos musicais que são trabalhados/vivenciados em outros componentes curriculares, como Ciências e Educação Física, por exemplo:

Quadro 1: Seleção curricular da área temática música – Anos iniciais do Ensino Fundamental

	VOLUME 1	VOLUME 2	VOLUME 3 (ARTE aparece pela 1ª vez)	VOLUME 4
1º ano	Música como ferramenta em outros componentes	Música como ferramenta em outros componentes	<p>LÍNGUA PORTUGUESA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parlendas (apreciação e performance) <p>ARTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Música (definição) - Apoio (acento métrico) – realizar com a canção - Construção de instrumento alternativo para realização do apoio junto com a música - Pulsação – realização via notação alternativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Música (definição) - Sons corporais (criação/imitação de padrões rítmicos - eco) - Instrumentos musicais (vídeo com timbres)
2º ano	Música como ferramenta em outros componentes	Música como ferramenta em outros componentes	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de instrumentos (Maraca indígena) – só construir (sem tocar) 	



3º ano	Música como ferramenta em outros componentes	CIÊNCIAS: - Som (definição) - Intensidade (Forte e fraco) - Fontes sonoras (instrumentos musicais – famílias)	- Propriedades do Som (definições) - Timbre e altura (Vídeo, com sons) - Sons agradáveis (Paisagem sonora) - Timbre, Altura, Intensidade e Duração (definições e exercícios sem som)	- Música (definição) - Apreciação (só ouvir e desenhar)
4º ano AI	- Pulsação, apoio (vivência em brincadeiras, sem trabalhar conceito)			
4º ano	Música como ferramenta em outros componentes	Na EDUCAÇÃO FÍSICA: - Pulsação e Apoio: vivência (Escravos de Jó)	- Construção de instrumentos alternativos (tirar foto)	
5º ano AI	- Fontes sonoras (construção de instrumentos alternativos): na construção vivencia-se Timbre e Altura/Escala - sem trabalhar conceito			
5º ano	Música como ferramenta em outros componentes	Música como ferramenta em outros componentes	- Música (definição) - Elementos da música – ritmo, melodia, harmonia (definição) - Criação de instrumento alternativo (desenhar e descrever como funciona) - Notação (tipos de registro) - Som agradável - Paisagem sonora (desenhar sons ouvidos)	- Percussão corporal (definição) - Oficina de Beat Box (vídeo) - Criação – padrões rítmicos com Beat Box (livre / registrar – sem orientação)

Fonte: elaborado pelos autores



O quadro evidencia uma ausência de planejamento no sentido de dar continuidade ao que foi aprendido em bimestres e anos anteriores. Por exemplo, a mesma definição de música é apresentada em diferentes anos, e não se faz uma ligação com o tema que será abordado em seguida. A definição que é apresentada no 1º ano (repetida nos volumes 3 e 4, e depois no 5º ano), é bastante abstrata:

Figura 1: Definição de música

A MÚSICA É O SUBSTANTIVO FEMININO QUE DÁ NOME A ARTE E TÉCNICA DE COMBINAR OS SONS DE FORMA MELODIOSA E COM RITMO, PODENDO SER TRANSMITIDA POR MEIO DA VOZ E DE INSTRUMENTOS MUSICAIS. MÚSICA É A ARTE DE MANIFESTAR OS DIVERSOS AFETOS DA NOSSA ALMA ATRAVÉS DO SOM.

Disponível em: <https://www.slideshare.net/Alvarenga-48/atividade-de-arte-msica-101929460>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Fonte: SEEMG (2021a, p. 130)

Em seguida a essa definição, no volume 3 do PET dedicado ao 1º ano, canta-se a música “O sapo não lava o pé” e, no volume 4, assiste-se a um vídeo com uma canção que explora sonoridades produzidas pelo corpo. Somente no 5º ano, quando essa definição é reapresentada, aprofunda-se no tema, apresentando os elementos constitutivos da música, ainda que de maneira rápida e superficial. Comenta-se que a música “é uma manifestação artística e cultural que possui uma função na sociedade de expressar sentimentos e ideias” (SEEMG, 2021b, p. 157) e passa-se a falar do grupo UAKTI. A atividade desta semana pede que se crie, desenhando, um instrumento musical “bem diferente”.

Essa fragmentação do trabalho com os conhecimentos musicais fica evidente, também, no que se refere à abordagem dos parâmetros sonoros: estes são apresentados de uma só vez, no 3º ano, sem serem retomados posteriormente de forma explícita. Bem como no trabalho com a pulsação, que é vivenciada e definida no 1º ano; e depois vivenciada, sem que os conceitos sejam retomados, no volume dedicado às Atividades Integradoras do 4º ano e em atividades de Educação Física do segundo volume do 4º ano.

Há atividades variadas, sugestões de vídeos interessantes, mas estes não são explorados no material, e nem são dispostos de forma organizada, contribuindo para a o trabalho e a consolidação das aprendizagens. Em todo o 2º ano, a única atividade ligada à



música envolve a definição de maraca e a construção de uma maraca indígena – sem que esta seja utilizada em alguma atividade musical.

Nos limites deste texto, apresentamos uma análise comparativa da abordagem dos parâmetros sonoros entre os componentes curriculares Ciências e Arte/Música, para ilustrar a diferença na abordagem dos conhecimentos e evidenciar as limitações das propostas da Música para o trabalho com esses conhecimentos.

Para tal, utilizamos a dimensão Semântica da Teoria dos Códigos de Legitimação – LCT, na sigla inglesa para *Legitimation Code Theory* (MATON, 2014), especialmente o conceito de gravidade semântica, que explora a variação nos níveis de abstração dos conceitos.

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. Trata-se de um kit multidimensional, onde cada dimensão explora um conjunto particular desse fundamentos, ou princípios organizadores das práticas. A dimensão Semântica explora as práticas – no âmbito desse estudo, a construção de conhecimento – em termos de suas estruturas semânticas, especialmente os diferentes níveis de abstração e complexidade dos significados (MATON, 2013). Como comentado anteriormente, nesta análise utilizaremos o conceito de gravidade semântica (GS), que se refere aos graus de variação da concretude e da abstração em que o conhecimento musical é trabalhado.

A gravidade semântica varia num continuum de forças que é definido empiricamente a partir do que está sendo estudado. Em música, quando o conceito é trabalhado de maneira mais concreta, a partir de experiências diretas com os sons, observa-se um nível mais forte de gravidade semântica (GS+). Já quando a abordagem é mais abstrata, falando-se sobre música, apresentando-se e definindo-se verbalmente os conceitos, a gravidade semântica é mais fraca (GS-).

Para analisar a variação da gravidade semântica nas atividades propostas nos PETs, utilizou-se o dispositivo de tradução (MATON; CHEN, 2016) construído anteriormente para outro estudo (PEREIRA, 2022). Os dispositivos de tradução buscam aproximar os conceitos teóricos (nesse caso a gravidade semântica) dos dados empíricos a partir da delimitação de indicadores para as diferentes forças observadas. A figura 2, abaixo, traz o dispositivo de tradução da gravidade semântica para as aulas de música:



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)

Os trechos selecionados para análise foram divididos em momentos e cada momento foi classificado com um nível de GS de acordo com o dispositivo de tradução acima. Os resultados permitiram que um perfil da gravidade semântica fosse traçado para a abordagem em cada componente curricular. Esse perfil revela visualmente os processos de fortalecimento e enfraquecimento da GS em cada trecho, utilizando-se 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 nos PETs (orações, parágrafos, etc.).

Inicialmente, apresentamos a análise da abordagem no componente curricular Ciências e, em seguida, a abordagem no componente curricular Arte.

O som no componente curricular Ciências

O componente curricular Ciências, no segundo volume do 3º ano (SEEMG, 2021c, p. 59 – 61), trabalha com dois temas principais: saúde auditiva e visual e os grandes grupos de animais. Dentro do primeiro tema, aborda-se a luz (efeito da luz nos materiais) e o som (a formação dos sons). O capítulo dedicado à formação dos sons é que será o objeto de análise.

Como descrito anteriormente, o capítulo foi dividido em momentos e, posteriormente, cada momento foi classificado a partir do dispositivo de tradução. Esse movimento analítico está sintetizado no quadro 2, abaixo:

Quadro 2: Gravidade semântica na aula de Ciências



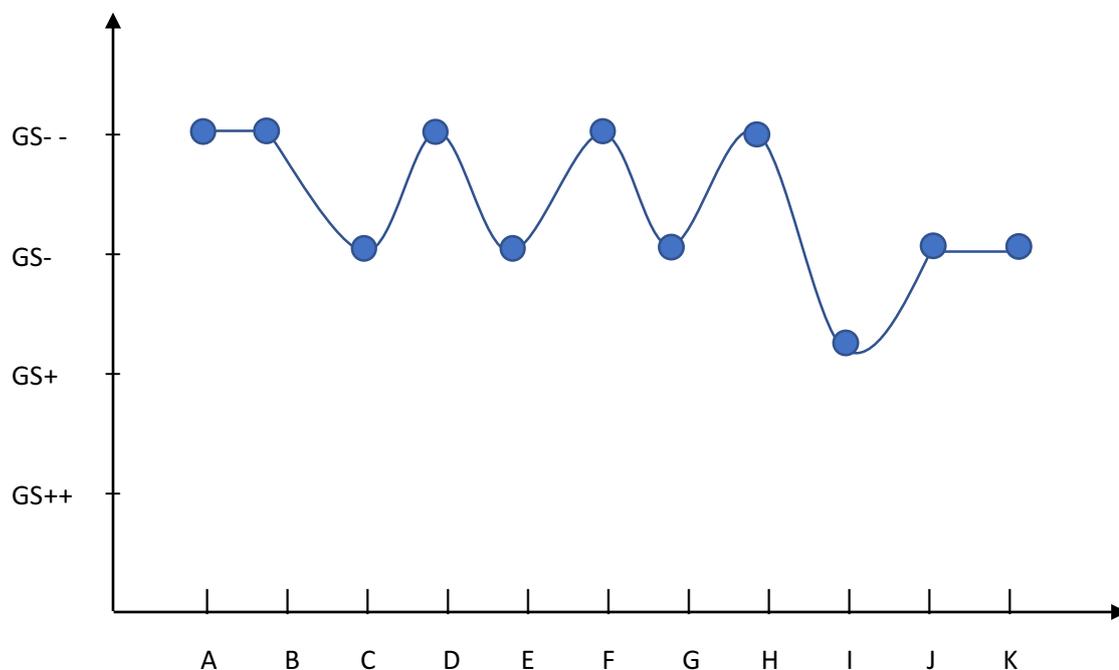
MOMENTOS	NÍVEIS DE GRAVIDADE SEMÂNTICA
A – Apresentação do conhecimento que será trabalhado: a formação dos sons e sua relação com a saúde.	--
B – Definição de som.	--
C – Exemplos (verbais) de fontes sonoras.	-
D – Definição de sons fortes.	--
E – Exemplos (verbais) de sons fortes.	-
F – Definição de sons fracos.	--
G – Exemplos (verbais) de sons fracos.	-
H – Definição de decibéis.	--
I – Proposta de atividade envolvendo a classificação dos sons ao redor.	+
J – Atividades envolvendo exemplos (verbais e imagéticos) de fontes sonoras.	-
K – Atividades envolvendo exemplos de fontes sonoras.	-

Fonte: elaborado pelos autores

Os dados produzidos a partir do quadro 2 foram registrados no gráfico, revelando o seguinte perfil de gravidade semântica:

Figura 3: Perfil de gravidade semântica na aula de Ciências¹

¹ É importante destacar que os sinais de + e – representam a gravidade semântica mais forte, mais concreta, e a gravidade semântica mais fraca, mais abstrata, respectivamente. Não há relação com os sinais de positivo e negativo de um plano cartesiano. Maton (2014) opta por registrar a GS+ em uma posição inferior, no gráfico, pelo próprio sentido da palavra gravidade: quanto mais forte, mais próximo do chão.



Fonte: elaborado pelos autores.

O que o perfil de gravidade semântica revela são ondas, que, para Maton (2013, p. 14), contribuem para uma construção de conhecimento continuada, cumulativa, que revelam decisões do professor ao modelar as transições do conhecimento entre entendimentos mais contextualizados e/ou concretos (exemplos verbais, em menor grau, e experiências diretas com o som, de forma mais concreta) e uma compreensão mais integrada e profunda de conceitos abstratos (definições verbais dos conceitos).

Ressalte-se que, mesmo em Ciências, há uma proposta de experiência direta com o som, de utilização dos conceitos aprendidos para qualificar os sons que são ouvidos no ambiente. O texto se dedica a conceitos interrelacionados, sendo entremeados por exemplos que contextualizam as abstrações que são apresentadas.



O som no componente curricular Arte

A própria constituição do componente curricular Arte em diferentes áreas temáticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas) favorece o segmentalismo no trabalho com os diferentes conhecimentos. No terceiro volume do PET dedicado ao 3º ano, o componente curricular Arte aborda: arte com imagens, propriedade dos sons, danças e coreografias, as cirandas, arte híbrida e ressignificação dos objetos. Desde aí a fragmentação fica evidenciada.

A semana 2, objeto desta análise, dedica-se às propriedades dos sons. O capítulo também foi dividido em momentos, que foram analisados a partir do dispositivo de tradução:

Quadro 3: Gravidade semântica na aula de Música

MOMENTOS	NÍVEIS DE GRAVIDADE SEMÂNTICA
A – Apresentação do conhecimento que será trabalhado: as propriedades do som.	--
B – Definição de som.	--
C – Sugestão de vídeo que aborda o timbre e a altura, com exemplos sonoros.	+
D – Atividade que explora sons agradáveis.	-
E – Atividade que explora imagens de fontes sonoras e onomatopeias.	-
F – Apresentação das propriedades dos sons.	--
G – Definição de intensidade.	--
H – Atividade sobre intensidade com imagens.	-
I – Definição de timbre.	--
J – Exemplos (verbais e imagéticos) de timbre.	-
K – Definição de altura.	--

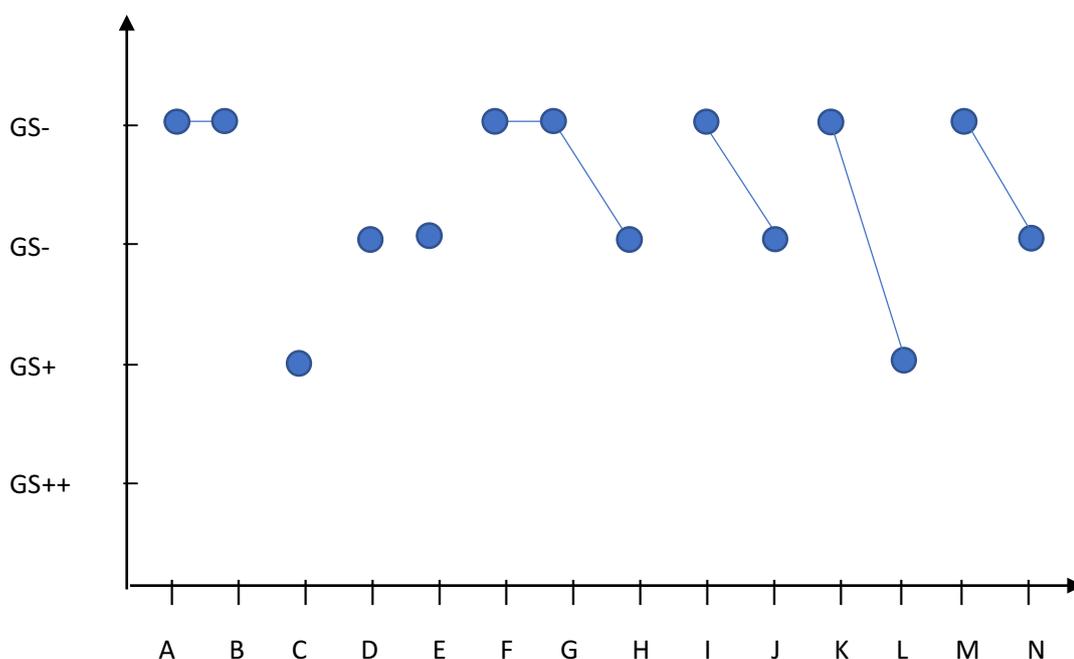


L – Atividade para se cantar em diferentes planos de altura.	+
M – Definição de duração	--
N – Atividade para se representar graficamente (sem ouvir) sons longos e curtos.	-

Fonte: elaborado pelos autores

Os dados produzidos a partir do quadro 3 também foram registrados no gráfico, revelando o seguinte perfil de gravidade semântica:

Figura 4: Perfil da gravidade semântica na aula de Música



Fonte: elaborado pelos autores.

O que o perfil de gravidade semântica do componente Arte revela é um trabalho fragmentado² com diferentes conceitos que são apresentados uma única vez e não são retomados em outras semanas (nem mesmo nos outros anos do Ensino Fundamental). Em

² Os pontos não estão todos ligados, pois não se tratam do mesmo conceito: altura, timbre, intensidade, etc. Desta forma, não há um trabalho continuado com os conceitos, mas uma apresentação de diferentes definições.

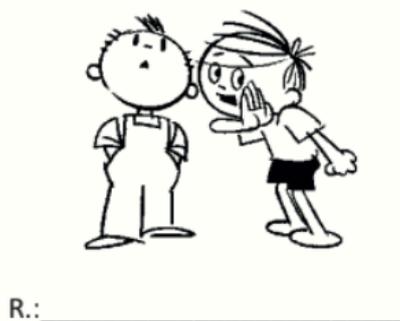


comparação com a forma de explicar e trabalhar a intensidade sonora realizada no componente curricular Ciências, que apresenta definições, exemplos e, depois, propõe atividades para que os conceitos trabalhados sejam utilizados para classificar os sons, no componente Arte, a intensidade (momentos G e H do perfil) é trabalhada com um exercício que não envolve som e que solicita que se cora as ilustrações:

Figura 5: Intensidade no componente curricular Arte

A **intensidade** está relacionada à força do som, ou seja, se o som é mais forte ou mais fraco.

A) Identifique nas imagens qual personagem aparenta estar reproduzindo um som com maior intensidade(forte) e menor intensidade(fraco), escrevendo se o som é forte ou **fraco**. Dê cor às ilustrações.



Fonte: SEEMG (2021d, p.142)

Em Ciências, a semana é pensada dentro de uma temática que reúne conceitos que se relacionam entre si: a produção do som, as fontes sonoras, a intensidade dos sons produzidos, como essa intensidade pode ser medida, e a relação da intensidade dos sons com a saúde humana. As atividades propostas exploram todas essas questões.

Em Artes, a temática são as propriedades dos sons. Há uma breve apresentação que define o som, seguido da sugestão de um vídeo na seção “Para saber mais”. O vídeo aborda duas propriedades do som (timbre e altura), com exemplos sonoros. Segue-se uma atividade para que se “imagine os sons” de uma paisagem sonora, onde questiona-se qual das paisagens o estudante acha “que poderia ter um som mais agradável aos ouvidos” (SEEMG, 2021d, p. 141). Outra atividade solicita que o estudante ligue uma imagem à onomatopeia que



representa o som por ela produzido. Segue-se a definição de cada uma das propriedades do som, seguidas de exercícios – raramente envolvendo sons.

Fica evidente que o componente curricular Arte não constrói uma proposta que favoreça a construção de conhecimento: tudo está fragmentado e as atividades muitas vezes não têm relação com o que acabou de ser trabalhado. Em Ciências, a proposta que envolve a paisagem sonora não pede que se imagine os sons, mas que o estudante feche os olhos, se concentre e “escute todos os sons ao seu redor”. Paradoxalmente, na aula de música, o som é apenas imaginado por crianças de cerca de 7 anos.

Essa aula de música se concentra naquilo que Swanwick (1994, p. 15, tradução nossa) chama de “saber que”, conhecimento proposicional, factual, informacional, sobre música. Como afirma o autor, esse “conhecimento *sobre* as coisas pode ser facilmente adquirido de maneiras não-musicais”. Os músicos e professores, afirma o teórico inglês, precisam ser especialmente cuidadosos em relacionar esse conhecimento proposicional com outras camadas de conhecimento musical, porque adquirir esse tipo de conhecimento “não é obviamente a soma de uma experiência musical e certamente também não é a essência do conhecimento musical” (SWANWICK, 1994, p. 16).

O PET materializa o perigo para o qual Swanwick (1994, p. 16) nos alerta: o de que esse conhecimento factual seja considerado central para o saber musical, aliado ao aspecto sedutor de ser relativamente fácil de administrar nas salas de aula (mais ainda em apostilas de atividades), além de ser um recurso barato e fácil de ser avaliado.

A possibilidade de tal conhecimento se desvincular de um contexto musical genuíno, aprendido verbalmente à distância, em segunda mão – argumentarei – sempre deve ser resistida. Proponho, portanto, concentrarme não em saber *sobre* música, mas sim em como o conhecimento musical é adquirido, *conhecimento de primeira mão* ou *conhecimento pessoal* e seu significado (SWANWICK, 1994, p. 16, tradução nossa, grifos no original).

Esse conhecimento de primeira mão vem da manipulação direta dos materiais sonoros, e da familiaridade que adquirimos ao nos relacionarmos recorrentemente com esses materiais e com música. O falar sobre não pode ser substituído pela experiência direta com a música – embora uma análise sensível possa, de fato, contribuir para uma compreensão mais aprofundada (SWANWICK, 1994, p. 19, tradução nossa).



Há que se considerar as limitações do material impresso, que foi utilizado pelos estudantes sem a presença do professor. Mas, como nos ensina o componente curricular Ciências, ainda assim é possível tomar decisões que realizem ondas semânticas – mesmo que elas apresentem uma variação pequena de amplitude. Ondas que considerem a experiência direta com os sons e a utilização dos conceitos aprendidos para pensa-los: essa análise sensível que aprofunda a compreensão.

Notas finais

A análise dos PETs destinados aos anos iniciais do ensino fundamental evidenciou, em primeiro lugar, a presença de atividades destinadas ao trabalho com música – o que já representa, em si, um avanço nas lutas pela educação musical escolar. Revelou, também, alguns pontos que merecem atenção para que esse espaço seja ocupado com cada vez mais qualidade, visando a construção de conhecimento musical com os estudantes.

Em primeiro lugar, é curioso notar que o trabalho com música – tão presente na educação infantil – cessa nos primeiros volumes dos primeiros anos do ensino fundamental. A continuidade do trabalho – e a possibilidade do início da sistematização das experiências e vivências anteriormente promovidas – são comprometidas por essa interrupção.

A fragmentação é o que mais se destaca nas análises realizadas: uma fragmentação do próprio componente curricular e uma fragmentação interna no trabalho com a música. É mister assumir que faz sentido reunir as linguagens artísticas em um componente curricular chamado Arte. Contudo, a organização em áreas temáticas – como proposto pela BNCC – favorece a compreensão de que componente curricular equivale a uma disciplina única, ministrada por um único professor, que abarca todas as linguagens artísticas, com uma carga horária bastante reduzida. A organização do terceiro bimestre do terceiro ano, abordada neste texto, evidencia como esse entendimento favorece um trabalho fragmentado.

No trabalho com música, por sua vez, esse segmentalismo na abordagem dos conhecimentos é tornado ainda mais evidente pela construção dos perfis de gravidade semântica e pela comparação com a abordagem do mesmo conceito em outro componente curricular. As análises demonstram a não consolidação, na área da Música, de um pensamento



curricular voltado especificamente para a educação básica, como comentaram Del-Ben e Pereira (2019, p. 190).

Espera-se que, ao evidenciar as dificuldades curriculares e metodológicas da área de música a partir da análise das propostas dos PETs, tenha-se contribuído para as reflexões e as tomadas de ação que visem a construção de um lugar cada vez mais consistente para o ensino de música nas escolas de educação básica. Um lugar de experiências diretas com os sons e com a música, construídas de maneira a garantir a necessária continuidade e o salutar aprofundamento dos conhecimentos aprendidos.



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.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música e Educação Básica: sentidos em disputa. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier. *Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular*. Campo Grande, Editora Oeste, 2019, pp. 189 - 209.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Plano de Estudo Tutorado: 1º ano Ensino Fundamental*. V.3. SEEMG: 2021a. E-book. Disponível em: < https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/REANP-2021/ens-fund-anos-iniciais-2021_>. Acesso: 01 ago. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Plano de Estudo Tutorado: 5º ano Ensino Fundamental*. V.3. SEEMG: 2021b. E-book. Disponível em: < https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/REANP-2021/ens-fund-anos-iniciais-2021_>. Acesso: 01 ago. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. *Plano de Estudo Tutorado: 3º ano Ensino Fundamental*. V.2. SEEMG: 2021c. E-book. Disponível em: < https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/REANP-2021/ens-fund-anos-iniciais-2021_>. Acesso: 01 ago. 2022.

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

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