



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

ANA LIA DELLA TORRE

INICIAÇÃO À LEITURA E ESCRITA MUSICAL NA ESCOLA: uma perspectiva
histórico-cultural

*INITIATION TO MUSIC READING AND WRITING AT SCHOOL: a cultural historical
perspective*

CAMPINAS
2018

ANA LIA DELLA TORRE

INICIAÇÃO À LEITURA E ESCRITA MUSICAL NA ESCOLA: uma perspectiva
histórico-cultural

*INITIATION TO MUSIC READING AND WRITING AT SCHOOL: a cultural historical
perspective*

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestre
em Música, na área de Música: Teoria, Criação e
Prática.

*Dissertation presented to the Arts Institute from the
University of Campinas in partial fulfillment of the
requirements for the degree of Master in Musical, in the
area of Music: Theory, Creation and Practice.*

ORIENTADORA: PROF^a DR^a SILVIA
CORDEIRO NASSIF

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA ALUNA ANA LIA DELLA
TORRE E ORIENTADA PELA PROF^a. DR.^a
SILVIA CORDEIRO NASSIF

CAMPINAS
2018

FICHA CATALOGRÁFICA

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0077-7560>

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Sílvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

D38i Della Torre, Ana Lia, 1990-
Iniciação à leitura e escrita musical na escola : uma perspectiva histórico-cultural / Ana Lia Della Torre. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Sílvia Cordeiro Nassif.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Notação musical. 3. Letramento. 4. Música - Instrução e estudo. 5. Educação musical. I. Nassif, Sílvia Cordeiro, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Initiation to music reading and writing at school : a cultural perspective

Palavras-chave em inglês:

Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934

Music notation

Literacy

Music - Instruction and study

Music education

Área de concentração: Música: Teoria, Criação e Prática

Titulação: Mestra em Música

Banca examinadora:

Sílvia Cordeiro Nassif [Orientador]

Ana Lúcia Horta Nogueira

Adriana do Nascimento Araujo Mendes

Data de defesa: 04-07-2018

Programa de Pós-Graduação: Música

BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE MESTRADO

ANA LIA DELLA TORRE

ORIENTADORA: PROF^a DR^a SILVIA CORDEIRO NASSIF

MEMBROS:

1. PROF(A). DR(A). SILVIA CORDEIRO NASSIF
2. PROF(A). DR(A). ADRIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO MENDES
3. PROF(A). DR(A). ANA LÚCIA HORTA NOGUEIRA

Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da
Universidade Estadual de Campinas.

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros da banca
examinadora encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese
e na Secretaria do Programa da Unidade.

DATA DA DEFESA: 04.07.2018

AGRADECIMENTOS

A Deus, pois sem Ele nada seria possível, a minha orientadora, Profª Drª Silvia Nassif, por todo ensinamento e dedicação, aos meus pais, pelo apoio e incentivo, a professora Silvia Beraldo e a todos os professores que fizeram parte da minha formação musical e acadêmica, o meu muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho se propôs a investigar, através de paralelos possíveis com a aprendizagem da leitura e escrita verbal, questões que permeiam o ensino da escrita e da leitura musical. Sendo a notação musical um dos saberes da música, embora não obrigatório em certos casos, não é necessário excluir ou evitar este conhecimento diante das dificuldades, mas é preciso adaptá-lo, para que ele possa ser trabalhado, com maior ou menor intensidade, sem que se torne um elemento excludente, mas do contrário, possibilite uma prática musical consciente. Deste modo, buscou-se conhecer pontos de vista das crianças sobre a leitura e escrita musical; entender o papel do outro (no caso, o professor e os colegas), nesse processo; e verificar se é possível pensar em um letramento musical análogo ao conceito de letramento no processo de alfabetização. Para isso, foi realizado um estudo bibliográfico do referencial teórico adotado e um estudo de casos qualitativo. A fim de embasar as reflexões teóricas desta pesquisa, foram estudados autores da psicologia histórico-cultural, da alfabetização e letramento e métodos de ensino de leitura musical brasileiros. Para o estudo de caso, foram selecionadas as aulas de música de uma escola privada de educação básica, onde foram feitas observações durante um mês, das turmas de 1º, 3º e 4º anos e, depois, ao longo de aproximadamente três meses, foram realizadas doze aulas práticas com os alunos de 1º e 4º anos e uma de observação no último dia de aula, bem como treze aulas de observação com os alunos de 3º ano. Ao todo, foram realizados 4 meses de observações e intervenções. Através da técnica de observação e de registros escritos de cada aula em um caderno de campo, os dados coletados foram transformados em casos e analisados à luz do referencial teórico adotado nesta pesquisa. Ao longo da pesquisa, foi observado que, embora a leitura e escrita musical possuam questões distintas da leitura alfabética, é possível supor que a concepção do termo letramento se assemelha, em muitos aspectos, às ações que os alunos apresentaram durante as atividades práticas realizadas. Por fim, espera-se que as reflexões realizadas possam contribuir para a compreensão dos professores de música e generalistas acerca do aprendizado deste conteúdo, a fim de que esse possa se tornar mais acessível.

Palavras chave: Notação musical; Leitura e escrita musical; Letramento musical; Vigotski; perspectiva histórico-cultural

ABSTRACT

This paper intends to investigate, through possible parallels with the learning of reading and verbal writing, questions that permeate the teaching of writing and musical reading. Being the music notation one of the knowledges of music, although it is not mandatory in certain cases, it is not necessary to exclude or avoid this knowledge in the face of difficulties, but it must be adapted so that it can be worked, to a greater or lesser intensity, without which becomes an exclusionary element, but otherwise enables a conscious musical practice. That way, we sought to know children's points of view about reading and writing; understand the role of the other (in this case, the teacher and colleagues) in that process; and to verify if it is possible to think of musical literacy analogous to the concept of literacy in the literacy process. For that, a bibliographic study of the adopted theoretical framework and a qualitative case study were carried out. In order to base the theoretical reflections of this research, authors of historical-cultural psychology, alphabetization and literacy, and methods of teaching Brazilian musical reading were studied. For the case study, music classes were selected from a private elementary school, where observations were made during one month of the 1st, 3rd and 4th grade classes, and then, during approximately three months, twelve practical classes with students from 1st and 4th grades, and one observation in the last day of class, as well as thirteen classes of observation with the students from 3rd grade. Altogether, 4 months of observations and interventions were carried out. Through the observation technique, and written records of each class in a field notebook, the collected data were transformed into cases and analyzed in the light of the theoretical framework adopted in this research. Throughout the research, it was observed that although the reading and writing of music have different issues from alphabetical reading, it is possible to suppose that the conception of the term literacy resembles, in many aspects, the actions that the students presented during the practical activities carried out. Finally, it is hoped that the reflections carried out can contribute to the understanding of music teachers and generalists about the learning of this content, so that it can become more accessible.

Keywords: Music notation, Musical reading and writing; musical reading; Vigotsky; historical-cultural perspective

LISTA DE CASOS

CASO 1	50
CASO 2	51
CASO 3	52
CASO 4	55
CASO 5	57
CASO 6	58
CASO 7	59
CASO 8	60
CASO 9	61
CASO 10	89
CASO 11	90
CASO 12	91
CASO 13	94
CASO 14	95
CASO 15	98
CASO 16	99
CASO 17	100
CASO 18	102
CASO 19	105
CASO 20	105
CASO 21	106

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: leitura inventada	16
Figura 2: escrita musical analógica	17
Figura 3: leitura relativa	18
Figura 4: trecho do primeiro arranjo	46
Figura 5: trecho do arranjo final	47
Figura 6: partitura infantil de piano.....	49
Figura 7: partitura Hino à Alegria	53
Figura 8: grade de partitura de um quarteto de cordas	54
Figura 9: partitura contemporânea de John Cage	57
Figura 10: partitura analógica	58
Figura 11: figuras rítmicas.....	62
Figura 12: registro do aluno	67
Figura 13: registro do aluno	68
Figura 14: registro do aluno	69
Figura 15: registro do aluno	70
Figura 16: registro do aluno	71
Figura 18: registro do aluno	73
Figura 17: registro do aluno	72
Figura 19: registro do aluno	74
Figura 20: registro do aluno	75
Figura 21: registro do aluno	76
Figura 22: registro do aluno	77
Figura 23: registro do aluno	78
Figura 24: registro do aluno	79
Figura 25: registro do aluno	80
Figura 26: registro do aluno	81
Figura 27: registro do aluno	82
Figura 28: registro do aluno	83
Figura 29: registro do aluno	84
Figura 30: símbolo de ordem não alfabética	86
Figura 31: representação rítmica	89
Figura 32: representação rítmica	89
Figura 33: representação rítmica	90
Figura 34: duas representações rítmicas	91
Figura 35: registro do aluno	91
Figura 36: registro do aluno	92
Figura 37: registro do aluno	92
Figura 38: registro do aluno	92
Figura 39: transcrição do hit percussivo do barbatuques	94
Figura 40: Ritmo selecionado do hit percussivo do barbatuques	95
Figura 41: registro do aluno	96
Figura 42: registro do aluno	96
Figura 43: ritmo selecionado do hit percussivo do barbatuques.....	96
Figura 44: registro do aluno	96
Figura 45: registro do aluno	97
Figura 46: trecho do arranjo carruagem de fogo	98
Figura 47: ritmo selecionado do arranjo carruagem de fogo	98
Figura 48: ritmo selecionado.....	99
Figura 49: ritmo selecionado.....	99
Figura 50: ritmo proposto.....	100
Figura 51: registro do aluno	101

Figura 52: registro do aluno 101

Figura 53: registro do aluno 101

Figura 54: imagem ilustrativa 102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS	23
1.1- TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	23
1.2- LEITURA ALFABÉTICA E LEITURA MUSICAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL	30
1.3- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	34
CAPÍTULO 2:PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
2.1- ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.....	39
2.2- O ESTUDO DE CASO	40
2.3- FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	41
2.4- A PESQUISA NA PRÁTICA	42
2.5- O 1º ANO	43
2.6- O 3º ANO	44
2.7- O 4º ANO	45
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	48
3.1- A CONCEPÇÃO DA LEITURA E ESCRITA MUSICAL.....	49
3.2- PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA MUSICAL.....	64
3.3- A INFLUÊNCIA DE DIFERENTES FORMAS DE MEDIAÇÃO	87
3.4- FORMAS DE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....	104
CAPÍTULO 4:LETRAMENTO MUSICAL: algumas considerações	108
4.1- O LETRAMENTO MUSICAL NA LITERATURA	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	121
APÊNDICE	127

INTRODUÇÃO

A música é permeada por muitos saberes, desde a sensibilização musical, que segundo Enny Parejo, “refere-se à inter-relação das partes que compõem o seguinte trinômio: OUVIR/EXPRESSAR-SE/INTERAGIR” (PAREJO, 2001, p. 23), até o domínio técnico de um instrumento. No entanto, no campo do ensino da música, um dos elementos musicais mais complexos é o ensino da notação musical.

Alguns autores chegam até mesmo a declarar que a leitura e a escrita musical podem se tornar um elemento excludente (RHODEN, 2010, p.22), principalmente quando ensinada de maneira musicalmente descontextualizada, resultando na desistência do ensino da música. Segundo Souza:

A ideia de alfabetização musical desvinculada da prática tem contribuído para que muitos alunos desistam de aprender música, tanto em escolas específicas como em escolas do ensino fundamental, muito embora esses alunos continuem com a capacidade para desfrutar da música em geral (SOUZA, 2004, p. 215).

Neste sentido, alguns estudos têm se preocupado em investigar o ensino da leitura e escrita musical, permeando caminhos que priorizam o fazer musical antes, ou em parceria com o ensino teórico da leitura e escrita musical (CORRÊA, 2013; FRANÇA, 2001; RAMOS e MARINO, 2003), bem como mostrar sua importância para o desenvolvimento musical e geral do indivíduo. Assim, no que diz respeito à relevância e aos benefícios do estudo da leitura e escrita musical, segundo diferentes autores, este tem como objetivo:

A) Registrar detalhadamente sons e ideias musicais:

A maior virtude dos símbolos escritos é sua potencialidade de comunicar certos detalhes de execução que se perderiam facilmente na transmissão oral, ou seriam, até mesmo, esquecidos (SWANWICK, 1994, p. 10).

B) Aperfeiçoar outras capacidades:

[...] a utilização de notações tradicionais e inventadas podem auxiliar no desenvolvimento dos sistemas de orientação espacial, de ordenação sequencial e do pensamento superior (ILARI, 2003, p.15).

C) Contribuir nas interações sociais, pois “a possibilidade de trocas e comunicações amplia-se com os registros, algo que o homem realiza desde os tempos mais remotos” (ABRAHÃO, 2013, p. 83).

D) Contribuir para a aquisição de conhecimentos musicais no campo da compreensão do som (WATANABE; CACIONE, 2007) e da percepção musical (FRANÇA, 2010b; SWANWICK, 1979; SOUZA, 2004).

E) “Desenvolver melhor a composição, a audição ou a interpretação¹” (SWANWICK, p.45, 1979, tradução livre).

F) Desenvolver o pensamento abstrato: “É consensual entre psicólogos e educadores que o uso hábil de um sistema de símbolos expande o potencial do pensamento abstrato em qualquer domínio” (GOLDEMBERG, 2015, p. 81).

G) Desenvolver a independência musical:

Educadores musicais (Davidson; Scripp, 1988a, 1992; Demorest, 1998, 2001; Karpinki, 2000; McCoy, 1989) têm enfatizado a importância da leitura musical como componente indispensável para a conquista da

¹ No original: “ to bring about better composition, audition or performance

independência musical do estudante (SANTOS; HENTSCHEKE; GERLING, 2003, p. 1-2).

H) Compreender estruturas musicais: [...] “a notação musical torna a música mais compreensível, ao apresentar o seu lado matemático, ajudando a perceber sua estrutura e organização” (SOUZA, 2004, p.212).

No entanto, tendo tantos pontos positivos, como os citados acima, por quê esse conhecimento não é contemplado em todas as escolas, ou em ambiente acessíveis a toda população? Ou ainda, por quê este conhecimento pode ser tão complexo mesmo para alguns estudantes de música?

A este respeito, alguns autores indicam que o ensino da leitura e escrita musical esbarra em questões didáticas e metodológicas, pois exige um conhecimento prévio, sem o qual, esse aprendizado se torna inviável. Como destaca Sloboda, a “leitura é um processo de reconstrução que depende do conhecimento prévio e de estímulo²” (SLOBODA, 2007, p. 109, tradução livre), assim sendo, a leitura e escrita musical não devem ser ensinadas a alguém que não possua determinados conhecimentos musicais. Sobre os conhecimentos prévios que devem ser considerados, Rocha diz que:

Para a criança ser introduzida na leitura e escrita musical é necessário que ela já tenha exercitado o ouvido sensorial (ouvir, reconhecer, reproduzir, classificar e ordenar material sonoro variado), tenha adquirido o sentido do movimento sonoro (ascendência e descendência do som) e os diversos automatismos (dos sons, dos nomes e das notas) (ROCHA, 1990, p. 48, *apud* ALLEONI, 2013, p. 8).

Além disso, a notação é um sistema simbólico, convencionado para registrar os sons, ou seja, quando falamos de leitura tradicional, ou partituras tradicionais, estamos nos referindo as “escritas com notas musicais, respeitando os padrões de escrita desenvolvidos ao longo da história da música ocidental” (CISZEVSKI, 2010, p.26).

² No original: “Reading is a reconstructive process that depends on previous knowledge and on the nature of the stimulus”.

Assim, além do conhecimento prévio musical, leitura e escrita musical nos leva a conhecer um novo sistema simbólico, com regras pré-estabelecidas.

Por conta das questões que foram levantadas até aqui, considera-se inviável pensar o aprendizado da leitura e escrita musical sem conhecer o processo anterior, ou seja, os primeiros contatos direcionados com o fazer musical, que irão preparar o indivíduo para dominar esse novo sistema simbólico. Por esse motivo, tem-se investido na criação de espaços possíveis para se realizar essa vivência musical, através das chamadas aulas de musicalização. Um exemplo disso foi a criação da *Lei* nº 11.769/2008, suplantada, depois, pela *Lei* nº 13.278, de 2016 que promove uma abertura para a educação musical nas escolas, espaço acessível à grande parte da população, bem como a iniciativa de algumas prefeituras na abertura de escolas de música que oferecem aulas gratuitas para todas as idades, destacamos aqui o “Projeto Primeira Nota”, uma parceria entre a Prefeitura de Campinas e a Unicamp; o “Projeto Retreta”, de Arthur Nogueira; o “Projeto Guri”, do Governo Estadual e colaboradores, entre outros. Para auxiliar esse processo, alguns métodos e metodologias também foram criados no Brasil, ao longo do tempo, com a intenção de servir de suporte na promoção dessa vivência musical e introdução da leitura e escrita musical nestes espaços.

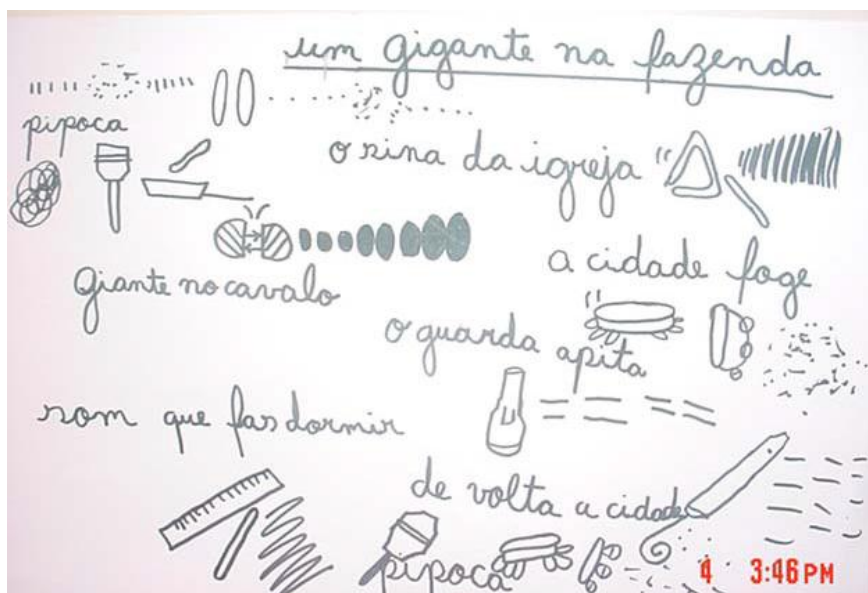
Algumas iniciativas metodológicas criaram maneiras de se trabalhar a leitura e escrita musical através de formas de escritas não convencionais, ou seja, escritas musicais mais simplificadas, permitindo que o aluno se aproprie desta linguagem musical e do funcionamento desse código e, futuramente, prevêm o acesso ao código tradicional. Assim, de acordo com uma pesquisa bibliográfica realizada sobre métodos brasileiros de música, foram encontradas algumas formas de trabalhar esse conteúdo. Essa pesquisa bibliográfica considerou métodos criados no Brasil que trabalham com uma proposta completa do ensino de música, ou seja, inicialmente propondo um ensino de musicalização e caminhando para o ensino da linguagem musical.

Nestes métodos foram observadas três formas distintas de trabalhar a escrita musical antes de se introduzir a leitura tradicional, sendo elas:

1. Escrita inventada, encontrada nos métodos: *Orientação didática: iniciação musical* (MAHLE, 1969); *Musicalizar: uma proposta para vivência dos elementos musicais* (ALFAYA, PAREJO, 1987); *Para fazer música* (FRANÇA, 2009 e 2010a).

O professor convencionará com os alunos a maneira de grafar os sons, dessa forma se tornará mais fácil depois, por analogia, escrever os sinais musicais propriamente ditos (ALFAYA; PAREJO, 1987, p.26)

Figura 1: leitura inventada

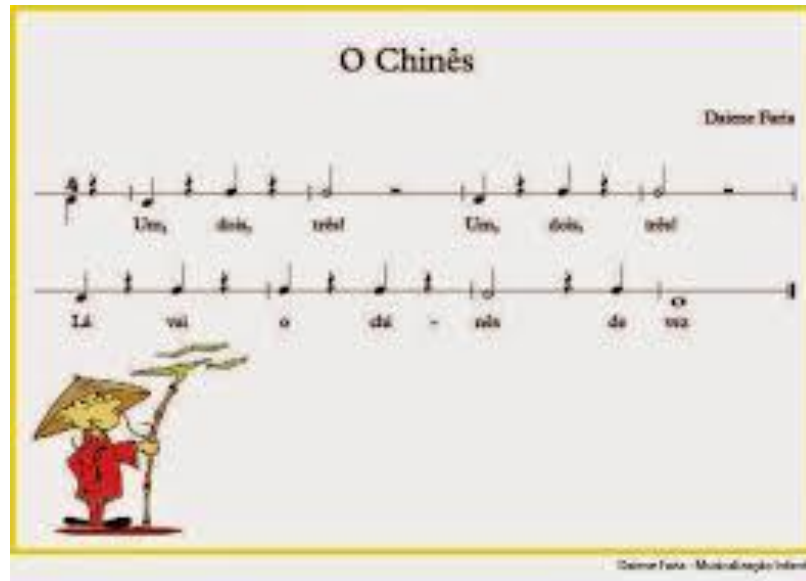


(ABRAHAAO, p.88, 2013. Registro coletivo e inventado de uma composição dos alunos).

2. Escrita musical analógica, encontrada nos métodos: *Iniciação musical: Brincando, criando e aprendendo* (FERES, 1989); *Educação musical "método Willems"; minha experiência pessoal* (ROCHA, 1990); *A alegria de ensinar e de aprender* (CLARO, 2010); *Para fazer música* (FRANÇA, 2009 e 2010a).

A notação musical analógica, como o nome indica, baseia-se na analogia entre propriedades do campo auditivo e do visual. Alto, baixo, horizontal, vertical, contorno, proporção e outras são qualidades

Figura 3: leitura relativa



(fonte: website. <http://daienefaria.blogspot.com/2014/06/leitura-relativa.html>, acessado em 15/07/2018)

Além dos métodos³ brasileiros já criados com a possibilidade de trabalhar a leitura e escrita musical, alguns autores trazem contribuições da área de alfabetização, entrando em um terreno que, embora não tenha relação direta com a música, apresenta estudos mais avançados no que diz respeito ao conhecimento da leitura e escrita de modo geral e passam a levantar a hipótese de que, talvez, a escrita musical pudesse ter relações com a escrita alfabética. Tal como indica Gemésio, o processo de ensino da linguagem musical segue princípios que estão além do que tange apenas o conhecimento musical: no “ensino da música, devemos seguir os mesmos processos de desenvolvimento adotados quanto ao ensino dos outros tipos de linguagem oral e escritos” (GEMÉSIO, 2002, p. 95). Seguindo esta ideia, Matte (2001) realiza uma pesquisa com crianças em processo de alfabetização escolar e afirma que o ensino da linguagem musical se relaciona com o aprendizado da leitura verbal:

³ Mais detalhes destes métodos brasileiros podem ser encontrados no apêndice

[...] o aprendizado da escrita musical, tanto rítmica quanto melódica, é um processo de aquisição da escrita fortemente marcado pelo processo simultâneo de aquisição da escrita formal. Este último pode estar iniciando-se, em andamento ou até mesmo estar concluído, dependendo da idade e da história do indivíduo envolvido, pois o ensino de música no Brasil não é, sistematicamente, iniciado na infância (MATTE, 2001, p. 7).

Diante dos pontos aqui apresentados, podemos supor que estudos relacionados à leitura verbal podem ser úteis na compreensão da aquisição da linguagem musical. No entanto, no que diz respeito a estudos já realizados nesse campo, foram encontradas pesquisas que buscam analisar similaridade entre o processo de aprendizagem da escrita alfabética e da notação musical, segundo o amadurecimento cognitivo da criança (SALLES, 1996; RHODEN, 2010), bem como de estratégias de registros musicais antes de um estudo formal da notação musical (FURLAN, 2007; WATANABE; CACIONE, 2007). Outros buscaram investigar a concepção da escrita musical através da gênese da notação na criança (BAMBERGER, 1988; SALLES, 1996) e dos processos de construção de significação da escrita de ritmos (BARBOSA, 2001). Nota-se que, nas pesquisas citadas, quase exclusivamente todas investigaram apenas questões rítmicas e, ainda, com exceção de Barbosa (2001), quando comparam com a alfabetização, buscam sistematizar fases e processos baseados em uma concepção piagetiana de desenvolvimento.

Vemos, entretanto, que muitas questões de ordem geral, que estão subjacentes a qualquer processo de aprendizagem da leitura e escrita musical, foram ainda muito pouco exploradas, sobretudo nas suas aproximações possíveis com o processo de alfabetização. Visando trazer uma contribuição nessa direção, esta pesquisa se propõe a investigar, através de paralelos possíveis com a aprendizagem da leitura e escrita verbal, justamente essas questões que poderíamos denominar “de fundo”⁴ e cuja falta

⁴ Como “questões de fundo” entende-se questões que não são exclusivamente de ordem musical e não somente específicas do código escrito musical, mas de outro modo, podem estar relacionadas, por exemplo, à concepção da leitura musical, ao significado que esta tem para a criança, entre outras.

de consciência por parte dos educadores musicais pode levar (ou talvez esteja levando) a um entrave na aprendizagem da leitura e escrita musical, sobretudo em sua fase inicial.

Dentro desta perspectiva, a primeira questão levantada e que servirá de guia a todas as outras que advirão nesta pesquisa, diz respeito ao sentido deste aprendizado para a criança, pois segundo Smolka (1988), o aprendizado da escrita “precisa ser sempre permeado por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor” (idem, p.69). Essa concepção do processo de alfabetização, quando transposta para o aprendizado da leitura e escrita musical nos faz levantar alguns questionamentos, tais como: Qual a necessidade da leitura e escrita musical para a criança? Qual a função do outro neste processo? Que indícios a criança demonstra de que está se apropriando do código escrito musical? Qual a função deste código para ela?

Assim, para tentar responder a estas e outras questões que surgiram na pesquisa de campo, buscou-se, como referencial teórico, a psicologia histórico-cultural, formulada, principalmente, por Lev Semenovitch Vigotski, bem como estudos no campo da alfabetização e letramento que se baseiem nesse referencial. Entendemos que, a despeito das grandes contribuições, que a perspectiva piagetiana trouxe e continua trazendo para a educação em geral e para a educação musical, em particular, a psicologia vigotskiana, pelas questões que propõe, pode ser um caminho mais promissor em relação aos objetivos colocados por esta pesquisa.

Neste contexto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar aspectos subjacentes ao processo de aprendizagem da leitura musical na sua relação com a alfabetização da língua materna e à luz da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, levantando a questão, ponto central desta pesquisa, “que aspectos são importantes no processo de iniciação à leitura e escrita musical na escola para que ela não se torne um elemento excludente?” E, como objetivos específicos, definimos:

- a) Conhecer pontos de vista das crianças sobre a leitura e escrita musical;

b) Entender o papel do outro (no caso, o professor e os colegas), nesse processo;

c) Verificar se é possível pensar em um letramento musical análogo ao conceito de letramento no processo de alfabetização.

Esta dissertação será exposta em 5 capítulos e um apêndice. O primeiro capítulo, intitulado “Pressupostos teóricos e algumas considerações iniciais”, traz uma breve introdução sobre os dois pilares de sustentação desta pesquisa: a teoria histórico-cultural e teorias sobre alfabetização e letramento, dividido em três tópicos 1.1 teoria histórico-cultural, 1.2 leitura alfabética e linguagem musical na perspectiva histórico cultural e 1.3 alfabetização e letramento.

O segundo capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados. O tópico 2.1 relata o estudo bibliográfico realizado, o 2.2 relata o estudo de caso, o 2.3 descreve a forma de análise dos resultados e o 2.4, a pesquisa na prática, considerando as particularidades que envolveram cada turma pesquisada.

O terceiro capítulo apresenta as análises dos dados coletados em forma de tópicos. Assim, o “3.1 A concepção da leitura e escrita musical” mostra as questões relacionadas a um primeiro contato dos alunos com a partitura; o “3.2 Processo de desenvolvimento da escrita musical” relata e analisa os desenhos das crianças envolvidas em uma atividade de escrita musical; o “3.3 A influência de diferentes formas de mediação no processo de ensino/aprendizagem da leitura e escrita musical” diz respeito às análises de casos decorrentes de mediação do professor, da pesquisadora e dos alunos e o “3.4 Atenção e aprendizagem” analisa casos decorrentes das práticas, que envolveram a questão da atenção em relação ao conteúdo.

O quarto capítulo, “letramento musical: algumas considerações”, esclarece, através de uma breve revisão bibliográfica, sobre o termo letramento musical e se propõe a relacionar o termo com as reflexões desta pesquisa.

E, por fim, o capítulo cinco, “Considerações finais”, levanta as principais contribuições do trabalho para o ensino da leitura e escrita musical.

No apêndice do trabalho encontra-se uma lista com breves comentários sobre

alguns métodos brasileiros que trabalham a educação musical desde sua etapa inicial até a leitura musical.

CAPÍTULO 1

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Uma das questões iniciais que problematizam o aprendizado da leitura e escrita musical é a relação que o indivíduo constrói sobre ela, fato este que pode influir negativamente em seu fazer musical. Além disso, supõe-se que o problema se dá em ambientes escolares, principalmente por questões de ordem didática e metodológica. Diante disso, esta pesquisa se propõe a conhecer aspectos subjacentes a esse aprendizado, de maneira a contribuir para que esse conteúdo seja abordado de forma coerente com o desenvolvimento do aluno e não como um código a ser decodificado mecanicamente, como costuma ser apresentado em muitas propostas de ensino. Para isso, tomou-se como visão teórica a perspectiva histórico-cultural da psicologia e apoiou-se em autores da alfabetização e letramento no que diz respeito aos aspectos subjacentes a esse aprendizado.

A seguir, serão apresentados alguns pressupostos sobre a teoria histórico-cultural, sobre a alfabetização e letramento e algumas considerações entre estes e a linguagem musical, que serão relevantes a esta pesquisa.

1.1- TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Com base na psicologia histórico-cultural, que tem em Lev S. Vigotski, seu principal expoente, podemos afirmar que os processos de aprendizagem do ser

humano estão intimamente vinculados ao modo como este se desenvolve, ou seja, não podemos entender como se dá a aprendizagem sem conhecer minimamente a concepção de desenvolvimento proposta pela teoria e, por outro lado, não podemos entender os processos de desenvolvimento do ser humano sem entender como se dá a sua aprendizagem. Os estudos desenvolvidos por Vigotski demonstravam que o aprendizado está relacionado com as funções psicológicas visto que:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1991, p. 61).

As funções psicológicas do ser humano, segundo Vigotski (1991), são divididas em dois grupos, de acordo com sua origem: “de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural” (VIGOTSKI, 1991, p.34). A respeito delas, Schroeder (2008, p.1) esclarece que as funções inferiores são as *naturais*, ou seja, “são as que temos em comum com os outros animais” (SCHROEDER, 2008, p.1), enquanto as funções superiores, segundo a autora, chamadas “*culturais*... são as funções especificamente humanas” (ibidem).

Segundo essa teoria, são as funções naturais que vão dar origem às funções superiores, através do desenvolvimento social do indivíduo. Assim sendo, para que as funções naturais deem origem às funções superiores (tais como atenção, linguagem, lógica, memória, entre outros)⁵, é necessário que o indivíduo esteja imerso em práticas sociais e/ou exposto a determinada cultura, através da mediação do outro, bem como dos sistemas simbólicos. Assim, como indica Vigotski, estas funções psicológicas não são inatas, mas ao contrário, desenvolvem-se no meio social através de processos de

⁵ Vigotski não se preocupou em elencar as funções psicológicas, mas seus sucessores, com base nos estudos de Vigotski, puderam mencionar algumas. Assim, as funções psicológicas aqui mencionadas tomaram como base os escritos de DELARI-JUNIOR (2011).

mediação.

Os estudos de Vigotski sobre o psiquismo humano tinham como base duas hipóteses: a primeira, a de que as funções psíquicas do homem têm sua origem em relações mediatizadas; e a segunda, que os processos mentais ocorrem de fora para dentro, inicialmente são funções interpsicológicas para, em seguida, tornarem-se intrapsicológicas (BONADIO; MORI, 2013, p. 120).

O processo de mediação, segundo esse pensamento, é o que vai possibilitar o desenvolvimento das funções culturais, as quais são responsáveis por toda atividade voluntária, planejada e intencional. Ao contrário dos animais, são essas funções que permitem que o ser humano tenha controle sobre seu comportamento. Diz Oliveira (1993):

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1993, p.33).

Em termos de pesquisa envolvendo as funções psicológicas superiores, o estudo das funções psíquicas, segundo DELARI (2011), não deve ter como objetivo analisar o objeto em si, ou seja, cada função psíquica de modo separado, mas, segundo Vigotski, deve-se considerar o processo de desenvolvimento dessas funções:

Vigotski nos orienta a “estudar não ‘objetos’ mas sim processos”. A entender o objeto no seu processo de mudança. Não se pode compreender as funções psíquicas, e o entrelaçamento dialético de suas linhas genéticas biológica e cultural, se não for historicamente (DELARI - JUNIOR, 2011, p.1).

Por esse motivo, não é necessário aqui nomear, ou elencar de maneira categórica quais seriam as funções naturais e superiores, mas entender que elas

existem e que se trata de processos em desenvolvimento de acordo com o meio social do indivíduo. E que é sobre esse pilar que se constitui a teoria histórico-cultural.

Fato relevante a esta pesquisa é que, segundo Schroeder (p. 106, 2012), “todas as formas de linguagem, incluindo a música, estão ligadas às funções culturais”. A percepção e a memória musical são exemplos dessas funções, que dependem de aprendizagem mediada para serem desenvolvidas. Assim, dependendo do contexto educacional em que o indivíduo estiver inserido, este pode ter mais ou menos domínio sobre esta função.

Sintetizando o que foi apresentado até aqui e, a partir dos escritos de Oliveira (1993), podemos afirmar que “as funções psicológicas, sendo produtos da atividade cerebral, têm um suporte biológico” (OLIVEIRA, 1993, p. 23), sendo assim, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como a percepção e memória musical dependem de funções biológicas, tais como a audição, a memória e a atenção naturais, entre outras. No entanto, “o funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre os indivíduos e o mundo exterior, as quais se desenvolvem num processo histórico” (ibidem), ou seja, além das funções biológicas é necessário que o indivíduo esteja inserido em um contexto social, onde ele vivencie aplicações práticas destas funções, caso contrário, apenas as funções biológicas não farão com que ele se desenvolva. E, por fim, afirma-se que “a relação homem/mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos” (ibidem), ou seja, para que as funções biológicas, bem como as relações sociais permitam o desenvolvimento das funções culturais, é necessário que o indivíduo esteja inserido e tenha conhecimento dos sistemas simbólicos, que são marcados, entre outros, pelas diferentes formas de linguagem (oral ou escrita).

No que tange a esta pesquisa, embora a teoria não aborde especificamente a linguagem musical, o autor trata da linguagem e da leitura e escrita de forma geral e, portanto, suas formulações a respeito podem servir de base para se pensar a questão musical, bem como se articular a ela.

Assim, para Vigotsky, o processo de aquisição da leitura, e da escrita, é um

processo complexo e, por isso, este processo é diferente da língua falada; enquanto na linguagem oral a criança pode se “desenvolver por si mesma”, a leitura e a escrita dependem de um “treinamento artificial” (VIGOTSKY, 2008, p.70), e, portanto, precisa de um mediador ativo, que introduza a criança a esse conhecimento. Além disso, apesar da abordagem histórico-cultural não negar a existência, mas sim afirmar a necessidade das funções biológicas no processo de aprendizado de qualquer conhecimento, a teoria prevê que a escrita, como algo ligado às funções psicológicas superiores, é culturalmente mediada, ou seja, depende de outros indivíduos para que aconteça, e não apenas de um aparato biológico: “[...] em contraste com um certo número de outras funções psicológicas⁶, a escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação” (LURIA, 1988, p. 145).

De acordo com esse autor, esta mediação, no processo de aprendizagem da leitura e escrita, não deve acontecer de forma impositiva, ou ainda, não deve ser desenvolvida de forma puramente mecânica, como um conjunto de regras a serem seguidas. Mas, de outro modo, deve ser uma atividade de compreensão e de interações sociais, visto que a leitura é um meio de comunicação de um indivíduo para outro. Assim, o autor considera que a escrita deve ser desenvolvida como um processo de descobertas e não como um conhecimento imposto pelas mãos do professor; imposto de fora para dentro e sem relação com as necessidades da criança. Assim, embora o autor não trate de questões musicais, Vigotski (2008) faz menção, a título de analogia, ao ensino da música quando critica o treino de técnica e de leitura verbal, de forma puramente mecânica e sem sentido.

Ao invés de se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade, a escrita lhes é imposta de fora, vindo das mãos dos professores. Essa situação lembra muito o processo de desenvolvimento de uma habilidade técnica, como, por exemplo, o tocar piano: o aluno desenvolve a destreza de seus dedos e aprende quais teclas deve tocar ao mesmo tempo em que lê a

⁶ Aqui a escrita é tomada como uma função superior, assim, as outras funções a que Luria se referem incluem memória, atenção, lógica, entre outras.

partitura; no entanto, ele não está, de forma nenhuma, envolvido na essência da própria música (VIGOTSKY, 2008, p.70).

Além da leitura e escrita depender de uma mediação, o autor mostra que, de modo geral, este processo de aprendizado envolve questões relacionadas ao campo da abstração do pensamento:

Como mostra a investigação, a linguagem escrita exige um mínimo de grau de abstração para seu desenvolvimento. Trata-se de uma linguagem sem entonação, sem expressão e sem nada do aspecto sonoro. É uma linguagem do pensamento, das ideias, mas uma linguagem que é desprovida da característica mais importante da linguagem oral: o material sonoro⁷. (tradução livre, VIGOTSKI, 2001, p.133).

Embora o autor não trate especificamente da questão musical, é possível aqui já fazer algumas considerações, logo de início, entre princípios de aprendizado vigotskianos e o aprendizado da leitura e escrita musical. No caso da música, antes desse aprendizado, seguindo o princípio apresentado por Vigotski, a criança deve ser capaz de imaginar o som, visto que a leitura e escrita musical também são desprovidas do material sonoro, sendo necessário desenvolver neste campo, a habilidade de imaginar o som. Com este intuito, alguns métodos de musicalização tentam realizar este feito e, um exemplo disso, são os métodos que utilizam palavras e sílabas para solfejar ritmos, pois, assim, é possível pensar na palavra ou sílaba fixa quando se está lendo ou escrevendo música. Ou ainda, alguns métodos de solfejo melódico se apoiam em pequenos trechos de canções, onde é possível entoar intervalos melódicos a partir de canções conhecidas. Outro exemplo é a utilização de atividades, ou chamadas brincadeiras pedagógicas, em que se coloca o ritmo, que outrora estava sendo feito em palavras, no corpo, realizando percussão corporal, ou ainda omitindo parte do texto

⁷ Na tradução espanhola: Como muestra la investigación, el lenguaje escrito exige incluso para su desarrollo mínimo un alto grado de abstracción. Se trata de un lenguaje sin entonación, sin expresividad, sin nada de su aspecto sonoro. Es un lenguaje en el pensamiento, en las ideas, pero un lenguaje que carece del rasgo más importante del lenguaje oral: el del sonido material.

com pausas, apenas imaginando o som e continuando em sequência. Esta etapa, chamada musicalização, seria, segundo essa visão, imprescindível para o desenvolvimento da leitura e escrita musical.

Além disso, uma questão fundamental para se compreender esta teoria é que qualquer conhecimento começa num processo de significação. Sendo assim, no que diz respeito à criança, a teoria prevê a necessidade de se entender a função da escrita, para que, depois, ela seja capaz de grafar seu conhecimento. Por este motivo, essa teoria parte da construção do sentido para que, assim, o aluno possa aprender. Na verdade, a primeira coisa que uma criança aprende em qualquer campo do conhecimento, segundo esta perspectiva, é o significado social desse conhecimento, ponto fundamental na teoria que ficará mais claro no capítulo de análise dos dados.

Outra questão que interessa diretamente a esta pesquisa, diz respeito à importância das experiências culturais, já que o desenvolvimento das funções superiores, conforme já dito, se origina justamente a partir das experiências culturais do indivíduo, sendo, portanto, regidas por leis históricas (ARAÚJO; ARAÚJO; SCHEFFER, 2009, p. 3). Esse processo constitui um sistema complexo, que engloba não apenas o indivíduo, mas o ambiente em que este se situa.

Segundo Vigotski, a cultura é um elemento fundamental para o desenvolvimento das capacidades humanas. Suas elaborações teóricas permitem afirmar que:

O desenvolvimento psicológico humano não é um processo autônomo, dependente apenas de fatores internos ou biológicos, mas se fundamenta nas relações exteriores que o indivíduo estabelece com a cultura (SCHROEDER, 2012, p.78).

Assim, são as relações culturais responsáveis por dar origem às funções psicológicas humanas. Esta “troca cultural”, no entanto, só foi possível através da criação de sistemas simbólicos, que, segundo Oliveira (1993, p.42), nasceram da necessidade do indivíduo se comunicar com o outro e transmitir sua cultura. Logo, é através dos sistemas simbólicos, que o homem cria relações com o mundo (OLIVEIRA,

1993, p. 23) e se desenvolve.

Na música esse procedimento não é diferente: a música, como criação humana, é de ordem cultural, diz respeito a funções psíquicas específicas humanas (SCHROEDER, 2008, p.1) e pode ser considerada um sistema simbólico. Neste sentido, tomando a grafia musical como um sistema simbólico de segunda ordem⁸ “no qual signos visuais se referem a eventos sonoros” (SLOBODA, 1983, p. 241), pode-se afirmar que o ato de notar sons (leitura e escrita musical) é um processo histórico-cultural relevante, embora não único, na relação do homem com a música. Entender, portanto, como se constituem as funções psicológicas humanas, mostrou-se necessário para o entendimento da aprendizagem da leitura e escrita musical⁹.

1.2- LEITURA ALFABÉTICA E LEITURA MUSICAL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO CULTURAL

Como já mencionamos, embora Vigotski não trate especificamente da linguagem musical, o autor aborda a questão da escrita e da leitura na linguagem verbal, com seus processos e particularidades, o que nos permite tentar estabelecer analogias entre estes dois processos de aprendizagem e desenvolvimento¹⁰, partindo da perspectiva histórico-cultural.

O processo de descoberta da escrita pela criança pode seguir caminhos distintos, mas Vigotski indica algumas fases deste processo. Assim, o primeiro ponto apresentado é o desenvolvimento que se dá através do gesto, que se torna um signo visual para a criança. Para Vigotski, este é o primeiro passo da leitura:

A história do desenvolvimento da escrita começa quando os primeiros sinais visuais aparecem nas crianças, e é baseado na mesma história natural do nascimento dos sinais de que a linguagem nasceu. O gesto,

⁸ Consirando que os eventos sonoros seriam o simbolismo de primeira ordem

⁹ Estas e outras questões da teoria histórico-cultural serão retomadas mais adiante para embasar reflexões teóricas, bem como para compreender os dados encontrados na parte prática desta pesquisa.

¹⁰ As analogias entre linguagem verbal e linguagem musical têm sido estudadas por alguns pesquisadores da música e da educação musical. Como autores de referência podemos citar: Bernardes, 2001; Schroeder, 2005; Paoliello, 2007 e Loureiro, 2016.

precisamente , é o primeiro sinal visual que contém a futura escrita da criança assim como a semente contém o carvalho futuro. O gesto é a escrita no ar e o signo escrito é, frequentemente, um gesto que se afirma (VIGOTSKI, 1931, p.129 tradução livre)¹¹.

Na música, este processo de transformar sons em gestos e movimento parece ser consensual. Entende-se que o movimento é importante para a vivência musical da criança e é assim que as primeiras formas de representar o som surgem. Assim, mesmo autores que adotam uma perspectiva teórica diferente da histórico-cultural, como no caso da educadora Cecília Cavalieri França (2010), que trabalha com uma concepção piagetiana de desenvolvimento, também indicam que o registro é uma continuação do movimento, uma tentativa de registrar o mundo real e, portanto, é um precursor da escrita musical da criança:

Assim que é capaz de realizar movimentos ritmados, a criança pode imprimir o mundo afora: pelo papel, pelas paredes, pelo chão, pelos sofás, pelos espelhos, pelas mesas e toalhas de mesa... O prazer do gesto motor alia-se à satisfação de ver sua marca ali registrada (FRANÇA, 2010, p.10).

O segundo ponto a ser considerado é a transformação de objetos em signos. Como exemplos dados pelo próprio autor: um livro em pé designa uma casa, um relógio é a farmácia, chaves significam crianças (VIGOTSKI, 1995, p.72), entre outros. A criança é capaz de contar ou recriar uma história apenas observando estes objetos. Ressalta-se, no entanto, que o objeto, para a criança, deve admitir “o gesto apropriado” em relação ao que se representa (ibidem, p. 73), ou seja, se a criança não encontrar a relação entre o objeto e o que se pretende representar, ela irá rejeitar este objeto como signo.

Essa transformação de objetos em signos pode, também, ser percebida na

¹¹ La historia del desarrollo de la escritura se inicia cuando aparecen los primeros signos visuales en el niño y se sustenta en la misma historia natural del nacimiento de los signos de los cuales ha nacido el lenguaje. El gesto, precisamente, es el primer signo visual que contiene la futura escritura del niño igual que la semilla contiene al futuro roble. El gesto es la escritura en el aire y el signo escrito es, frecuentemente, un gesto que se afianza

música, quando crianças são capazes de associar figuras a sons.

O objeto, em si , desempenha uma função de substituto: o lápis substitui a babá e o relógio a farmácia; mas é o gesto referente a ele que lhes dá sentido, indica seu sentido (VIGOTSKI, 1995, p. 132 tradução livre)¹².

Alguns instrumentos musicais podem representar algum objeto, ou como é mais recorrente, um animal, como exemplo, o coco pode ser o cavalo, o reco-reco uma abelha, e, assim, pode-se recriar uma história, ou ainda, sonorizar uma história com estas “leituras” dos sons. Outras associações mais complexas também podem ser observadas, tais como a utilização de um instrumento grave para representar personagens de uma história. Este tipo de associação é recorrente na música, até mesmo entre compositores famosos, como é o caso da história “Pedro e o lobo” de Prokofiev, onde cada personagem é representado por uma melodia tocada em um instrumento diferente. As crianças não alfabetizadas podem perceber estas relações, embora algumas associações mais complexas precisem de uma ajuda do professor para que sejam percebidas.

No campo de metodologias não tradicionais de leitura musical, destaca-se o uso da notação analógica ou alternativa. Nesta fase, a criança é capaz de associar não apenas figuras, mas também gráficos a sons, desde que estes representem o movimento deste som. Assim, alguns educadores tais como, França (2010); Alfaya e Parejo (1987); Barbosa (2011), mostram que a criança não alfabetizada pode representar o som através de figuras que não são as tradicionais. Ela pode, até mesmo, criar suas próprias formas de notar. No entanto, como já apontado, é necessário que a criança veja a relação entre o que se representa e o que é representado, e esta relação geralmente se dá pela estrutura gestual do que se representa. Assim, a notação também será melhor entendida se tiver essa relação, tal como um traço longo para

¹² El objeto, por sí mismo, cumple una función sustitutiva: el lápiz sustituye a la niñera y el reloj a la farmacia; pero es tan sólo el gesto referido a ellos lo que les confiere tal sentido, indica tal sentido

representar um som longo e um traço pequeno para representar um som curto, que denotam também o movimento deste som. De outro modo, representações muitas vezes utilizadas, tais como cores, ou formas geométricas pouco ou nada possuem de relação com a estrutura gestual deste som.

No entanto, apesar dessa capacidade de ressignificar objetos ser muito importante para o aprendizado da leitura, nota-se que podem ocorrer falhas diante dessas associações “naturais”¹³. Como exemplo, temos as figuras rítmicas da notação tradicional: as figuras semínimas, que podem ser associadas erroneamente com as teclas pretas do piano e as mínimas, as teclas brancas do piano, devido à associação visual das teclas com a cor das figuras.

Ressalta-se que, ao tornar recorrente a associação de um objeto, esse objeto pode adquirir uma função de signo e a criança passará a associar sempre esse elemento ao mesmo objeto. Assim, pode-se dizer que a criança, através da intervenção do adulto, pode ressignificar um objeto e torná-lo seu signo. O adulto pode ajudar a criança a identificar o objeto, relacionando-o a outro conteúdo e ressignificando-o.

Vigotski também percebe uma etapa de transição entre a capacidade de perceber que se pode desenhar as coisas e, da mesma forma, de perceber que se pode, também, “desenhar” a fala. Segundo ele “o segredo do ensino da linguagem escrita é preparar e organizar adequadamente essa transição natural” (VIGOTSKI, 2008, p.141).

Na música, é necessário que a criança perceba que pode registrar algo além de apenas as figuras dos instrumentos musicais, por exemplo. É necessário ater-se à quantidade e distância métrica do som (ritmo) e altura (melodia e notas musicais) dos sons. Bamberg¹⁴ (1988) indica que aos nove anos a notação rítmica inventada da criança se assemelha a dos adultos, visto que já é capaz de registrar a quantidade de

¹³ No contexto da teoria de Vigotski o termo natural não significa espontâneo, mas, de outro modo o curso do desenvolvimento é sempre culturalmente mediado. Neste sentido este termo deve ser tomado aqui como um processo que seguiu da melhor maneira possível seu curso esperado.

¹⁴ Autora da linha de pesquisa piagetiana, de tal modo que fixa uma idade para essa conquista que, de acordo a perspectiva assumida neste trabalho, nem sempre será a mesma para todas as crianças.

sons bem como a distância de ritmos simples. No entanto, a criança não alfabetizada é capaz de executar ritmos, contar quantos sons tem seu próprio nome, ou ainda mostrar quantas vezes tal instrumento foi tocado, embora a grande maioria não seja ainda capaz de grafar o que escutou ou executou.

Este fato ocorre, pois primeiro a criança precisa entender a função da escrita, para que depois possa ser capaz de grafar o som. Na escrita alfabética, a criança é exposta ao mundo das letras desde cedo, o que “provoca” essa compreensão da função da escrita. Na música, no entanto, esse processo pode não ser tão natural, acontecendo apenas no momento da aula de música em que a criança irá aprender, especificamente, a leitura musical.

Estes são os principais pontos que interessam a esta pesquisa a respeito da relação entre a leitura musical e a leitura alfabética. Nos próximos capítulos serão desenvolvidas melhor as ideias aqui apresentadas, bem como outras questões serão apresentadas.

A seguir serão expostas questões sobre a concepção da alfabetização e do letramento, através de abordagens atuais, dentro da perspectiva adotada, no entanto, segundo autores específicos da área da linguagem.

1.3- ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Por se tratar de um estudo que procura investigar questões preliminares a respeito dos processos de leitura e escrita da linguagem musical, esta pesquisa investigou elementos subjacentes a esse ensino - muitos dos quais também vistos como relevantes à leitura verbal-, e não apenas questões específicas da música, tais como dificuldades de apreensão de conceitos, de compreensão rítmica ou melódica. Por esse motivo, surgiu a necessidade de se estudar também autores da alfabetização e letramento, bem como o significado destes termos segundo estudiosos dos processos de aquisição da leitura e escrita.

Em primeiro lugar, foi levado em consideração que o aprendizado da leitura e escrita é um processo sócio–interativo e, por este motivo, analogias entre os processos de aprendizagem da leitura verbal e linguagem musical se mostraram relevantes. Confirmando essa visão, Gontijo (2009) afirma que a alfabetização trata-se de um processo sociocultural:

O que caracteriza a alfabetização como uma prática sociocultural é o fato de as crianças não inventarem, nesse processo, o sistema de escrita, o lápis, o caderno, etc. e tampouco os modos de sua utilização; elas se apropriam do resultado do desenvolvimento social e, dessa forma, garantem a continuidade da história e, portanto, a constituição de novos instrumentos, novas práticas de leitura e de escrita pelo processo de diversificação e de recriação dos já existentes, ao mesmo tempo que, por esse processo, se afirmam como sujeitos (GONTIJO, 2009, p.14).

Deste modo, foram considerados autores da alfabetização e letramento que tinham princípios da teoria histórico-cultural, tais como KATO (1986, 2002), OLIVEIRA (1993), SOARES (2009), entre outros. Além disso, foram feitos estudos que esclarecessem a respeito dos próprios termos alfabetização e letramento e algumas relações destes com o aprendizado da linguagem musical.

O termo *alfabetização*, segundo Albuquerque (2007, p.11), engloba uma concepção de ensino, adotada no final do século XIX, que prioriza o ensino da codificação e decodificação do código escrito. Robazkievicz esclarece que a alfabetização é “compreendida como aquisição do sistema convencional da escrita” (ROBAZKIEVICZ, 2007, p.18). No entanto, na segunda metade dos anos oitenta, novas formas de pensar o processo de alfabetização começam a surgir e, com isso, um novo termo é colocado em pauta, o chamado *letramento*. Segundo ela, “novas palavras são criadas (ou a velhas palavras dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos” (SOARES, 2009, p.16).

Segundo Soares (2009), há indícios de que o termo tenha sido cunhado por Kato, pois uma das primeiras vezes que o termo apareceu foi “No mundo da escrita:

uma perspectiva psicolinguística”, de Mary Kato, em 1986. Assim, a nova palavra - letramento - não surge apenas como uma questão terminológica, tampouco torna o termo alfabetização um termo obsoleto. Mas, de outro modo, apenas defende uma nova concepção de ensino, baseado em uma prática cultural sócio-histórica (DAVID BARTON, 1998, *apud*, XAVIER, 2007, p. 135) e que deve ser entendida como o “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (ROBAZKIEVICZ, 2007, p.18). Esta distinção de termos confere diferenças em relação ao objeto do aprendizado, no primeiro caso o sistema da escrita, e no segundo, sua utilização prática, bem como diferenças na forma de abordar esse objeto.

Além disso, os dois termos podem ser independentes entre si, pois, segundo Soares (2009), é possível ser letrado (referindo-se a letramento) mesmo sem ser alfabetizado:

Um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em *ouvir* a leitura de jornais, se recebe cartas que outros leem pra ele, se *dita* cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulários e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto, é, de certa forma letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2009, p.24).

Assim, a partir destas duas concepções, surge uma nova forma de pensar o ensino da escrita, adotada no Brasil hoje em dia: alfabetizar letrando. Neste novo termo, a criança é levada a apropriar-se do sistema alfabético, ao mesmo tempo em que faz uso das práticas de leitura, mesmo não tendo total domínio sobre o código escrito. Segundo Albuquerque e Santos:

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a

compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético (ALBUQUERQUE; SANTOS, 2007, p. 98).

No aprendizado da linguagem musical, falar em um processo de alfabetização musical é muito comum, visto que a música também possui códigos a serem decodificados e, muitos métodos, como serão apresentados mais adiante, têm sua metodologia baseada nesse princípio. Além disso, o próprio termo “alfabetização musical” é utilizado em grande escala para dizer respeito ao conhecimento específico e teórico musical, assim, tanto pode ser encontrado em trabalhos atuais como o de Malaquias e Vieira (2016), como na fala de Kodály, em 1966, “a habilidade de compreender música vem através da alfabetização musical transferida para a faculdade de ouvir internamente” (KODÁLY, 1966, *apud* SOARES, 2012, p.32), entre muitos outros trabalhos. O letramento, no entanto, não é um termo muito utilizado no meio musical¹⁵. No próximo tópico será feita uma comparação preliminar entre o letramento e a linguagem musical com base em estudo bibliográfico. Esse tema, contudo, será retomado no final deste trabalho a partir dos dados empíricos.

¹⁵ Como um capítulo será destinado a este assunto, apenas deixo registrado que Loureiro (2016) dedica um tópico ao termo “letramento musical”, embora este não seja um termo muito encontrado.

CAPÍTULO 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como a perspectiva teórica adotada neste trabalho vê o desenvolvimento do aprendizado como um sistema complexo, que se relaciona com os indivíduos envolvidos, bem como o ambiente em que se situa, considera-se relevante realizar um estudo não apenas teórico, mas que também permita a observação de crianças em um contexto de aprendizado. Por isso, primeiro foi realizado um estudo bibliográfico sobre: a) a perspectiva histórico-cultural, b) a alfabetização e letramento e b) e métodos de ensino de leitura musical brasileiros. O primeiro e o segundo estudo bibliográfico realizados serviram para analisar os dados dos estudos de casos, bem como para embasar as reflexões teóricas. O último foi um estudo sobre os métodos brasileiros que abarcam o conhecimento da linguagem musical, desde seus primeiros passos até o aprendizado da leitura e escrita. Este estudo foi realizado de maneira descritiva com o intuito de contextualizar as concepções e propostas de ensino da leitura e escrita musical e colocado como apêndice desta pesquisa. Ressalta-se que, embora seja importante conhecer o que já se tem escrito a este respeito, essas descrições dos métodos não interferiram diretamente nos dados e nas análises da pesquisa, mas podem ser úteis aos pesquisadores desta área.

Depois disso, foi realizado um estudo de caso qualitativo em uma escola privada de educação básica. Segundo Penna (2015, p. 35): “Quando o objetivo da pesquisa é conhecer uma realidade particular em profundidade, o mais indicado é a pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso”, sendo por este motivo que este procedimento

foi adotado, a fim de conhecer a realidade particular em profundidade de um ambiente de aprendizado da linguagem musical.

De modo geral, conforme já dito, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa são de tipo qualitativo. Segundo Lüdke e André, (1986, p.11 e 12), a pesquisa qualitativa tem como característica o ambiente natural como sua fonte direta de dados, preocupa-se mais com o processo do que com o produto e toma como foco de atenção do pesquisador, o “significado” que as pessoas dão para as coisas. Além disso, seus dados são descritivos e a análise destes tende a seguir um processo indutivo.

Deste mesmo modo, esta pesquisa estudou um determinado contexto educacional, registrando acontecimentos e falas dos alunos, considerando o processo de aprendizagem como elemento mais importante, até mesmo que os resultados alcançados.

2.1 - ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

Segundo Fonseca, “a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*” (FONSECA, 2002, p. 32), é a primeira etapa de um trabalho científico. Para esta pesquisa foram realizados quatro estudos bibliográficos: o primeiro teve início durante o processo de elaboração do projeto de mestrado, assim foram investigados os trabalhos na área de educação musical que abordavam o tema da leitura musical, a fim de saber o que já se tinha escrito a respeito e, deste modo, melhor elaborar esta pesquisa de mestrado; em seguida foi realizado um estudo bibliográfico sobre a perspectiva histórico-cultural, fundamento teórico desta pesquisa; como terceiro estudo bibliográfico foram elencados os autores da alfabetização e letramento que seguiam a perspectiva histórico-cultural, buscando conhecer seus princípios; e, por último, foi feito um levantamento de métodos brasileiros de ensino de

música que trabalhavam desde a musicalização até o aprendizado da leitura e escrita musical¹⁶.

Durante as leituras foram feitos fichamentos e, em alguns casos, foram desenvolvidos textos, que foram, posteriormente, ampliados ou usados nas análises.

2.2- O ESTUDO DE CASO

O estudo de caso visa a descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, usa uma variedade de fontes de informação, permite generalizações naturalísticas, apresenta os diferentes pontos de vista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19- 20).

Este tipo de estudo exige planejamento e sistematização. Assim, para Lüdke e André (1986), o estudo de caso possui 3 etapas. No entanto, as autoras salientam que estas três fases podem se sobrepor e não necessariamente acontecer de forma linear e consecutiva. São elas:

1. Etapa exploratória: é o primeiro contato com as informações do campo de estudo, questões ou pontos críticos baseados na literatura, ou em observações e depoimentos de outros. Nesta pesquisa, uma parte da fase exploratória foi realizada com base em leituras bibliográficas, visto que foram selecionadas algumas questões iniciais para serem observadas. Além disso, também foram selecionadas a escola e as turmas a serem pesquisadas: as aulas de música de um 1º, um 3º e um 4º anos de uma escola particular de Campinas. Em um primeiro momento foi realizada uma reunião entre a pesquisadora e a professora da sala a fim de obter informações sobre o tipo de pesquisa que seria realizada, bem como a partir de que data a pesquisadora poderia atuar.

¹⁶ Este estudo foi posteriormente colocado como um apêndice nesta dissertação.

2. Delimitação do estudo: partindo da ideia de que não é possível analisar todas as questões, é necessário selecionar as questões e elementos estudados.

Uma vez identificados os elementos-chave e os contornos aproximados do problema, o pesquisador pode proceder à coleta sistemática de informações, utilizando instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas, sua escolha sendo determinada pelas características próprias do objeto estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 22).

A pesquisadora foi à escola observar cinco aulas, ao longo de dois meses, a fim de conhecer as turmas. Nesta etapa foi combinado que a pesquisadora faria intervenções e iria propor atividades para as turmas de 1º e 4º anos e que só observaria o 3º ano.

3. Análise e elaboração das informações: podem ser coletadas a partir do primeiro contato com o campo de estudo, na fase exploratória. Todas as aulas foram registradas em um caderno de campo e posteriormente foram analisadas.

2.3 - FORMA DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta pesquisa, a forma de coleta de dados foi através da técnica de observação e a forma de registrar foi de registros escritos de cada aula em um caderno de campo e registros fotográficos da produção das crianças. Sobre a técnica de observação, PENNA diz que:

[...] a observação é uma técnica de coleta essencial e indispensável quando o problema/questão de pesquisa focaliza a prática pedagógica, que precisa ser analisada a partir de dados coletados por observação direta, não sendo suficiente apenas o depoimento dos envolvidos sobre a prática de que participam (PENNA, 2015, p. 126).

Após as observações e práticas das aulas de música, os dados coletados foram analisados. Segundo Ludke e André, é necessário que o material seja organizado e dividido em partes, a fim de serem encontrados elementos semelhantes:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 43).

Os dados foram organizados de acordo com a temática ou problemática e junto com os autores estudados foram agrupados em tópicos: a concepção da leitura e escrita musical; processo de desenvolvimento da escrita musical; a influência de diferentes formas de mediação; formas de participação e envolvimento no processo de aprendizagem.

2.4- A PESQUISA NA PRÁTICA

O estudo de caso foi realizado em uma escola particular de Campinas, com a qual a pesquisadora já tinha contato com a professora de sala bem como com a escola em questão, visto que, no ano de 2012, já havia feito um estágio, referente às exigências de sua graduação, neste mesmo colégio. Além disso, por uma coincidência, as turmas observadas em 2012, com alunos então matriculados na educação infantil do colégio, eram as mesmas matriculadas nos 1^a, 3^a e 4^a anos do ensino fundamental no ano da pesquisa, fato este que facilitou o contato com os alunos. O processo de ensino, bem como os conteúdos previamente trabalhados com estes alunos nas séries anteriores também já eram conhecidos, o que facilitou no processo de escolha das atividades e conteúdos a serem trabalhados.

Durante um mês foram observadas cinco aulas das turmas de 1^o, 3^o e 4^o anos, no que se refere às características dos alunos e o conteúdo que estava sendo abordado pela professora da sala, a fim de que a pesquisadora conhecesse as turmas,

estabelecesse contato e também conhecesse os conteúdos que já estavam sendo trabalhados, para que a pesquisa também trouxesse benefícios para os alunos, estabelecendo uma ligação entre o que eles estavam desenvolvendo até então. Assim, foi estabelecido que as turmas de 3º ano seriam apenas observadas, sem que a pesquisadora fizesse intervenções e foi elaborado, em acordo com a professora da sala e sob a supervisão da orientadora do projeto, um plano de aula para ser realizado com os alunos do 1º e 4º ano. Este plano inicial foi tomado como guia e, à medida que as práticas aconteciam, conforme a necessidade, os planos foram modificados, reduzidos ou ampliados de acordo com o desenvolvimento dos alunos. O objetivo não era cumprir um plano de aula e procedimentos fechados, mas, de outro modo, criar situações de aprendizado. Por isso, estes planos foram flexíveis, para melhor despertar o interesse e criar, efetivamente, essas situações de aprendizado. Assim, ao longo de aproximadamente três meses, foram realizadas doze aulas práticas com os alunos de 1º e 4º anos e uma de observação no último dia de aula, bem como treze aulas de observação com os alunos de 3º ano, onde a pesquisadora atuou apenas como auxiliar da professora.¹⁷ Ao todo, foram realizados quatro meses de observações e intervenções.

2.5- O 1º ANO

A turma de 1º ano era composta por 22 alunos, que tinham entre 5 e 6 anos. As crianças estavam no processo de alfabetização, portanto algumas já conseguiam ler frases inteiras ou juntar palavras. A professora de música costumava no início da aula escrever na lousa as atividades que seriam desenvolvidas em cada aula e incentiva os alunos a lerem. Este procedimento, para a professora, tinha como objetivo, além de incentivar a leitura, ajudar na organização da aula.

As crianças trabalhavam com repertório imitativo e de memória (decor), sem o

¹⁷ A pesquisadora costumava participar de algumas atividades com os alunos, quando necessário, como entregar instrumentos, entre outras atividades a fim de auxiliar no desenvolvimento das propostas.

uso de partituras. No entanto, já estavam trabalhando conceitos da leitura e escrita musical tais como o nome das notas e escrita não convencional de ritmos. Este último conteúdo foi considerado como objeto de estudo e foram desenvolvidas propostas de atividades que envolveram a escrita rítmica.

2.6- O 3º ANO

O terceiro ano era composto por 31 alunos. A sala apresentava problemas no que se refere a questões disciplinares, assim, possuía, na maioria das vezes, três professoras (uma monitora, uma professora de educação especial e a professora da sala). As questões relacionadas à indisciplina da turma e as providências tomadas não foram consideradas como objeto de estudo desta pesquisa, mas o que se pode relatar é que esta situação levou a uma modificação no cronograma de aula, no que se refere ao ensino da leitura musical. A pesquisadora optou por não realizar atividades com esta turma, mas participar como observadora e, eventualmente, assistente nas aulas. A professora de música da sala adaptou conteúdos a fim de conquistar a confiança e o interesse dos alunos, estimulando atividades rítmicas, percussão corporal, apreciação musical com vídeo e introduzindo instrumentos musicais ao longo do semestre, como forma de fazer música em conjunto, o que era um desafio naquele momento. O processo que, no início, parecia não abarcar o ensino da leitura musical, foi aos poucos mudando; a turma conseguiu, no final do ano, aprender uma música na flauta, utilizando uma “pré-leitura” musical, de forma compreensiva. Além disso, ressalta-se que no meio do semestre foi realizada uma apresentação com estes alunos, com uma música do compositor Carlos Gomes. O processo de ensaio e preparação foi árduo, mas a apresentação foi um momento muito positivo para a turma, visto que conseguiram executar um trabalho que foi muito apreciado pelos colegas e pais que foram prestigiar. A partir deste dia, a pesquisadora observou um interesse maior por parte dos alunos nas aulas de música, possivelmente porque a experiência positiva da

apresentação fez com que eles apreciassem e desejassem estar envolvidos nesse tipo de atividade.

No entanto, a principal questão aqui levantada e que se relaciona com a “leitura musical na escola” é que o conteúdo da aula foi adaptado não para ficar mais fácil para os alunos, mas para atender à necessidade dos alunos naquele momento, bem como prepará-los para aprender um conteúdo mais complexo, no caso a leitura musical, quando estes estivessem preparados para tal. Assim, pode-se dizer que o conteúdo foi introduzido ao seu tempo e não ao tempo das outras salas, ou da professora e da pesquisadora, mas ao tempo em que aquela turma, em especial, estava preparada para recebê-lo. Esse caso levanta a questão de que a leitura musical é *um* dos conhecimentos musicais, mas não um conhecimento exclusivo ou obrigatório. Não é necessário excluir ou evitar este conhecimento diante das dificuldades, mas é preciso adaptá-lo, para que ele possa ser trabalhado, com maior ou menor intensidade, sem que se torne um elemento excludente, mas do contrário, possibilite uma prática musical consciente.

A turma em questão desenvolveu as noções iniciais sobre notação e foi capaz de compreender princípios da leitura musical através da leitura relativa. Esse trabalho foi desenvolvido através de uma música tocada na flauta doce, em que todos puderam executar, independente do grau de compreensão da leitura musical que desenvolveram ao longo do ano.

2.7- O 4º ANO

O quarto ano tinha 30 alunos. A turma já tinha conhecimentos sobre a linguagem musical e alguns alunos já conheciam a notação tradicional rítmica e melódica. A princípio foi proposto um arranjo utilizando a flauta. A professora da sala salientou que este instrumento já estava sendo utilizado pelos alunos e sugeriu que a utilização de outros instrumentos disponíveis na sala seria mais interessante para eles.

Por isso, houve mudança no arranjo, tanto em questão de instrumentação quanto em questão de linhas melódicas ou rítmicas, priorizando ostinatos, principalmente na questão rítmica. Foi retirada a melodia da música, pois, caso contrário, a atividade ficaria muito extensa. Além disso, muitas ideias foram coletadas nas aulas com sugestões dos alunos e da professora da sala.

Figura 4: trecho do primeiro arranjo

-

11

FLAUTA

TAMBOR

LIRA

XILO

The musical score is for a percussion ensemble. It consists of four staves: Flauta (Flute), Tambor (Drum), Lira (Lyre), and Xilo (Xylophone). The Flauta staff has a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The Tambor staff has a double bar line. The Lira and Xilo staves have treble clefs and a key signature of one sharp (F#). The Flauta part starts with a whole note, followed by a half note, and then a whole note. The Tambor part has a steady eighth-note rhythm. The Lira part has a steady eighth-note rhythm. The Xilo part has a steady eighth-note rhythm.

Figura 5: trecho do arranjo final

The musical score is arranged vertically with five staves. From top to bottom, the instruments are: LIRA (treble clef), TAMBOR (percussion clef), COLHER (percussion clef), CHOCALHO (percussion clef), and PANDEIRO (percussion clef). The FLAUTA staff is at the bottom (treble clef) and is marked with an '8' at the beginning. The score consists of 12 measures. LIRA has whole rests for measures 1-6, followed by a melody in measures 7-12. TAMBOR plays a continuous eighth-note pattern throughout. COLHER has whole rests for measures 1-6, followed by a melody in measures 7-12. CHOCALHO plays a continuous eighth-note pattern throughout. PANDEIRO has whole rests for measures 1-6, followed by a melody in measures 7-12. FLAUTA plays a melody in measures 1-6 and has whole rests for measures 7-12.

Além do conteúdo musical, também foi alterada a quantidade de instrumentos, acrescentando colher, chocalho e pandeiro, retirando o xilofone, pois só havia um na sala, o que inviabilizaria tempo para todos tocarem, trocando trechos da linha da melodia da flauta para a lira, para se adequar às notas musicais que os alunos sabiam tocar na flauta. Algumas sugestões foram dadas pelos próprios alunos, outras surgiram para deixar o arranjo mais interessante.

As mudanças foram feitas primeiro para atender a necessidade daquele grupo e depois para tornar a pesquisa possível. Acredita-se que, ao se tratar de uma pesquisa educacional, esta deve levar em consideração também o contexto em que se aplica, tornando-se interessante para o grupo pesquisado. Além disso, esta pesquisa sempre buscou analisar os processos de aprendizado e não puramente os resultados decorrentes. Por este motivo, as sugestões dadas pelos alunos e também pela professora da sala foram positivas e ajudaram na construção dos casos apresentados nos tópicos anteriores.

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Ao longo de sete meses foram realizadas observações participantes envolvendo o ensino/aprendizado da leitura e escrita musical com alunos do 1º, 3º e 4º anos, em 18 aulas de música de um colégio particular de Campinas. Não se detendo somente em relatar essas experiências práticas de acordo com resultados obtidos, classificando-os como satisfatórios ou não, ou ainda, descrever o uso de alguns métodos de ensino de leitura e escrita musical, buscou-se, através desses dados, refletir sobre o processo de aprendizado, entender e significar os resultados obtidos, ou seja, como e porque a criança chegou a tal resultado ou conclusão, bem como utilizar metodologias adaptáveis. Por este motivo, foi feita uma análise dos casos decorrentes da etapa prática deste projeto, com base na psicologia histórico-cultural e na literatura sobre leitura e escrita alfabética, visto que esta, estando à frente da linguagem musical em termos de tempo de pesquisas, pode trazer luz às reflexões, bem como caminhos metodológicos iniciais a serem traçados.

Ressalta-se que as análises aqui realizadas sobre os casos apresentados buscaram entender o que estas crianças supunham sobre esse conhecimento. E alguns princípios ou sequências de desenvolvimento foram considerados aqui com o intuito de analisar a fala dos alunos e não agrupá-los em níveis, ou definir etapas fixas de acordo com idades ou qualquer outra classificação generalista.

CASO 1 (intervenção com os alunos do 1º ano):

Estas foram algumas das falas de alguns alunos do 1º ano ao visualizarem esta partitura:

- *É um menino brincando de caixa de música (referindo- se ao desenho)*
- *Está regendo (referindo- se ao desenho)*
- *Tem duas pessoas*

Apesar das crianças estarem em uma situação que favorecia um ensino formal, inclusive de música, os alunos do CASO 1 não chegaram à conclusão de que a figura apresentada se tratava de uma partitura, ou de um registro musical. Em seus relatos as crianças apenas reparam nos desenhos, ignorando as informações escritas, tais como título e figuras musicais.

A literatura acerca da escrita alfabética nos indica que a criança precisa, primeiro, ver um texto como um código que transmite algo, para que depois ela tenha a intenção de lê-lo. Por este motivo, Kato (2002) esclarece que o conhecimento específico da leitura deve partir da identificação de que o texto é um portador de informações. Assim, antes de conhecer os símbolos, a criança deve ter a noção de que o texto é um elemento que pode gerar interação entre os envolvidos, fornecer informações ou modificar alguma situação.

No momento em que a criança define um portador de texto como um objeto que serve para ler, podemos supor já ter descoberto alguns dos usos da escrita. Assim, na tentativa de identificar alguns de seus conhecimentos específicos sobre os usos da escrita, partiremos dos conhecimentos por ela revelados sobre portadores de texto (KATO, 2002, p.15).

Como é possível observar no CASO 1, os alunos do 1º ano não levaram em consideração que existia ali, algo a ser transmitido. Assim, as crianças ignoraram ou

não consideraram importante falar dos elementos que eles não conheciam (tais como as figuras musicais), tampouco leram as informações escritas. Ressalta-se aqui, que estes alunos já estavam sendo alfabetizados e muitos eram capazes de ler palavras e frases quando solicitados.

A pesquisadora, então, forneceu mais informações a respeito do que se tratava a figura em questão afirmando que aquela figura se tratava de uma partitura. A partir disso, alguns alunos, que posteriormente, ou durante sua fala, relataram ter familiares que tocavam algum instrumento, conseguiram reconhecer na figura elementos relacionados à música.

CASO 2 (intervenção com os alunos do 1º ano): uma das alunas reconheceu a clave de sol, e disse que a avó tinha lhe ensinado que *“ela serve para dar nome às notinhas”*.

É interessante notar que, neste caso, a criança tem uma informação muito correta e técnica a respeito do que seria a clave de sol, no entanto, esta informação não garante que ela entenda o real significado da figura e tampouco saiba usá-la da maneira correta. A criança não fez menção à figura no primeiro momento, mas quando a pesquisadora diz que se trata de uma partitura, a criança passa a “perceber a clave de sol”.

Mas por que isso acontece? Por quê a criança só menciona a clave de sol depois que a pesquisadora diz se tratar de uma partitura?

Segundo Marta Kohl de Oliveira (1993), quando a criança é exposta à escrita ela pode criar concepções diversas a seu respeito.

Como a escrita é uma função culturalmente mediada, a criança que se desenvolve numa cultura letrada está exposta aos diferentes usos da linguagem escrita e a seu formato, tendo diferentes concepções a respeito desse objeto cultural ao longo de seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1993, p. 70).

A criança do CASO 2 tem contato com a figura clave de sol, no entanto ainda

não compreende que ela não tem um significado em si, mas de outra forma, faz parte de um contexto: é parte da partitura musical.

Kato ainda esclarece que “para a criança o texto, como instrumento funcional e auxiliar, inexistente (KATO, 2002, p. 32)”, por isso, apesar de ser capaz de reconhecer elementos musicais na partitura, não entende a função instrumental do portador de texto musical e, por este motivo, só “enxergou” a figura quando a pesquisadora perguntou às crianças para que servia uma partitura. Nesta questão as crianças chegaram a respostas bem interessantes a respeito da figura.

CASO 3 (intervenção com os alunos do 1º ano): Quando questionados para que serve a partitura disseram:

- *Para representar a música*
- *Se você não sabe a música ela serve para te mostrar.*
- *Depois disso um aluno percebeu que tinha figuras rítmicas (semínimas) e reconheceu que cada notinha valia um som.*
- *Cada notinha representa um som.*


Nota-se que a palavra “partitura” é mais presente na vivência dos alunos do que sua própria presença física. As crianças aprenderam o que é uma partitura, mas ainda não conseguem identificá-la. Como isso é possível?

Os alunos do 1º ano não usam partitura em suas aulas de música: seu repertório constituía-se basicamente de brincadeiras cantadas, execução de ritmos, acompanhar canções com bandinha rítmica e canções folclóricas, populares e didáticas, sendo estas introduzidas de maneira imitativa e decor. Assim, embora as crianças tivessem esse contato com as figuras musicais, estas ainda não significavam nada além delas mesmas para eles, pois não se tinha ainda uma aplicação prática daquele conhecimento.

O 4º ano, no entanto, já estava trabalhando com a partitura musical, através de um repertório para flauta doce. No semestre da pesquisa, os alunos estavam tocando o

tema *Hino à alegria*, de Beethoven. A partitura utilizada pela professora tinha os nomes das notas indicados embaixo e a maior exigência era a leitura rítmica.

Figura 7: partitura Hino à Alegria


 L. von Beethoven
 Alemanha-1770-1827

9ª SINFONIA- HINO À ALEGRIA
L. von BEETHOVEN

Aula de Música

Flute

SI SI DO RÉ RÉ DO SI LÁ SOL SOL LÁ SI SI LÁ LÁ

SI SI DO RÉ RÉ DO SI LÁ SOL SOL LÁ SI LÁ SOL SOL

LÁ LÁ SI SOL LÁ SI DO SI SOL LÁ SI DO SI LÁ SOL LÁ *RÉ*

SI SI DO RÉ RÉ DO SI LÁ SOL SOL SI LÁ SI LÁ SOL SOL

SOL LÁ SI DO RÉ *RÉ*

Aluno(a) Ano/Turma Professor(a)

(fonte: arquivo pessoal da professora de música na sala)

Como esta turma já tinha um contato mais prático com a partitura, foi a eles apresentado algo um pouco mais complexo, a grade de uma partitura de quarteto de cordas. Estes alunos nunca tinham tido contato com o tipo de partitura que estava sendo mostrado.

Figura 8: grade de partitura de um quarteto de cordas

BRASILEIRINHO

Music by Waldir Azevedo
Arranged by Marcelo Onetta Fermiano

$\text{♩} = 80$

Violin 1

Violin 2

Viola

Violoncello

$\text{♩} = 110$

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

(Fonte: http://www.musicadacapofine.com/2015/09/brasileirinhowaldirazevedopartitura_33.html, acessado em 22/11/2016).

A pesquisadora falou a respeito dessa forma de partitura, mostrou os instrumentos, e, aproveitando esse contexto, questionou o que era uma partitura, mesma questão dirigida aos alunos do 1º ano.

CASO 4 (intervenção com os alunos do 1º ano): quando questionados sobre o que seria uma partitura um aluno disse:

- Os músicos usam para tocar a sua música no ritmo dela.

Os alunos do 4º ano não discordaram no que diz respeito a essa questão; apenas um aluno respondeu, os outros pareceram satisfeitos com a resposta do colega e nada tinham a acrescentar.

Segundo Kato, as respostas dos alunos podem nos revelar seu conhecimento sobre o portador de texto. Assim, para analisar e comparar a fala dos alunos do 1º e 4º ano em relação à mesma questão, a pesquisadora utilizou o conceito de respostas primitivas e evoluídas de Kato, onde as respostas primitivas são aquelas que:

Revelavam a percepção da função de ler como um processo autocontido – leitura como fim, e, entre as evoluídas, aquelas que forneciam elementos caracterizadores da função de ler como um expediente funcional – leitura como meio. [...] quando uma criança atribui ao livro de história a função de servir “para ler” e outra, a de servir “para contar histórias”, julgamos mais evoluída a segunda, em que a leitura se torna conhecimento de uma história (KATO, 2002, p. 35).

Se considerarmos a resposta do aluno do 4º ano, no CASO 4, observamos que esta é uma resposta evoluída, pois ele nos informa o que vai além de um processo autocontido em si mesmo, indicando quem usa - “os músicos usam”-, indicando que sua função não se detém apenas no ato de ler ou representar, mas provoca uma ação - “usam para tocar”- e nos fala o que é representado - “ritmo dela”-, elemento que ele mais tinha conhecimento, visto que era o ritmo o elemento musical que a professora da sala mais havia trabalhado com eles nas partituras que tocavam até então. Assim, a partir das falas dos alunos, pode-se inferir que estes compreenderam que se tratava da representação de uma música, pois embora não tenham dito isso claramente, as respostas indicaram esta compreensão.

Voltando à resposta dos alunos do 1º ano em relação à mesma indagação, no CASO 3, notamos na fala deles uma indicação da função de ler e representar o som. Um aluno reconhece que é uma representação escrita quando diz que serve “*para representar a música*” e outro identifica os elementos que estão ali registrados “*cada notinha representa um som*”. No entanto, não existe aqui algo que indique ação, ou seja, que vá além da própria escrita. Apenas um aluno chega próximo ao que seria uma resposta mais elaborada, onde o texto teria alguma função além da representação em si: “*Se você não sabe a música, ela serve para te mostrar*”. Esta é uma resposta que indica que a criança compreendeu que ali consta uma informação. Ainda assim a resposta do aluno do 4º ano está à frente, visto que indica mais elementos.

Para compreender um pouco mais sobre a relevância do código musical para os alunos do 4º ano, a pesquisadora também questiona se dá para fazer música sem a partitura. Vale ressaltar que esta questão não teria sentido se feita aos alunos do 1º ano, visto que estes não utilizam ainda a partitura para tocar ou fazer música, mas o fazem através de imitação e memorização. Um aluno diz que não dá, mas quando outros argumentam que é possível, o primeiro muda de ideia. Um aluno ainda acrescenta “*dá para fazer música com o corpo*”. Embora estes alunos já estejam trabalhando com partitura através de um repertório para flauta doce, eles também executam músicas mais complexas cantadas, com instrumentos de percussão ou percussão corporal, sem o uso da partitura, por isso se convenceram de que a partitura não é o único meio de fazer música.

A pesquisadora também questiona termos técnicos, que já estavam sendo trabalhados pela professora da sala, tais como quantos compassos tem a música e quantas pautas. Os alunos ainda confundem esses termos, no entanto todos têm noção mínima do que tratam esses conceitos e com ajuda conseguiram chegar à resposta correta.

Outra questão interessante encontrada nesta pesquisa é a identificação do portador de texto musical quando este aparece em um contexto diferente. Essa análise surgiu a partir da observação de dois casos com os alunos do 4º ano, decorrentes de

duas figuras apresentadas.

Figura 9: partitura contemporânea de John Cage



(fonte: http://proyectoidis.org/wp_content/uploads/1952/08/Crumb__Makrokosmos.jpg acessado em 24/12/2016)

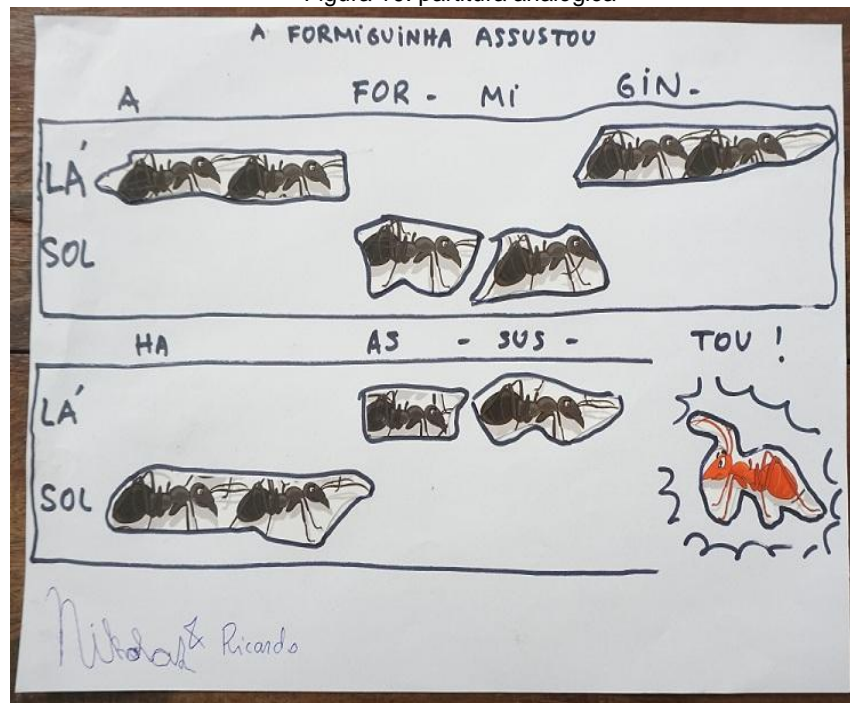
A figura apresentada aos alunos do 4º ano teve as seguintes falas:

CASO 5 (intervenção com os alunos do 4º ano)

- *um monte de partitura*
- *mapa de uma orquestra*
- *o símbolo da paz*
- *local onde cada pessoa deve ficar*

E a outra

Figura 10: partitura analógica



(fonte: <http://tresamigosead.com.br/blog/ensinar-violao-para-criancas/>, acessado em 22/11/2016).

CASO 6 (intervenção com os alunos do 4º ano): Respostas selecionadas da figura 10 pelos alunos do 4º ano.

- *Desenho das cavernas*
- *Desenho das formigas*

Os códigos utilizados nos casos 5 e 6 são inteiramente novos para os alunos, pois não apresentam elementos conhecidos como no caso do quarteto. Sendo assim, estas figuras exigem uma atenção maior para identificá-las e, por isso, as respostas tenderam a ser mais simplificadas.

CASO 7 (intervenção com os alunos do 4º ano): outras respostas acerca da figura 10, feita pelos alunos do 4º ano

- *É uma música*

Em seguida, duas alunas se aproximam e decifram a música, cantam a música que estava escrita. Obs.: “cantam a música que estava escrita” (quadro acima)

Embora as respostas iniciais, CASO 6, tenham se fixado no desenho que a partitura possuía, alguns alunos reconheceram-na como música, e os outros, aos poucos, foram mudando sua resposta, de acordo com o que encontravam na figura, ou ainda, a partir da observação de outros colegas. Supõe-se então que, quando em contato com um portador de texto desconhecido, os alunos do 4º ano têm condições de, com ajuda de um ou mais mediadores (no caso, os próprios colegas), reconhecê-lo como um portador de texto musical.

No CASO 7 foi relatado que algumas crianças não só indicaram que se tratava de uma partitura, como foram capazes de supor seu conteúdo e fazer uma leitura compreensiva do texto musical.

Nessa atividade, duas alunas do 4º ano conseguiram reconhecer que as formigas representadas na partitura analógica significavam figuras rítmicas, o caminho por elas percorrido indicava a melodia e as notas musicais e, a partir disso, foram capazes de entoar a música. Mas como foi possível que estas crianças “desvendassem” essa partitura sem, no entanto, que elas tivessem sido ensinadas ou treinadas neste código?

Para Kato, isso é possível porque “as concepções do sujeito sobre as funções sociais dos vários textos, sobre a sua estrutura e organização determinam as pressuposições por ele levadas para o texto (KATO, 2002, p. 16)”, ou seja, mesmo que eu não conheça os símbolos representados naquele texto, eu sou capaz de fazer suposições sobre eles me baseando em sua função, estrutura e organização. Para que isso aconteça é necessário passar mentalmente por um caminho:

Poderíamos esperar que: 1) o conhecimento do portador facilite a percepção de sua função; 2) saber para que serve facilite a percepção de sua função; 3) pressupor a sua estrutura facilite a antecipação de seu conteúdo; 4) antecipar o seu conteúdo facilite uma leitura mais compreensiva (KATO, 2002, p. 16).

Diante disso, percebemos que as crianças do 4º ano estavam aptas a realizar uma leitura compreensiva (visto que conseguem entoar a música), pois:

- 1) Conheceram o portador: sabiam que era uma partitura;
- 2) Sabiam para que serve: sabiam que uma partitura é usada para representar uma música;
- 3) Pressupuseram sua estrutura e seu conteúdo: associaram as notas às imagens das formigas, tanto melódica quanto rítmica;
- 4) anteciparam o seu conteúdo e realizaram uma leitura compreensiva: cantaram a música escrita.

Note que quando a mesma figura 10 é apresentada às crianças do 1º ano, as respostas a respeito desta figura são um pouco diferentes:

CASO 8 (intervenção com os alunos do 1º ano):

- *Tem formigas e elas estão andando embaixo da terra*
- *Música das formigas*
- *Tem notinhas musicais*
- *Tem uma formiga vermelha*
- *Uma criança chega próximo à figura e lê as notinhas que estão escritas*

Podemos perceber que, em um primeiro momento, as crianças se fixaram nos desenhos, visto que nos primeiros relatos do CASO 8 os alunos mencionam as formigas embaixo da terra. No entanto, com o decorrer do diálogo entre eles, os alunos passam a notar elementos relacionados à música: uma criança ainda lê as notas musicais que são lá e sol. O ato de ler supõe que esta criança se permitiu ver a figura

como algo que poderia ter informações.

Assim, supõe-se que algumas crianças atenderam ao item 1, demonstraram que reconheceram o texto apenas como um portador de texto, pois leram as notinhas sem, no entanto, associá-la a uma música que supostamente estaria escrita. Outra criança ainda parece reconhecê-lo como um portador de texto musical, ao dizer que se tratava de música das formigas. Entretanto, nenhuma das crianças tentou fazer uma leitura melódica ou rítmica das figuras, é possível que elas ainda não supusessem outros elementos referidos nos itens de Kato.

Em outra situação, esta análise foi aplicada a um caso com os alunos do 3º ano:

CASO 9 (observação dos alunos do 3º ano): a professora da sala estava dando aula e a pesquisadora observava. A professora iniciou a aula escrevendo na lousa dois ritmos; um longo (—) e um curto (|):

— — — — || — — — — ||

E perguntou aos alunos o que aqueles símbolos significavam. Alguns alunos responderam “jogo da forca”, outros disseram se tratar de traços, mas outro aluno disse “é a nota dó e a nota ré”, e então ele cantou a música falando “dó dó dó dó ré ré”.

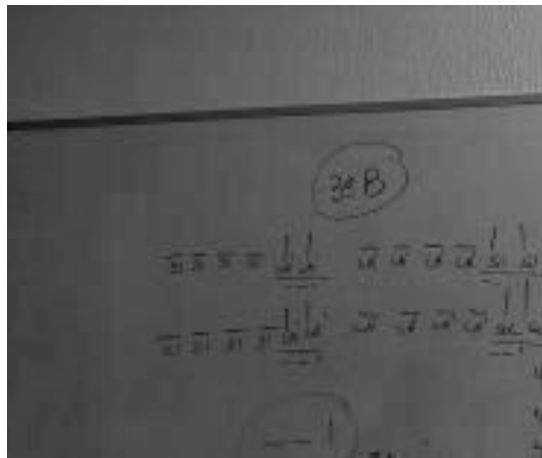
É interessante observar que, embora o aluno não tenha respondido o que a professora esperava, ele não estava totalmente errado, visto que ele entendeu se tratar de um símbolo musical com significado, portanto, um “portador de texto musical”, organizado através de dois elementos distintos, e tendo uma estrutura onde um elemento se repetia 4 vezes e o outro 2 vezes, e partir disso realizou uma leitura compreensível. Além disso, vale lembrar que o aluno já tinha uma prática musical anterior e o fato da atividade ter sido realizada na aula de música sugeriu que a resposta estivesse nesse contexto.

O caminho percorrido por este aluno é similar ao percorrido pelos alunos do 4º ano. Assim, ressalta-se que a função deste tipo de análise é reconhecer o que os alunos já supõem sobre a partitura e não simplesmente julgar a fala deles como certo

ou errado. Assim, assume-se que o aprendizado da leitura musical deve seguir um desenvolvimento de pensamento e não a decodificação de um ou mais elementos.

Para ilustrar, relata-se que a atividade do CASO 9 se transformou em uma música que os alunos tocaram na flauta. Este foi o resultado final escrito: as notas que os alunos deveriam tocar na flauta estão escritas por extenso, abaixo do ritmo, pois as figuras melódicas ainda não haviam sido trabalhadas.

Figura 11: figuras ritmicas



(fonte: Arquivo da pesquisadora: foto tirada da lousa na aula de música do 3º ano)

Tradução da figura 11:

—	—	—	—	—	—
si	si	si	si	lá	lá
—	—	—	—	—	—
lá	lá	lá	lá	si	si

—	—	—	—	—	—
si	si	si	si	lá	lá
—	—	—	—	—	—
lá	lá	lá	lá	si	sol

Diante do que foi apresentado até aqui, conclui-se que este primeiro contato

prático com as três turmas levou a pesquisadora a observar que alguns alunos do 3º e 4º anos já têm condições de identificar a partitura, ou os símbolos musicais como um portador de texto musical e, portanto, a introdução à leitura e escrita musical, possivelmente, será mais natural, efetiva e significativa para esses alunos. Os alunos do 1º ano demonstraram ter noção do que é um portador de texto musical e algumas crianças, com certa ajuda, foram capazes de reconhecer o portador de texto. No entanto, ainda não demonstraram entender sua função, ou seja, a capacidade de um texto virar música. A pesquisadora ainda atribui esse fato a pouca utilidade que a partitura tem para estes alunos neste momento. A respeito deste processo Kato esclarece:

Os resultados dos estudos de Luria sobre as condições e fatores que facilitam para a criança o desenvolvimento da compreensão do sistema simbólico de escrita levam-no a afirmar que “não é a compreensão que gera o ato, mas o ato é que faz nascer a compreensão” (p. 276). Esse aporte teórico é de relevante utilidade para educadores da pré-escola e séries iniciais no trato da questão não só da compreensão do sistema de escrita pela criança, mas também em relação a sua compreensão das funções sociais da escrita (KATO, 2002, p. 33-34).

O que Kato indica é que a vivência prática com a escrita gera mais compreensão e significação do que simplesmente introduzir o conhecimento e decodificação de elementos. Por esse motivo, os alunos do 3º e 4º anos, que já utilizam um instrumento musical e um repertório que necessita de um certo suporte da escrita, estão à frente da maioria dos alunos do 1º ano nesse quesito.

É importante ressaltar que a pesquisadora não pretende esgotar a questão, mas apenas se detém a pontuar que os casos aqui apresentados indicaram duas questões: 1º) o uso ou não uso da partitura como suporte foi considerado relevante para a compreensão do que é o portador de texto musical, assim as crianças que não tinham essa vivência ainda não compreendiam a partitura como tal. Ressalta-se assim, que não foi a maturidade dos alunos do 3º e 4º anos que conferiram a eles a capacidade de identificá-la como tal, mas a condição de estes a utilizarem com mais frequência do que

os alunos do 1º ano. 2º) para se realizar uma leitura compreensiva é necessário muito mais do que o conhecimento sistemático dos símbolos, visto que nos exemplos apresentados, os símbolos, tanto as formigas como os traços, não eram conhecidos dos alunos, mas representavam conceitos que eles já conheciam, tais como ritmos e notas musicais. Em outra situação, o não reconhecimento da figura como um portador de texto musical não permitiu que os alunos chegassem a supor que as figuras representavam sons, mesmo que estes já conhecessem as notas musicais e o conceito de som longo e som curto (ritmos). Por esse motivo, supõe-se que a identificação do portador de texto musical, em primeiro lugar e, depois, o conteúdo, são mais decisivos para a efetivação da linguagem musical do que o reconhecimento sistemático de símbolos musicais.

3.2- PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA MUSICAL

Se na questão da leitura é necessário que a criança identifique a partitura como um portador de texto musical, no âmbito da escrita é necessário que a criança compreenda que é possível ler seu próprio registro, ou seja, que seu registro supõe um som e que este pode ser executado por outros. Desse modo, é preciso fazer com que a criança entenda que a sua escrita tem uma função instrumental.

Por esse motivo, foi proposta uma atividade musical, com os alunos do 1ª ano, que envolvia a escrita musical e execução dessa escrita pelos próprios alunos, tendo como objetivo mostrar a função instrumental da escrita musical: lembrar o som e transmitir ideias musicais.

[...] a principal condição necessária para que uma criança seja capaz de compreender adequadamente o funcionamento da língua escrita é que ela descubra que a língua escrita é um sistema de signos que não tem significado em si. Os signos representam outra realidade: isto é, o que se escreve tem uma função instrumental, funciona como um suporte para a memória e a transmissão de ideias e conceitos (OLIVEIRA, 1993,

p. 70).

Assim, a fim de introduzir os alunos do 1º ano no registro sonoro, foi proposta uma atividade de registro da música “Um esquilo apressado”, de Hélio Ziskind. Primeiro foi realizada a brincadeira “Stop”: quando a música parasse os alunos teriam que dizer a última palavra da música. Além disso, se acertassem, a classe ganhava pontos, se errassem, as professoras ganhavam. A atividade teve como objetivo apresentar a música de forma descontraída e consciente, e foi eficiente neste sentido, visto que as crianças se esforçavam para acertar as palavras. Na aula seguinte foi realizada uma brincadeira de roda para se lembrarem da música. E, em outro momento, foram entregues instrumentos para tocarem um determinado trecho da música. Por último, as crianças escolheram os instrumentos e a forma como iriam tocar e, então, partimos para o registro deste som. Foi pedido que cada um desenhasse seu som de forma que fosse possível se lembrar na próxima aula. Na outra aula foram novamente entregues os desenhos e foram selecionados, de forma voluntária, alguns alunos para executar o som que registrou, bem como explicar seu registro para os colegas. Vale ressaltar que esta atividade teve como intuito promover um contato prático com a função instrumental da escrita, ou, como indica Luria (1988), promover ações que levam à compreensão.

Depois desta prática musical, os desenhos foram analisados e separados por categorias. Segundo Bardin (1977), a categorização trata-se de uma operação de classificação de elementos, através de critérios previamente definidos. As categorias são, na verdade:

[...] rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117).

Na análise feita, os desenhos foram agrupados considerando sua intenção e eficácia em registrar o conteúdo e foram agrupados em: Grupo I, Grupo II e Grupo III,

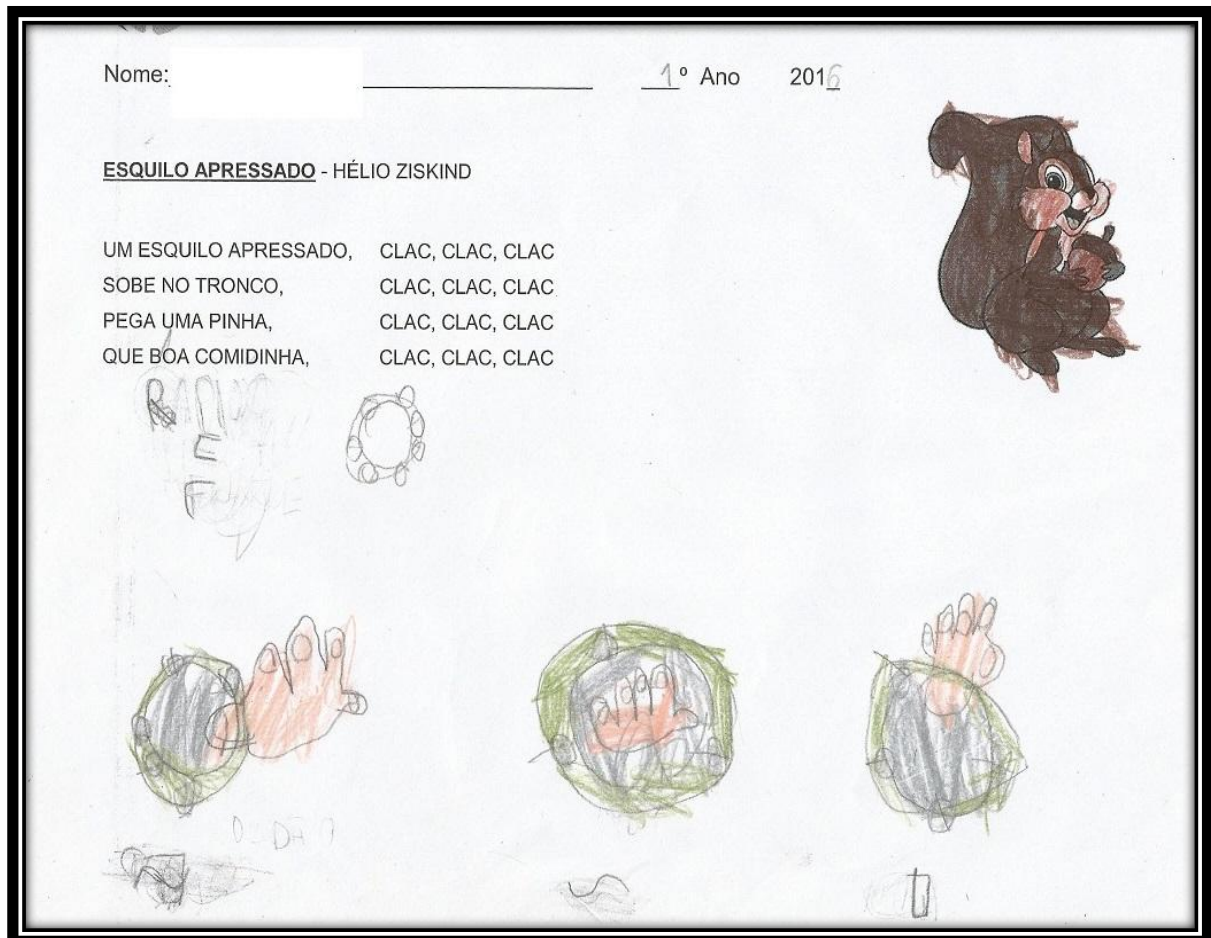
sendo que dentro de algumas classificações foram encontradas variações. A pesquisadora pediu às crianças que registrassem seu som levando em consideração: o instrumento que tocaram, o número de batidas do seu som e a maneira como tocaram (forte ou fraco). Além disso, foi salientado que não poderiam ser utilizadas palavras ou números. Depois a pesquisadora conversou com muitos alunos acerca dos desenhos e de seus modos de registro e, na aula seguinte, após a realização dos registros a pesquisadora solicitou que alguns voluntários explicassem seus desenhos para a sala e ensinassem os colegas a tocar como o registro. A análise e o agrupamento dos desenhos não levaram em consideração a qualidade do desenho, mas a resposta em relação aos itens que a pesquisadora pediu (instrumento, número de batida, forma de tocar). Assim, os desenhos que apresentaram ao menos dois itens ficaram no Grupo I, os que registraram apenas um item, no Grupo II e nenhum item de forma clara, no Grupo III. Alguns subgrupos também foram criados com a finalidade de compreender melhor o que os alunos desenharam. Salienta-se que, para apresentação dos registros neste trabalho, foram retiradas todas as informações de identificação do aluno, da turma e do colégio, no entanto, tentou-se preservar ao máximo, o registro dos alunos, tais como os desenhos, as pinturas, entre outras marcas, mesmo que não específicas do registro musical.

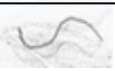

A seguir serão apresentadas as classificações e os respectivos desenhos.

GRUPO I (registro de 11 crianças): Busca representar o conteúdo, registrando o instrumento e alguma qualidade do som. Entende-se que a criança compreendeu a função instrumental da escrita, pois buscou informar características do seu som de modo eficaz. No entanto, foram observadas variações quanto à forma de registro dos elementos musicais, tais como:

- a) marcas inventadas, mas que foram relatadas pela criança como sendo símbolo de forte e fraco.

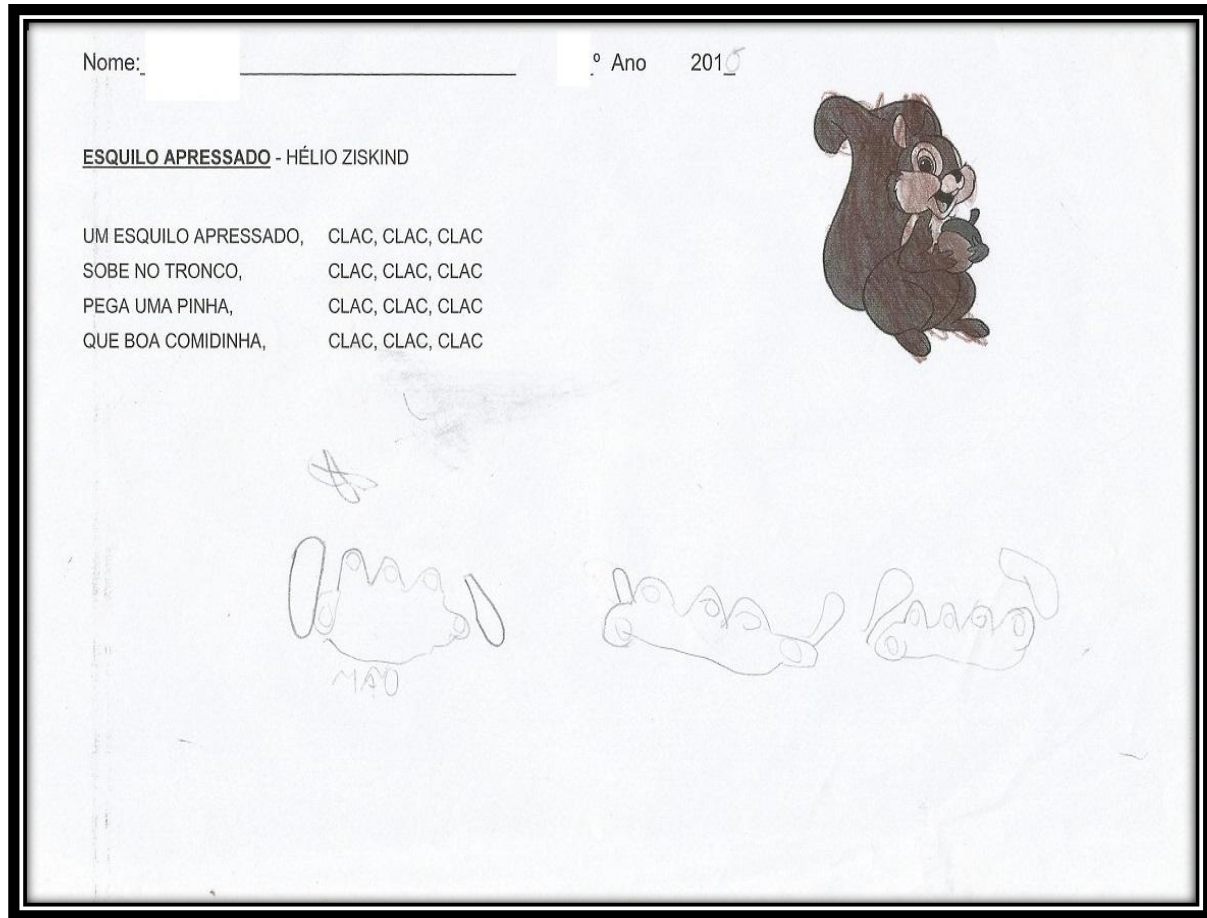
Figura 12: registro do aluno



As marcas,  e , não são símbolos convencionais musicais, mas para o aluno indicavam forte e fraco.

- b) registro indicativo, marcas que indicam a quantidade de sons pelas vezes em que o mesmo desenho foi registrado

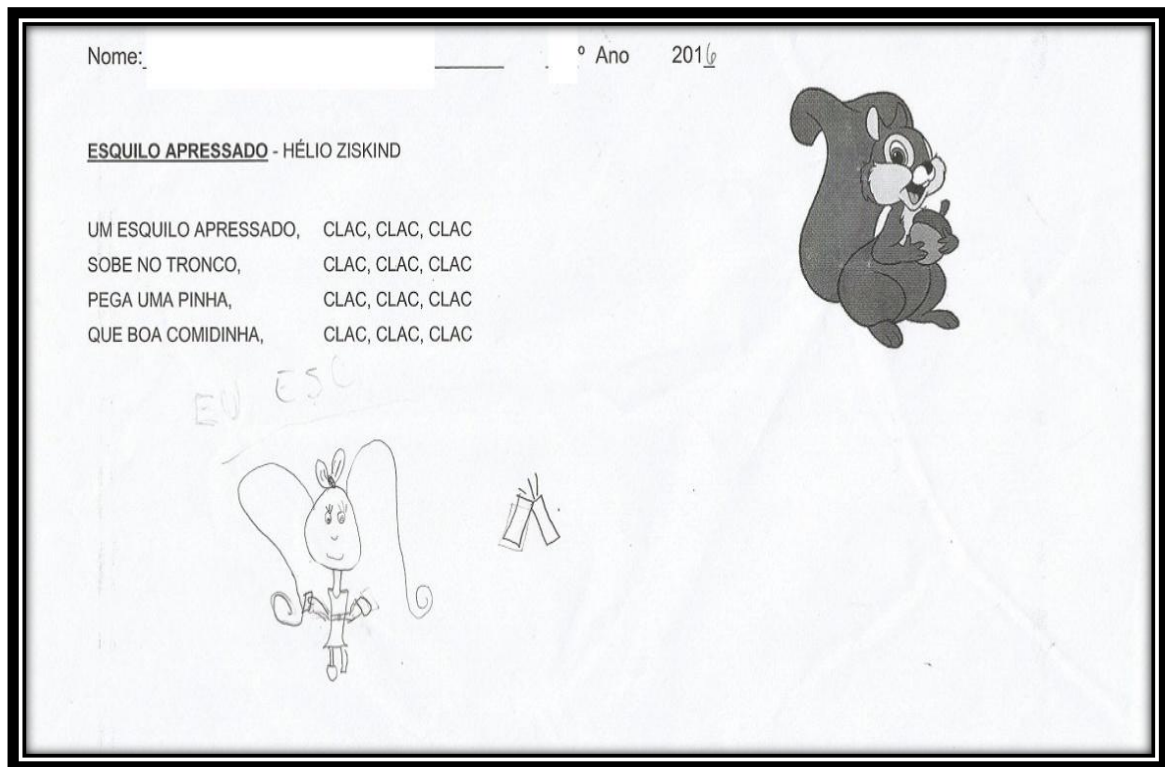
Figura 13: registro do aluno



Os três sons tocados foram representados por três mãos. Assim como na figura 12, o registro nos leva a supor que a criança já faz uso de princípios da notação tradicional, tal como escrever um sinal para cada som.

- c) marcas convencionais, retiradas de outros contextos, tais como os tracinhos muito presentes em livros ilustrados ou história em quadrinhos.

Figura 14: registro do aluno




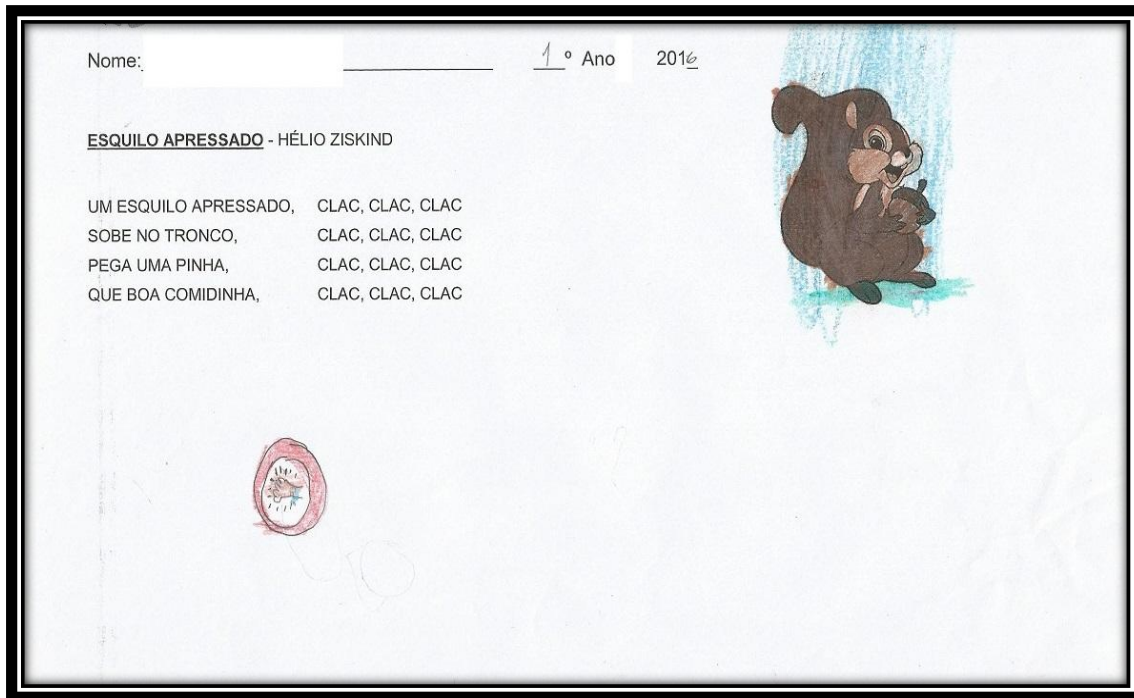
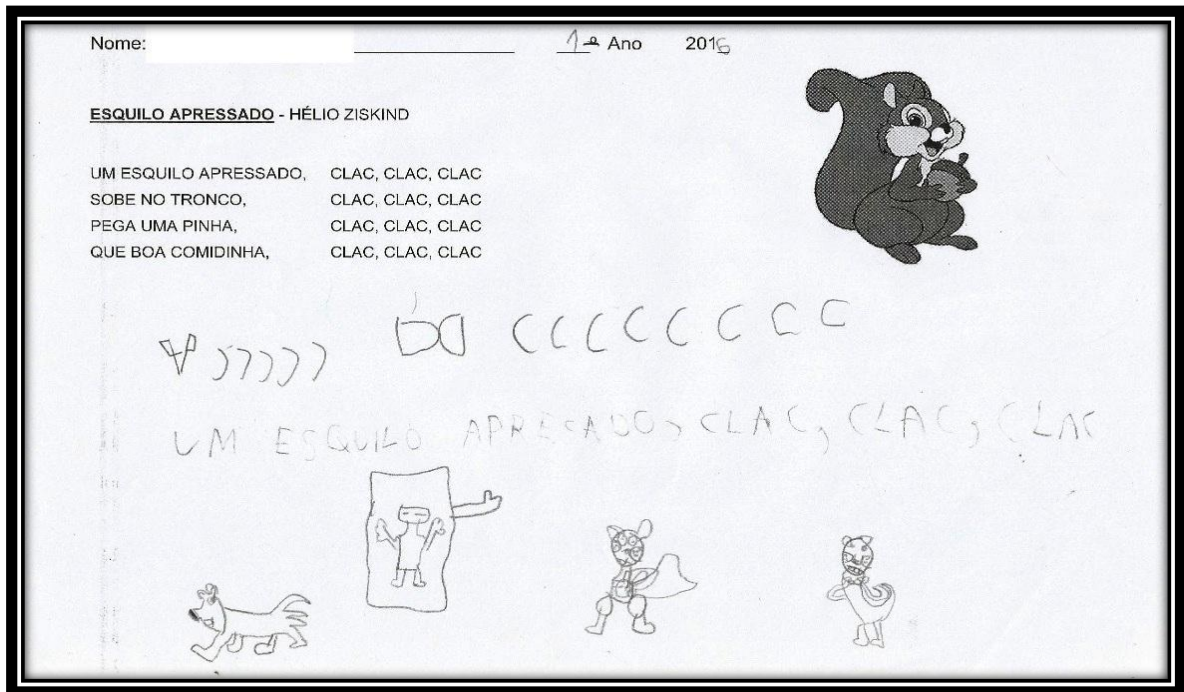
O desenho registra a clava como instrumento, e os tracinhos acima da clava, , indicam que o som é forte.

Figura 15: registro do aluno



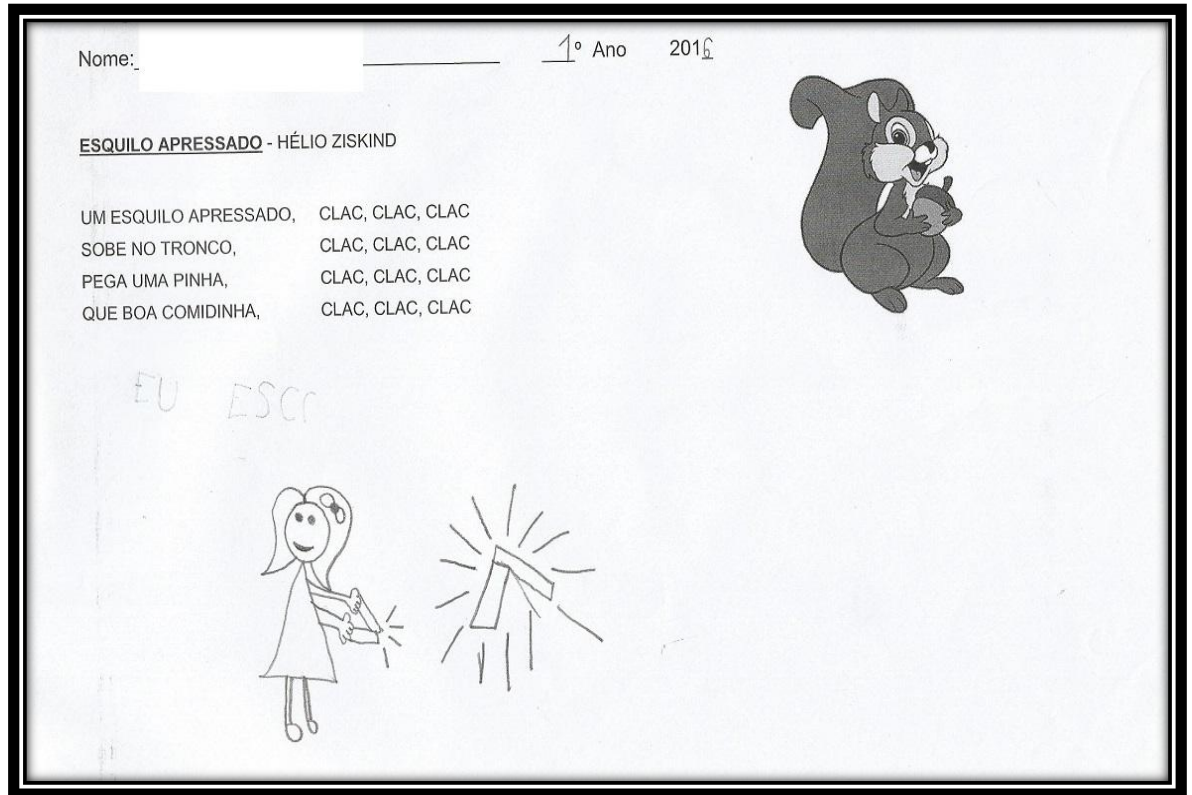
O desenho registra o pandeiro, e os tracinhos ao redor da mão indicam som forte.

Figura 16: registro do aluno



O registro relata a história da música, através dos desenhos do esquilo, bem como o uso de 2 instrumentos utilizados, o black-black e o coco. Nota-se um registro de vários "c" representando as ondas sonoras, que, embora não seja um registro musical, neste contexto indica o som que a criança deseja tocar. Ou seja, sendo maior e mais frequente na frente do instrumento coco, indicava, segunda a criança, que este tocava mais forte.

Figura 17: registro do aluno




É registrado a clava, de forma ampliada, e com vários tracinhos ao redor, indicando som.

Figura 18: registro do aluno

Nome: _____ 1^o Ano 2016

ESQUILO APRESSADO - HÉLIO ZISKIND

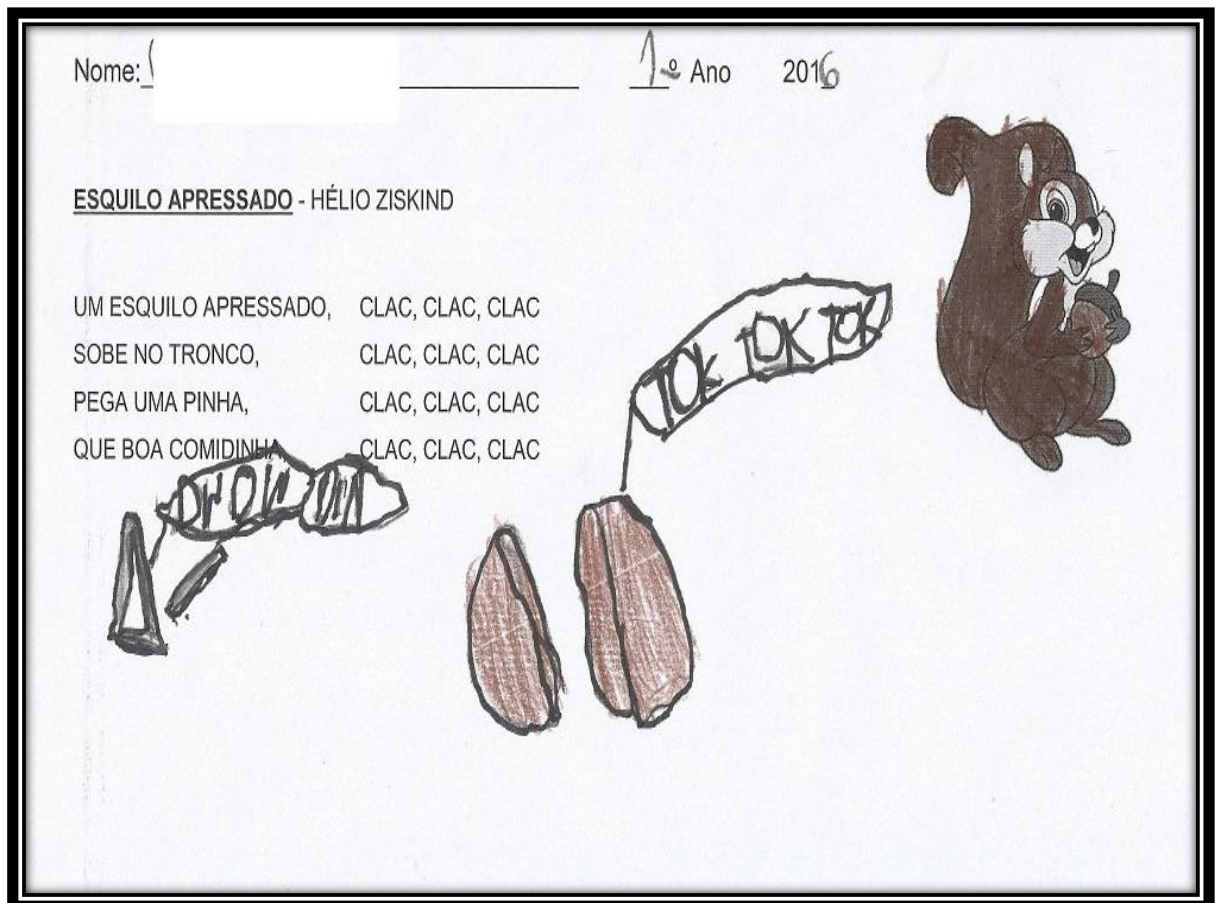
UM ESQUILO APRESSADO,	CLAC, CLAC, CLAC
SOBE NO TRONCO,	CLAC, CLAC, CLAC
PEGA UMA PINHA,	CLAC, CLAC, CLAC
QUE BOA COMIDINHA,	CLAC, CLAC, CLAC



O instrumento registrado é a clava, e ao lado, um balão representando o som forte, segundo relatos do próprio aluno.

d) uso de palavras, para expressar alguma qualidade do som

Figura 19: registro do aluno





É registrado o coco e o triângulo. Acima deles observa-se balões com palavras que indicam som.

Figura 20: registro do aluno

Nome _____ 4^o Ano 2016

ESQUILO APRESSADO - HÉLIO ZISKIND

UM ESQUILO APRESSADO,	CLAC, CLAC, CLAC
SOBE NO TRONCO,	CLAC, CLAC, CLAC
PEGA UMA PINHA,	CLAC, CLAC, CLAC
QUE BOA COMIDINHA,	CLAC, CLAC, CLAC





É desenhado o triângulo, e um balão com a representação escrita deste som.

Figura 21: registro do aluno

Nome _____ 3º Ano 2016

ESQUILO APRESSADO - HÉLIO ZISKIND

UM ESQUILO APRESSADO,	CLAC, CLAC, CLAC
SOBE NO TRONCO,	CLAC, CLAC, CLAC
PEGA UMA PINHA,	CLAC, CLAC, CLAC
QUE BOA COMIDINHA,	CLAC, CLAC, CLAC



Registro do instrumento clava e escrita da qualidade do som (toco médio).

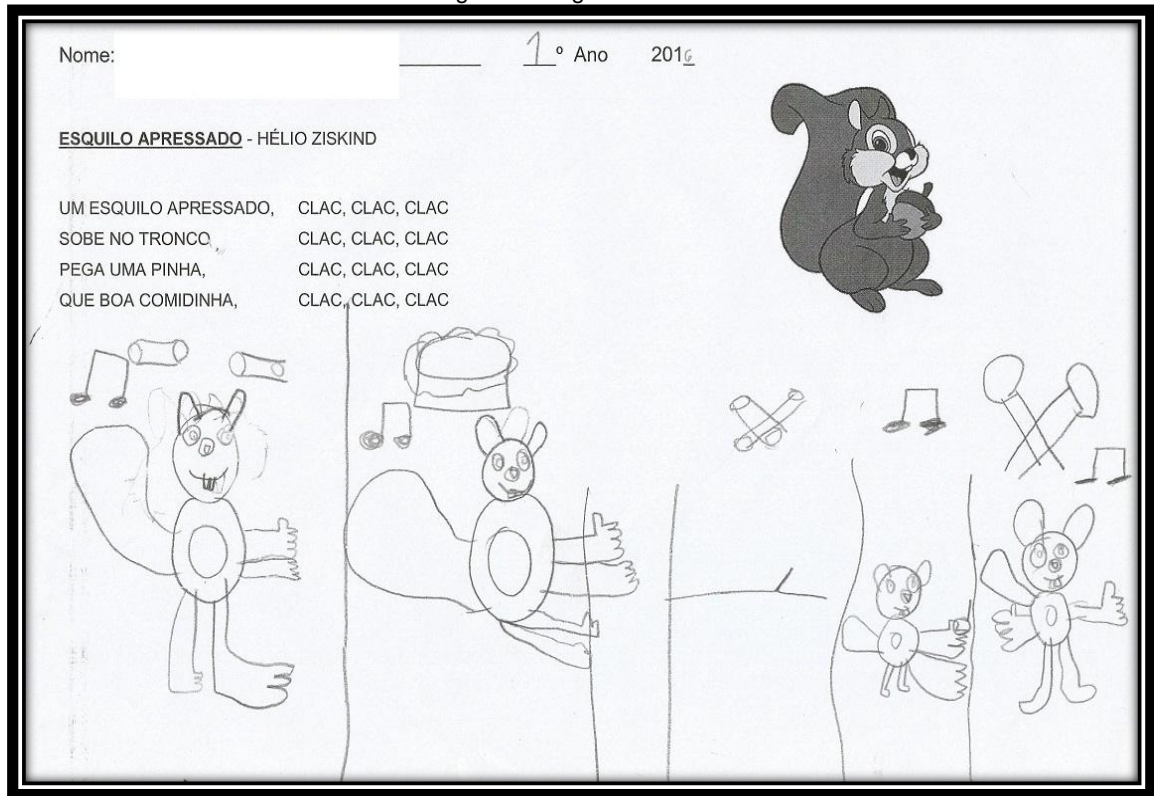
Figura 22: registro do aluno



Registro do instrumento e sua qualidade sonora (forte e fraco).

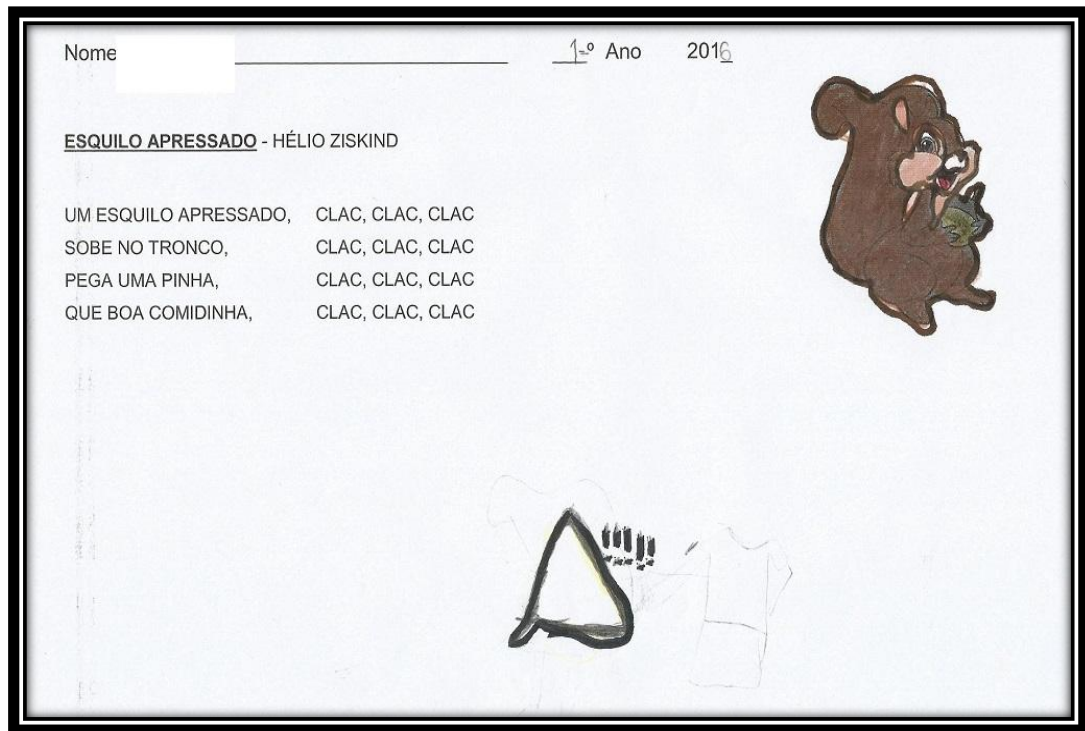
GRUPO II (registro de 6 crianças): Representa apenas o instrumento e usa figuras musicais de forma descontextualizada. Embora neste caso, os registros nos levam a supor que as crianças tenham alguma familiaridade com as figuras musicais, ele não nos permite afirmar que elas compreenderam sua função, ou que atribuem significados não convencionais para elas.

Figura 23: registro do aluno



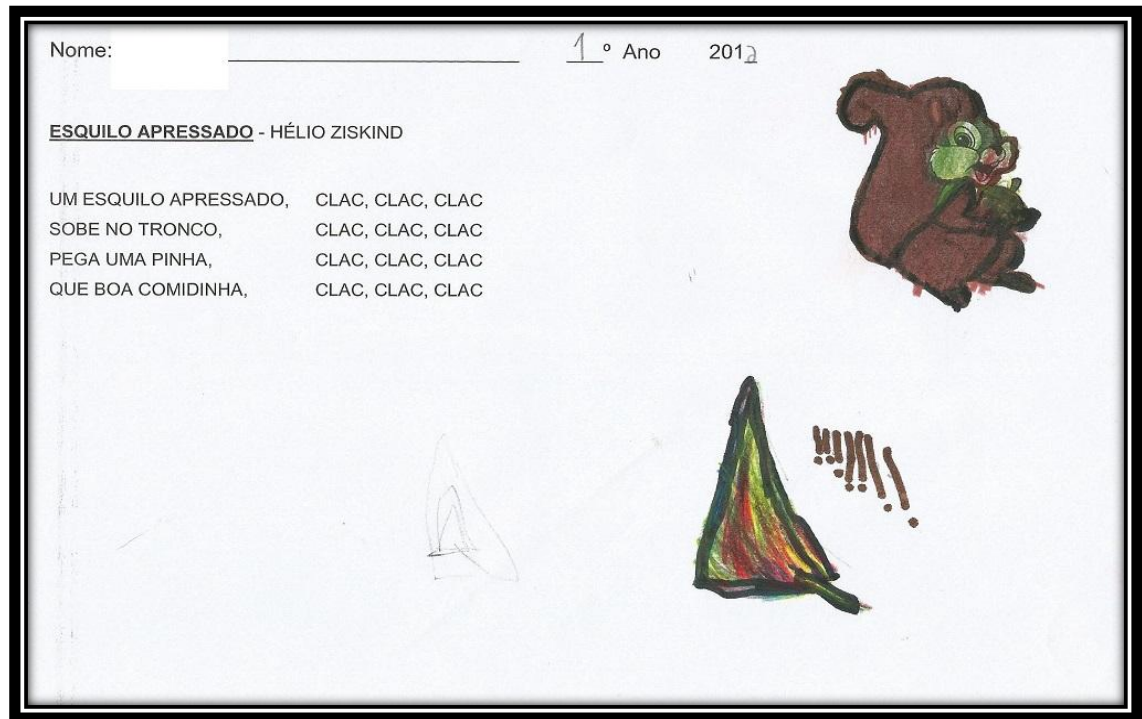
O registro é mais marcado pela história da música do que para a questão do som. A criança só registrou os instrumentos clava e tambor, e algumas figuras musicais rítmicas, após intervenção da pesquisadora, pois em um primeiro momento ela apenas fez os desenhos.

Figura 24: registro do aluno



É registrado o triângulo e algumas figuras musicais (semínimas).

Figura 25: registro do aluno



É registrado apenas o triângulo e algumas figuras musicais descontextualizadas.

Figura 26: registro do aluno



Registro do instrumento e algumas figuras musicais.

Figura 27: registro do aluno




É registrado o instrumento coco e algumas figuras musicais (semínimas).

Figura 28: registro do aluno

Nome: _____ ° Ano 201_

ESQUILO APRESSADO - HÉLIO ZISKIND

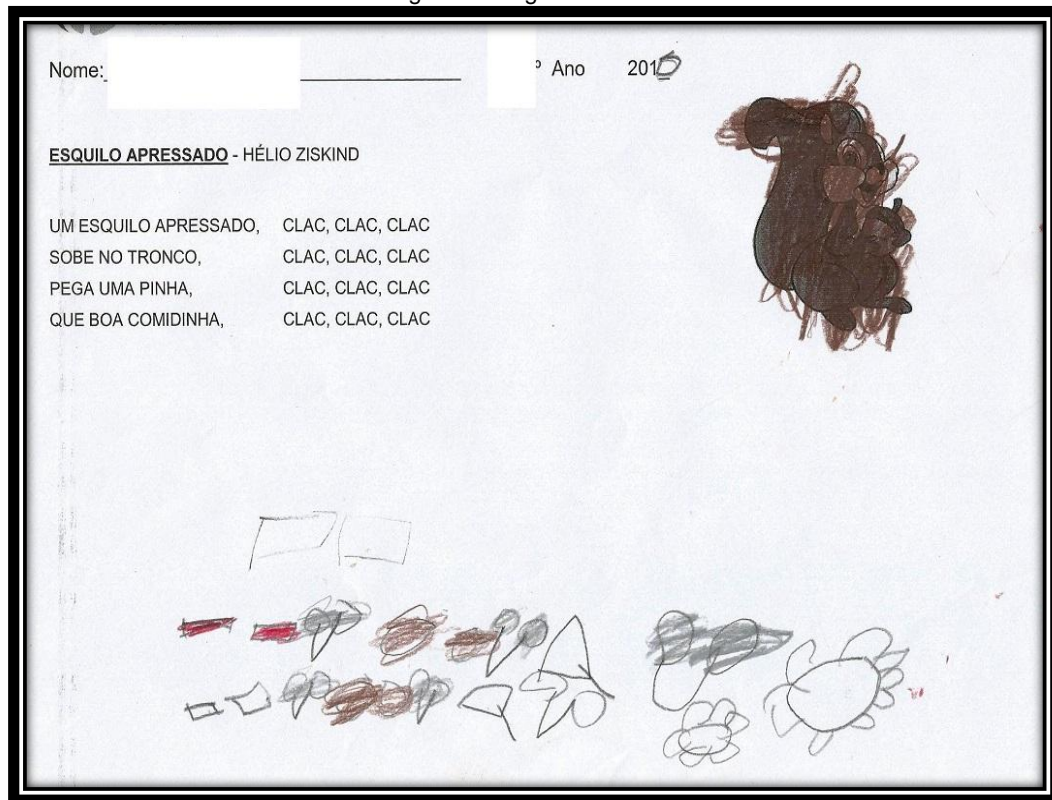
UM ESQUILO APRESSADO,	CLAC, CLAC, CLAC
SOBE NO TRONCO,	CLAC, CLAC, CLAC
PEGA UMA PINHA,	CLAC, CLAC, CLAC
QUE BOA COMIDINHA,	CLAC, CLAC, CLAC




É registrado apenas uma menina tocando a clava.

GRUPO III (registro de 1 criança): Não desenha com a intenção de registrar algo para se lembrar ou se comunicar. Não é possível verificar qual foi o instrumento escolhido ou qualquer características deste som. Portanto, este registro não permite supor que a criança tenha compreendido a função instrumental da escrita.

Figura 29: registro do aluno



Registra vários instrumentos. A pesquisadora observou uma relação entre a disposição dos instrumentos desenhados com os instrumentos tocados pelos colegas.

Ressalta-se aqui que a pesquisadora notou semelhanças entre a disposição do registro dos instrumentos em relação à disposição dos instrumentos utilizados pelos alunos na sala. Parece que a criança registrou os instrumentos de vários colegas e não cumpriu o proposto: registrar o som proposto para se lembrar posteriormente.

Através das classificações dos desenhos foi observada grande diversidade de registros entre os alunos do 1º ano e foi possível supor certos momentos de desenvolvimento desse aprendizado. Observou-se que algumas crianças apresentam registros mais completos e, por isso, supõe-se que estavam mais adiantadas no

processo. Apesar disso, não se pretendeu aqui defender uma classificação de fases fixas para o desenvolvimento da escrita musical, mas de outro modo, as fases, aqui, supostamente encontradas, apenas nos ajudam a compreender como estas crianças estão se desenvolvendo nesse conhecimento e, a partir disso, é possível criar novas situações de aprendizado.

A análise dos desenhos também permitiu criar alguns paralelos entre o aprendizado da linguagem musical e da leitura alfabética. Assim, como indica Oliveira, a primeira condição da escrita seria identificá-la como um instrumento de transmissão de ideias e de suporte para memória (OLIVEIRA, 1993, p.70). E, através da análise dos desenhos aqui apresentados, foi possível supor que grande parte das crianças já atingiram este primeiro momento, visto que conseguiram registrar algo que representa o som ou qualquer característica dele.

Além disso, segundo a autora, a criança passa a se preocupar em distinguir formas e características concretas, tais como quantidade, tamanho, forma, entre outras. Assim:

Neste ponto de seu desenvolvimento a criança já descobriu a necessidade de trabalhar com marcas diferentes em sua escrita, que possam ser relacionadas com o conteúdo do material a ser memorizado (OLIVEIRA, 1993, p.73).

Estas marcas, entretanto, podem ainda não ser eficientes na sua comunicação e, por não apresentar um padrão, ou seja, por serem muito individuais (idem, p. 73), encontra-se dificuldade em sua compreensão. Observou-se isso também nos desenhos, visto que, embora muitas crianças tenham registrado alguma característica do som, em alguns casos estas marcas eram ainda muito individuais e precisavam de uma certa explicação da criança para serem compreendidas.

Em outra etapa da escrita alfabética, a criança passa a utilizar representações pictográficas. Os desenhos, neste caso, não são mais utilizados como “atividades que se encerram em si mesmo, mas como instrumentos, como signos mediadores que

representam conteúdos determinados” (OLIVEIRA, 1993, p.73). Na música estas fases se equiparam, por exemplo, a quando a criança é capaz de supor que três figuras representam exatos 3 sons.

E, depois disso, a criança passa para a escrita simbólica, onde passa a inventar formas de representar características difíceis de serem desenhadas, tal como o aluno que desenha símbolos que não são de ordem alfabética nem numérica para registrar a intensidade do som (figura de 12).

Figura 30: símbolo de ordem não alfabética



Este aluno relatou que estes símbolos, indicados com a seta, indicavam forte e fraco. Nota-se que ele criou um símbolo, não retirou de algum lugar.

De modo geral, foi possível identificar nos desenhos dessas crianças algumas fases. Uma criança registrou apenas a fonte sonora, figura 28, outros já apresentaram algum registro com características de escritas alternativas (traços, gráficos, entre outros símbolos inventados), figuras 12 e 18, outros ainda utilizaram um sistema conhecido, no caso, a escrita alfabética para registrar algo abstrato, figuras de 19 a 22, ou ainda, utilizaram de forma descontextualizada símbolos musicais, nas figuras de 23 a 28. Em relação a este último caso, as crianças que demonstraram ter alguma familiaridade com símbolos musicais utilizaram-nos de forma aleatória, ou ainda de formas descontextualizadas. Assim, podemos supor que apenas o contato com os símbolos musicais não garante que estes sejam compreendidos como um instrumento com significado compartilhado de comunicação. Assim, como indica Vigotski, no início do aprendizado da escrita a criança pode representar uma ideia confusa do que é a escrita

(VIGOTSKI, 2001, p. 134).

Destaca-se que, a partir desta análise, foi possível verificar que a sala apresentou grande diversidade em relação ao momento de desenvolvimento da escrita musical e, embora a maioria dos alunos tenha demonstrado já considerar a escrita musical como um instrumento, pois mesmo a pedido da pesquisadora, teve a intenção de registrar o que tocou, muitos não sabem como utilizar este instrumento de forma eficaz. Vale lembrar que em um dos desenhos (figura 29), mesmo a pedido da pesquisadora, não foi demonstrada a intenção de registrar seu próprio som, por isso supõe-se que o pedido da pesquisadora não foi decisivo nesta questão, pois a concepção da criança influenciou na interpretação do que a pesquisadora pediu.

3.3 - A INFLUÊNCIA DE DIFERENTES FORMAS DE MEDIAÇÃO

Apesar da diversidade de concepções dos alunos pesquisados, as práticas realizadas buscaram desenvolver um caminho para o conhecimento da escrita e leitura musical. Por esse motivo, além do que já foi apresentado, outras práticas de escrita foram trabalhadas com essas turmas pela professora da sala e pela pesquisadora. Nessas práticas foi possível observar algum progresso através de situações que, embora sejam específicas de um ou outro aluno, foram consideradas significativas para o amadurecimento de todo o grupo.

Para compreender esses casos e porque foram considerados relevantes para todo o grupo, julga-se relevante esclarecer o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski. Segundo esse autor (1998), existem dois tipos de desenvolvimento: o desenvolvimento real, que diz respeito a atividades que a criança é capaz de realizar de forma independente e o desenvolvimento proximal, que diz respeito a atividades que a criança só é capaz de realizar de forma dependente do auxílio de um adulto. Este espaço entre uma etapa e outra é chamado de zona de desenvolvimento proximal (zdp), ou seja, é neste período em que a criança mais irá precisar do auxílio do adulto, ou, em um contexto escolar, do professor. Por conta da

zona do desenvolvimento proximal, considera-se que não é necessário que a criança já esteja em determinado nível de desenvolvimento para submetê-la a determinada aprendizagem, mas ao contrário:

Na linha das ideias dialéticas das relações entre processos de aprendizagem e de desenvolvimento que analisamos, Vygotsky acrescenta que este último é mais produtivo se a criança é exposta a aprendizagens novas, justamente na zona de desenvolvimento proximal (IVIC, 2010, p.33).

Assim, na zona de desenvolvimento proximal, a criança, junto à colaboração de um adulto, poderá fazer aquilo que não conseguiria se fosse deixada a si mesma.

Diante disso, a pesquisadora e a professora de sala submeteram as crianças a experiências de leitura e escrita que estavam além de sua zona de desenvolvimento real. E, a partir de alguns casos que serão aqui relatados, foi possível, através desse conceito de Vigotski, supor que algumas crianças se encontravam na zona de desenvolvimento proximal em relação a alguns aspectos da leitura e escrita e que, por isso, a fala ou ação da pesquisadora, ou da professora, interferiram positivamente no aprendizado e na fala dessas crianças.

Além disso, Ivan Ivic, fala de diferentes tipos de modalidades de assistência à criança, ou seja, formas de auxiliar as crianças na zdp:

As modalidades de assistência adulta na zona proximal são múltiplas: demonstrações de métodos que devem ser imitados, exemplos dados à criança, questões que façam apelo à reflexão intelectual, controle de conhecimentos por parte do adulto, mas, também, e em primeiro lugar, colaboração nas atividades partilhadas como fator construtivo do desenvolvimento (IVIC, 2010, p. 34).

Durante todo o processo da pesquisa, muitas foram as intervenções feitas pela pesquisadora e pela professora da sala. Serão aqui descritos e discutidos alguns casos desses tipos de assistências.

CASO 10 (observação dos alunos do 1º ano): Professora pega um tambor e toca quatro semínimas:

Figura 31: representação rítmica



Em seguida pergunta para as crianças:

Profª: Quantos sons eu toquei?

Crianças: 4 sons

Profª: Tem notas musicais dó, ré, mi?

Crianças: Não

Profª: Então são batidas

Profª: Todos são iguais?

Crianças: Sim

Profª: São sons curtos ou longos?

Crianças: curtos

Depois disso, a professora pede que desenhem este som na lousa. Um aluno vai à lousa e escreve “GROSS”. A professora diz que o som é grosso mesmo porque ela tocou no tambor, mas ela pede outra sugestão de escrita. Outro aluno vai à lousa e escreve “PAM PAM PAM PAM”. A professora diz que gostaria que alguém sugerisse uma escrita que não tivesse palavras. Um terceiro aluno desenha um tambor e uma baqueta. A professora reproduz o som escrito com apenas uma batida:

Figura 32: representação rítmica



Outro aluno vai à lousa, desenha um tambor e em cima escreve os números 1234, em sequência. A professora também toca como o aluno representou, mostrando que apesar do número ele escreveu apenas uma batida. O mesmo aluno então corrige sua escrita e desenha quatro tambores um ao lado do outro.

Segundo Vigotski, “através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma” (Vigotski, 2010, p.27). Assim, na abordagem proposta pela professora da sala a percepção se torna o processo psicológico instrumental a ser desenvolvido, visto que é através dele que a criança irá chegar à conclusão sobre as qualidades do som. Deste modo, ao indagar quantos sons, se são curtos ou longos, a professora direciona a atenção da criança para que esta passe a ter parâmetros sobre o que observar ao ouvir um som, ou seja, o que sua percepção deve captar. Além disso, ao reproduzir o que o aluno registrou, a professora significa aquele registro, transformando o desenho em som.

CASO 11 (observação dos alunos do 1º ano): A professora toca outro ritmo, duas mínimas, contando os tempos 1234:

Figura 33: representação rítmica



Em seguida, pede que alguém escreva o som. Um aluno vai à lousa e desenha quatro tambores, e em cima de cada desenho registra, respectivamente, os números 1 2 3 4. A professora reproduz o que o aluno registrou com quatro batidas. O mesmo aluno apaga os tambores com os números 2 e 4, registrando apenas dois sons com intervalos de silêncio.

Os CASOS 10 e 11 ocorreram na mesma aula. No primeiro ritmo proposto, a

professora leva os alunos a uma pequena análise desse som, apesar disso ela precisa fazer várias intervenções para chegar a uma representação melhor deste som. No CASO 2, no entanto, as crianças já tiveram um exemplo do que a professora gostaria que fizessem, assim, na primeira tentativa a criança reproduz o que foi feito anteriormente e com apenas uma intervenção, chega a uma conclusão melhor.

CASO 12 (observação dos alunos do 1º ano): A professora toca dois ritmos no tambor:

Figura 34: duas representações rítmicas



A professora então pergunta se os dois ritmos são iguais ou diferentes. As crianças reconhecem e respondem que são diferentes. A professora pergunta quantos sons tocou. Um aluno diz que o primeiro tinha 4 sons e o segundo tinha 3 sons. Outro aluno ainda completa que no segundo ritmo tinha “*uma espera*”. Depois desta análise, a professora pede que escrevam o primeiro ritmo na lousa.

A cada sugestão de escrita dos alunos a professora intervém questionando as outras crianças se acham que aquela representação está correta ou se alguém gostaria de completar algo. Quatro crianças se interessam em responder a questão e, na sequência, vão à lousa.

A primeira criança desenha apenas a fonte sonora, o tambor:

Figura 35: registro do aluno



A segunda criança desenha um tambor e quatro baquetas:

Figura 36: registro do aluno



Uma terceira criança vai à lousa e desenha o tambor, baqueta e um pé:

Figura 37: registro do aluno



Ressalta-se que a professora tinha realizado o ritmo fazendo a marcação da pulsação com os pés. Por isso esse aluno registrou também o pé. A última criança desenha quatro tambores:

Figura 38: registro do aluno



A atividade de registrar sons apresentada nos CASOS 10, 11 e 12 foi realizada muitas vezes durante o semestre, visto que se mostrou interessante em relação à integração e envolvimento das crianças em poderem modificar a própria representação, ou dos colegas, bem como em ter um retorno imediato de seus esforços, visto que a professora fazia observações e tentava direcionar as crianças a elaborar hipóteses sobre a escrita, sem oferecer-lhes uma resposta fixa.

Segundo Vigotski, a criança, mesmo antes de compreender os mecanismos da linguagem escrita, já “efetua inúmeras tentativas para elaborar métodos primitivos e estes são, para ela, a pré-história de sua escrita” (Vigotsky, 1991, p.188). No processo de aprendizagem da escrita musical, isso não é diferente, ou seja, antes da criança compreender a estrutura e os mecanismos da notação, ela cria meios de grafar estes sons. Esses caminhos que as crianças percorrem até atingir o que se chama de “maneira correta de grafar as notas musicais” são marcados por tentativas e erros, assim como o processo de aprendizagem da escrita alfabética. Dessa forma, o educador deve estar atento a esses caminhos a fim de criar os estímulos mais eficientes. A respeito desses caminhos que as crianças criam, Vigotski afirma:

(...) Mesmo estes métodos não se desenvolvem de imediato: passam por um certo número de tentativas e invenções, constituindo uma série de estágios, com os quais deve familiarizar-se o educador que está trabalhando com crianças de idade escolar, pois isto lhe será muito útil (VIGOTSKI, p.188, 2010).

Esses três casos mostram alguns dos caminhos, ou métodos que as crianças percorreram para registrar o conteúdo musical. Como formas de intervenção/ mediação a professora utiliza a linguagem falada, visto que ela explica o que espera dos alunos, bem como a própria linguagem musical, ou seja, em alguns momentos, sem utilizar a linguagem falada, a professora trabalha com a produção do som, a fim de despertar a percepção da criança em relação ao que eles registraram. Ressalta-se que esta abordagem utilizada, de questionar a partir do som, ajuda a desenvolver a percepção

dos alunos bem como possibilita que compreendam que a escrita está associada ao som. Por esse motivo, algumas crianças, ao ouvirem a comparação sonora entre o que escreveram e o que a professora tocou, tinham condição de associar a escrita ao som e acabavam modificando sua escrita e chegando mais próximo do que se esperava.

Em outros casos podemos observar tanto a mediação da professora e da pesquisadora, bem como das próprias crianças, entre si, ou de outros elementos, tais como os elementos visuais. Assim, serão apresentadas aqui outras situações e suas evoluções de respostas, bem como os fatores que influenciaram estas respostas.

Este próximo caso, CASO 13, que será descrito, não diz respeito, diretamente, à leitura musical, mas como se considera que antes de grafar o som é preciso percebê-lo, este caso se faz interessante. Além disso, a atividade aqui relatada irá, posteriormente, resultar na escrita de dois ritmos propostos. Assim, a metodologia utilizada, bem como o fato de que a ajuda indireta do outro pode auxiliar o aprendizado, fazem o caso pertinente a esta pesquisa.

CASO 13 (intervenção com os alunos do 1º ano): A professora ensina o hit percussivo do barbatuques e pede que todos executem juntos.

Figura 39: transcrição do hit percussivo do barbatuques



Fonte: <http://minhaflauta.blogspot.com.br/2014/05/jogo-do-tum-pa-barbatuques-faixa-hit.html>

Ela percebe que alguns não o estão fazendo da maneira correta, então pede a um aluno para executar o ritmo sozinho. A criança canta a semicolcheia da forma correta, mas não consegue executar corretamente a palma, ou seja, canta a

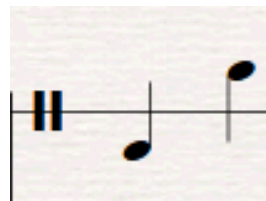
semicolcheia, mas faz apenas a colcheia com a palma. A professora não o corrige, mas pede que outra criança faça o ritmo, esta o faz da maneira correta. A partir disso outras crianças são solicitadas a fazerem o mesmo e obtêm um resultado satisfatório.

Quando realizada a atividade novamente em conjunto, o primeiro aluno, que não havia feito da maneira correta, consegue executar o ritmo.

A professora utilizou a capacidade das crianças de analisar e imitar como forma de correção, visto que “com o auxílio da imitação na atividade coletiva guiada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que com a sua capacidade de compreensão de modo independente” (VIGOTSKI, 1991, p.112). Assim, ao invés de dizer que está errado, a professora pede que outra criança o faça; se o primeiro aluno não conseguir perceber a diferença isso pode significar que ele ainda não está pronto para fazer de outra maneira e, assim sendo, pouco irá adiantar a professora dizer que está errado ou tentar corrigi-lo. Depois de ouvir tantas vezes o ritmo da maneira correta, se esse conhecimento já está no que Vigotski denomina zona de desenvolvimento proximal, com a mediação da professora, ele irá tentar mudar, adaptar e tentar chegar o mais próximo do correto.

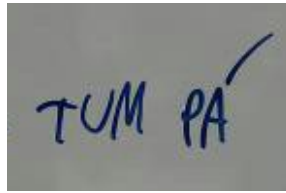
CASO 14 (observação dos alunos do 1º ano): Depois do que foi relatado no CASO 13, a professora pede que registrem na lousa uma parte selecionada do ritmo que executaram:

Figura 40: Ritmo selecionado do hit percussivo do barbatuques



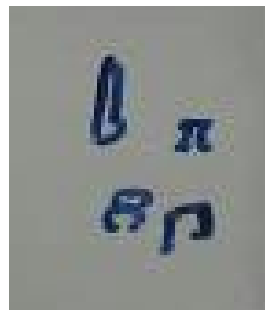
Uma criança vai à lousa e escreve a palavra “tumpá”.

Figura 41: registro do aluno



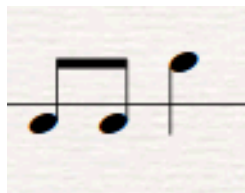
A professora pede que outro aluno registre, mas sem utilizar palavras. A criança faz o desenho de um pé e duas colcheias, que, segundo ela, “é o *símbolo da música*” e embaixo faz uma mão e outro “*símbolo da música*”.

Figura 42: registro do aluno



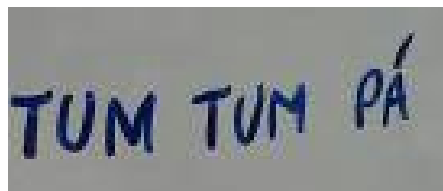
O segundo ritmo:

Figura 43: ritmo selecionado do hit percussivo do barbatuques



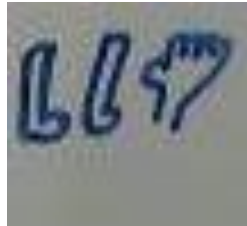
Novamente é primeiro registrado com palavras:

Figura 44: registro do aluno



Então sem que a professora precise pedir, outro aluno pede para registrar e o faz sem usar palavras; desenha dois pés e uma mão:

Figura 45: registro do aluno



No primeiro ritmo a professora precisou explicar o que ela queria com a atividade, ou seja, que criassem um registro sem usar palavras. No segundo momento percebe-se que o aluno (da figura 44) ainda não compreendeu o que a professora pediu, visto que cometeu o mesmo erro do primeiro aluno (figura 41), ou seja, escreveu palavras. Entretanto, outra criança (figura 45) percebe o erro a partir do que já havia sido feito antes (figura 42). Pode-se supor que a explicação da professora não foi fixada por todos os alunos, mas alguns alunos, por associação e lógica, compreenderam a partir do exemplo anterior.

Em outra situação, com o 4º ano, ouvimos a música "Carruagens de Fogo" e, a partir do arranjo, questionou-se qual era o ritmo que o bumbo fazia. Os alunos imitaram, com os pés e as mãos; o pé fazia o som longo.

CASO 15 (intervenção com os alunos do 4º ano):

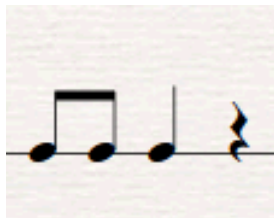
Figura 46: trecho do arranjo carruagem de fogo

The image shows a musical score for a piece titled 'Chariots'. It features four staves: Flauta (Flute), Bumbo (Bongo), Glockenspiel, and Xilofone alto (Alto Xylophone). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The Flauta staff has six measures, each starting with a blue number (1-6) above a whole rest. The Bumbo staff has six measures, each starting with a blue number (1-6) above a quarter note. The Glockenspiel and Xilofone alto staves have six measures, each starting with a blue number (1-6) above a quarter note. The Bumbo, Glockenspiel, and Xilofone alto staves have a series of eighth notes in the second measure, followed by a half note in the third measure, and a whole note in the fourth measure. The Glockenspiel and Xilofone alto staves have a series of eighth notes in the fifth measure, followed by a half note in the sixth measure.

Então, foi pedido que registrassem este som. Um aluno foi à lousa e desenhou duas colcheias (com as bolinhas brancas) e uma semínima, outro aluno pediu para ir corrigir e pintou as bolinhas da colcheia. Fiz o ritmo novamente, pedi que imitassem, e outro registrou duas colcheias e uma mínima. A sala ficou dividida em relação à resposta, pois como o som da mínima não sustentava no áudio, muitos ouviam como sendo uma semínima.

Colocamos a música e foi mostrado que o som durava mais que uma semínima, mas que poderíamos colocar a pausa ao invés da mínima.

Figura 47: ritmo selecionado do arranjo carruagem de fogo



Apesar da métrica estar deslocada, a pesquisadora achou satisfatória a conclusão dos alunos, principalmente porque a maioria da sala contribuiu com as respostas, dando opinião e questionando as respostas oferecidas. Posteriormente foi feito um estudo sobre a questão métrica e ficou esclarecida a diferença.

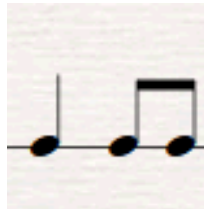
Nota-se que, neste caso, os alunos se basearam na escrita do colega. No entanto, a pesquisadora notou que os alunos estavam reproduzindo o ritmo de forma equivocada, e que isso impossibilitou chegarem a uma conclusão sozinhos. Assim, foi preciso que a pesquisadora trabalhasse a questão auditiva, pois isso estava inviabilizando a compreensão da escrita.

Por este motivo, o CASO 16, que será apresentado, trata de como a própria grafia ou elemento visual pode ser utilizado como mediador na construção de compreensão, neste caso, em relação à execução rítmica.

Como a pesquisadora percebeu que os alunos estavam com dificuldade para segurar o primeiro tempo do ritmo, decidiu mostrar a diferença do que estava sendo feito e o que se esperava.

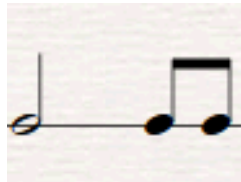
CASO 16 (intervenção com os alunos do 4º ano): A pesquisadora mostrou que os alunos estavam reproduzindo este ritmo:

Figura 48: ritmo selecionado



Quando na verdade estava sendo pedido este:

Figura 49: ritmo selecionado

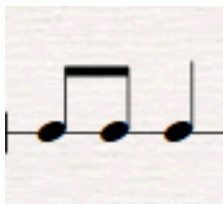


Ao fazer a comparação destes dois ritmos de forma auditiva, tocando o ritmo e visual, mostrando as figuras, os alunos perceberam que, no ritmo correto, o primeiro

som era mais longo, então precisavam segurar mais. A compreensão de que a primeira figura deveria ser mais longa foi percebida no registro, pois os alunos já conheciam que a “notinha branca” dura mais tempo. Esta “explicação visual” auxiliou os alunos a executarem o ritmo da maneira correta. Assim, salienta-se que, embora pudéssemos supor que o conhecimento de alguns aspectos da leitura musical ainda esteja na zona de desenvolvimento proximal, a “explicação visual” pôde auxiliá-los na questão da execução, visto que foi possível visualizar que o primeiro som era mais longo do que o que estavam produzindo. Acredita-se que, caso os alunos ainda não estivessem familiarizados com as figuras, mas apenas estivessem no início da compreensão do que é a escrita musical, provavelmente se utilizássemos tracinhos, ao invés das notas, estes também poderiam funcionar como facilitador ou mediador, pois indicariam a duração do som.

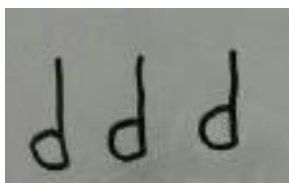
CASO 17 (observação dos alunos do 4º ano): A professora da sala propõe uma atividade rítmica com instrumentos. Depois de familiarizados com os ritmos ela pede que eles escrevam o ritmo realizado pela colher:

Figura 50: ritmo proposto



Ressalta-se que este é o ritmo trabalhado no arranjo da música Carruagens de Fogo, entretanto essa atividade foi realizada 2 meses depois. O primeiro aluno vai à lousa e registra:

Figura 51: registro do aluno



A professora questiona se está correto, e outro aluno pede para ir à lousa corrigir.

Figura 52: registro do aluno



Um terceiro aluno não concorda com as respostas anteriores e pede para registrar:

Figura 53: registro do aluno



As sugestões de escrita eram sempre discutidas com os alunos, sendo perguntado, por exemplo, se achavam correto, ou se queriam sugerir algo. Assim, a partir da resposta de um colega, outros foram observando e acrescentando o que percebiam estar faltando e como em uma composição coletiva chegaram a uma resposta final em que todos concordavam.

Em outro caso, com os alunos do 3º ano, a professora estava ensinando uma música para ser tocada na flauta. Primeiro os alunos tomaram contato com o ritmo da música, depois a professora cantou a música com o nome das notas e, por fim, com a partitura, tocaram a música. A partitura só contém o ritmo da música e o nome escrito das notas melódicas, acima do ritmo.

CASO 18 (observação dos alunos do 3º ano): A professora desenha na lousa a figura 54, como forma de representar as colcheias e a semínima da música, tal como estava na partitura das crianças.

Figura 54: imagem ilustrativa



Então, a professora pergunta o que ela desenhou. Um aluno diz:

- *“É uma casinha”*

Outra criança diz que representa o som

- *“rapidinho”*

E em seguida outra criança acrescenta que o tracinho em pé indica:

- *“som longo”*

Luria nos indica que a “escrita está ligada à possibilidade que a criança tem ou não de diferenciar as relações entre as palavras e as coisas de seu entorno” (Vigotski, 2010, p18). No CASO 18 podemos ver algumas relações que as crianças fizeram a respeito daquela escrita. Mesmo a primeira resposta, “casinha”, faz parte da associação pictográfica que a criança fez da figura. Nesse sentido, podemos considerar que, embora não tenha construído uma relação musical, ela entendeu ao menos que a escrita está associada às “coisas do entorno”.

Além disso, nota-se que neste caso quem faz a mediação/intervenção são as

próprias respostas das crianças. A última criança chega à conclusão de que o tracinho em pé é na verdade a representação do som longo, apenas depois da resposta dos outros colegas.

De modo geral, podemos dizer que as mediações até aqui mostradas aconteceram entre os alunos e a professora/pesquisadora e entre os alunos e seus colegas. Essas mediações se deram através da linguagem falada e da linguagem musical, com estímulos que atuaram, especificamente, no campo perceptivo (comparação dos elementos musicais, imitação, elementos visuais), da memória (lembrar elementos) e da lógica (compreensão de conteúdos a partir de exemplos dados). Assim, foram criados pelos mediadores, signos que serviram de meios auxiliares para estimular estas funções superiores e, segundo Vigotsky, estes meios auxiliares são como um instrumento de trabalho:

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (VIGOTSKI, p.38, 2010).

Podemos dizer que essas formas de mediação foram eficientes na medida em que buscaram desenvolver o campo das funções superiores e não apresentar uma solução pronta, direta e sem reflexão para a criança.

3.4- FORMAS DE PARTICIPAÇÃO E ENVOLVIMENTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O envolvimento da criança no aprendizado da leitura e escrita musical também foi percebido e observado em alguns casos, resultando em algumas reflexões. Ressalta-se que o conceito de atenção como uma função psicológica superior¹⁸, que se desenvolve ao longo da vida devido ao contato social, colaborou nesta reflexão sobre a participação das crianças nas atividades propostas. Segundo Vigotski, a atenção é um processo em desenvolvimento que pode ser modificado pela mediação do outro, ou do meio.

O desenvolvimento cultural da atenção também começa, no sentido estrito da palavra, na mais tenra idade da criança, quando o primeiro contato social ocorre entre ele e os adultos de seu ambiente. Como todo o desenvolvimento cultural é, ao mesmo tempo, social¹⁹ (VIGOTSKI, 1995, p. 149).

Assim, através de 3 casos buscou-se refletir se o envolvimento das crianças naquelas atividades estava relacionado apenas com a sua maturidade e conhecimento musical.

¹⁸ Ver capítulo 1

¹⁹ El desarrollo cultural de la atención comienza también, en el estricto sentido de la palabra, en la más temprana edad del niño, cuando se produce el primer contacto social entre él y los adultos de su entorno. Al igual que todo desarrollo cultural es, al mismo tiempo, social.

CASO 19 (observação dos alunos do 3º ano): A professora trabalha uma música para os alunos do 3º ano tocarem na flauta doce; para isso, escreve a melodia com notação alternativa, que já estava sendo abordada com os alunos. Para a execução da música, além de escrever e indicar na lousa, a professora canta as notas para os alunos tocarem. Todos estão participando da atividade, mas a sala encontra-se barulhenta por conta das tentativas e erros de se tocar a música bem como por conversas e, eventualmente, brincadeiras paralelas entre os alunos. Observa-se que uma aluna do 3º ano olha fixamente pra lousa para ver a escrita, tentando compreender e seguir aquele registro, e tocar na flauta.

Segundo Vigotski, é a atenção que nos permite isolar aquilo que é mais importante em um contexto: “a atenção se caracteriza por movimentos adaptados dos órgãos interno e externos e pela inibição de todas as outras atividades do organismo²⁰” (VIGOTSKI, 1926, p. 263) e é ela que nos prepara para a atividade que nos espera.

Desse modo, estando a aluna do CASO 19 impossibilitada de ouvir a professora devido ao barulho externo, pode-se dizer que, possivelmente, era mais fácil colocar sua atenção na escrita da lousa; escrita da música. Assim, a leitura naquele momento cumpre uma função de auxílio para a aluna conseguir executar a atividade e por isso, é nesse elemento que ela se concentra.

CASO 20(observação dos alunos do 4º ano): A professora propõe um ritmo para ser executado nos tambores, com os alunos do 4º ano. Ela toca e escreve na lousa, os alunos compreendem a escrita e a executam. Um aluno do 4º ano não acompanha a leitura na lousa, prefere ver a mão e se ater à fala da professora, que indica quando tocar.

Observou-se também, que esse aluno demonstrava dificuldade de coordenação motora para executar o ritmo proposto e a maneira que encontrou de tocar

²⁰ la atención se caracteriza por movimientos adaptativos de los órganos internos y externos, y por la inhibición de toda otra actividad del organismo (VIGOTSKI, 1926, p.263)

corretamente foi dirigindo sua concentração à fala da professora.

Aparentemente, neste caso, a dificuldade do aluno era outra, diferente da aluna do CASO 19. Assim, a estratégia interna deste aluno, o levou a direcionar-se à fala e gestual da professora que, naquele momento, era o elemento de auxílio mais eficiente do que a leitura.

CASO 21 (intervenção com os alunos do 1º ano): Uma criança do 1º ano chega atrasada na atividade de registrar o som da música trabalhada pela pesquisadora. A pesquisadora senta-se e explica à criança o que deve ser feito, e no final do processo, a atividade é desenvolvida sem dificuldades, sendo possível observar o que a criança desenhou (figura 20).

Em outra aula, a professora da sala propõe que as crianças vão à lousa registrar um som que tocaram. Essa mesma criança mostra-se desinteressada com o assunto. A pesquisadora tenta conversar com a criança a fim de integrá-la na proposta e pergunta se ela sabe responder a pergunta da professora, incentivando-a a fixar sua atenção. A criança apenas diz que não, e retorna a atividades paralelas.

Segundo, Duarte e Bondezan

Nos primeiros anos da escola formal, de acordo com Smirnov e Gonobolin (1969), ainda há predominância da atenção involuntária, que é dependente do interesse do aluno, do caráter do ensino e das influências de aspecto emotivo (DUARTE; BONDEZAN, 2008, p.7).

Supõe-se que o envolvimento e o interesse da criança não eram apenas em relação ao conteúdo, mas poderia ter relação também com questões de ordem pessoal, personalidade da criança e também da forma como a atividade se apresenta. No CASO 21 a criança mostra envolvimento e interesse na primeira atividade, mas não na segunda. Como se trata de dias diferentes, podemos supor que, nas duas situações relatadas, a criança poderia apresentar questões pessoais diferentes, ou seja, estava

mais disposta a se envolver na aula em um dia e menos no outro. Ou ainda, o tipo de atividade que estava sendo desenvolvido poderia estar despertando mais o interesse da criança. A primeira atividade foi realizada com folha de papel, este tipo de proposta era comum na rotina dos alunos, visto que estavam em processo de alfabetização, por isso os alunos tinham certa familiaridade com ela e gostavam de realizar este tipo de proposta. No entanto, a outra atividade proposta pela professora, embora trabalhasse um conteúdo similar ao primeiro, não despertou no aluno o interesse de se envolver. Por isso, supõe-se que o envolvimento deste aluno não teve apenas relação com sua maturidade ou seu conhecimento em relação ao conteúdo, mas de outra forma, outras questões podem ter interferido neste processo.

Além disso, segundo Vigotski, a atenção infantil orienta-se e dirige-se pelo interesse e não necessariamente pela capacidade de compreensão.

[...] a atenção infantil é orientada e dirigida quase exclusivamente pelo interesse, e por isso a causa natural da distração da criança é sempre a falta de coincidência de duas linhas na questão pedagógica: do interesse propriamente dito e daquelas ocupações que são propostas como obrigatórias (VIGOTSKI, 2010, p. 162).

Estes três casos não pretendem apresentar conclusões a respeito do assunto, visto que seria necessária uma investigação mais profunda do assunto. No entanto, ilustram que embora não seja possível conhecer todos os fatores de envolvimento dos alunos em uma determinada atividade, foi possível perceber que este foi gerado por fatores que vão além do próprio conteúdo e maturidade.

CAPÍTULO 4

LETRAMENTO MUSICAL: algumas considerações

Esta pesquisa não partiu de suposições fechadas, nem tentou provar um ponto em específico, mas, ao contrário, buscou conhecer caminhos do ensino/aprendizado da leitura e escrita musical e apresentar algumas tentativas de introduzi-lo em um contexto escolar.

No entanto, durante o estudo bibliográfico, foram encontrados, em artigos estrangeiros em língua inglesa, com os termos *music literacy* e *musical literacy* e estes pareciam ser similares a algumas ideias apresentadas no decorrer deste trabalho de mestrado. Também foram encontrados, em português, a expressão Letramento Musical que, embora apareça com diferentes perspectivas em algumas teses brasileiras, em algumas delas apresenta concepções similares aos termos em inglês.

Por esse motivo, consideramos escrever a respeito desse assunto, relacionando os termos em inglês com o termo letramento musical e como estes se relacionam com as ideias deste trabalho, criando assim, um prelúdio ao que pode vir a ser desenvolvido em futuras pesquisas.

4.1- O LETRAMENTO MUSICAL NA LITERATURA

A fim de estudar o conceito de letramento musical, fizemos uma pesquisa do que já se tem dito a esse respeito. Encontramos alguns trabalhos brasileiros que tratam do termo letramento musical relacionando-o com o ensino da leitura e escrita musical,

como será mostrado adiante e alguns trabalhos em língua inglesa. Apesar de não ter sido encontrada uma definição exata do termo, tanto em inglês quanto em português, foi possível observar similaridades entre os termos, bem como entre a concepção do termo letramento utilizada pelos autores da pedagogia.

Nas leituras estrangeiras foram encontrados dois termos para dizer respeito ao ensino da leitura e escrita musical: *music literacy* e *musical literacy*²¹. Embora não se apresente uma definição sistemática destes dois termos, através do contexto, bem como das concepções que cada termo traz, foi possível supor que ambos carregam consigo o mesmo sentido dos termos, em português, “alfabetização musical” e “letramento musical”; não há, portanto, na literatura estrangeira termos específicos para esses dois conceitos.

Segundo NOLET (2007), o termo *music literacy* (traduzido aqui, pelo contexto em que se insere, como “alfabetização musical”) aparece primeiro “no método Kodaly e é definido como a capacidade de olhar uma partitura e pensar no som, ler e escrever musicalmente de forma tão fácil como as palavras”²² (KODALY, 1974, p. 15 *apud* NOLET, 2007, p.1). Algumas correntes educacionais, no entanto, consideram que a alfabetização musical nem sempre é necessária, tal como descreve Swanwick: “alfabetização musical não é o objetivo final da educação musical. Muitas vezes, é desnecessário”²³ (SWANWICK, 1999, p.55, *apud* NOLET, 2007, p.5.).

Mas para Wiggins (*apud* NOLET, 2017), “o objetivo da educação musical é a compreensão da música, que será adquirida com o dualismo literatura e oralidade.” (idem, p.5), assim para ela, é necessária uma nova definição de “*musical literacy*”. Segundo Wiggins:

Musical literacy não significa a capacidade de ler notação tradicional, embora isso possa certamente ser um aspecto. *Musical literacy* é a

²¹ Esses termos possivelmente estão relacionados com a diferença entre o inglês americano e o inglês britânico.

²² “In the Kodaly method, it is (music literacy) defined as “being able to look at a musical score and think sound, to read and write music as easily as Words” (p.15)” (NOLET, p.1, 2007).

²³ Music literacy is not the ultimate aim of music education. It is often unnecessary

capacidade de entender uma grande variedade de músicas do modo como ela ocorre dentro de uma variedade de contextos. Refere-se à capacidade de fazer sentido fora das experiências musicais e usar a música como um meio de expressão pessoal. Significa entender a organização da música além do tempo e do lugar, as conversões e características culturais da música e seu papel na vida das pessoas. Significa saber o suficiente sobre a música para funcionar com uma certa quantidade de independência musical e conhecer a música para valorizá-la na sua vida²⁴ (Wiggins, p.3, 2001, *apud* NOLET, 2017, p.5, tradução livre).

Para Vriend (2009, p.8), *musical literacy* também não diz respeito apenas ao conhecimento específico de escalas, regras de progressões harmônicas ou convenções. O autor diz que esses conhecimentos podem ser úteis, mas lembra que os grandes compositores muitas vezes não utilizaram regras, mas criaram à sua própria maneira. Assim, ele defende que o que importa de fato é como os elementos musicais, por ele chamados de ingredientes musicais, se inserem no contexto musical e propõe uma nova definição de *musical literacy*, na qual esta seria a “habilidade de identificar ingredientes musicais, seguindo seus progressos e fazendo sentido no contexto de uma composição²⁵” (VRIED, 2009, p. 8).

Na literatura brasileira, encontramos em algumas teses e artigos o termo “letramento musical” que, em muitos aspectos, se assemelha ao termo “musical literacy”, que os autores estrangeiros mencionam. Embora o termo não seja tão recorrente nas pesquisas sobre educação musical no Brasil²⁶, é encontrado em algumas pesquisas no campo da música, bem como mencionado em outras áreas do conhecimento, podendo apresentar controvérsias quanto à sua utilização ou até quanto à sua concepção.

²⁴ Musical literacy does not mean the ability to read standard notation, although that can certainly be on aspect. Musical literacy is the ability to understand a wide variety of music as it occurs within a broad range of contexts. It refers to one-s ability to make meaning out of musical experiences and to use music as a mean of personal expression. It means understanding the organization of music across time and place, the conversions and cultural characteristics of music, and its role in the lives of people. It means knowing enough about music to function with a certain amount of musical independence and knowing enough about music to value it in one's life

²⁵ Musical literacy is the ability to identify musical ingredients, follow their progress and make sense of them within the context of a composition.

²⁶ Os termos alfabetização musical, ou somente escrita e leitura musical, parecem ser mais utilizados.

Também foram encontrados autores que não defendem a utilização do termo “letramento musical”, tal como Rizzati (2012) e Deciete (2013). Para Rizzati, por conta da diferença entre a natureza da linguagem alfabética e da musical, o termo “letramento musical” não é bem empregado:

Em se tratando de ocorrências como *letramento matemático*, *letramento musical*, etc., a impropriedade parece residir no fato sabido de que se trata de semioses distintas e, nesses universos, ainda que o signo verbal escrito esteja presente, não é prevacente na constituição dos processos. Assim, parecem louváveis os propósitos que movem o uso do termo nessas instâncias, mas esse comportamento seguramente compromete a precisão do conceito e, ao fazê-lo, incide sobre sua relevância (RIZZATI, 2012, p.294).

A autora parece considerar que letramento diz respeito apenas ao signo verbal e não considera que a concepção que o termo carrega possa justificar sua utilização em outras áreas do conhecimento, dando a entender que seria necessário a criação de outro termo para tal. Segundo ela, “letramento necessariamente implica vinculação com o signo verbal escrito, condição para que se fale de práticas de letramento ou de eventos de letramento” (RIZZATI, 2012, p. 293).

Apesar disso, muitos foram os autores encontrados na bibliografia que adotam esta terminologia de formas distintas e nem sempre em diálogo com os princípios trazidos pelos autores do letramento. Os exemplos a seguir apresentados apenas ilustram o uso do termo letramento musical. Dentre eles, destaca-se Gomes (2017), que desenvolveu uma pesquisa que relata as práticas do aprendizado musical do músico Leôncio Francisco de Chagas. Segundo o autor, Chagas desenvolveu alguns conhecimentos musicais dentro do seu ambiente familiar e social, mas também descreve habilidades musicais que foram apreendidas de forma mais formal através de um processo que o autor chama de letramento musical:

[...] aprender a tocar instrumentos, compor e escrever essas ideias são níveis de realização musical cuja transmissão ativa necessitaria de método direcionado por outro como condição determinante – o que podemos chamar de letramento musical (GOMES, 2017, p36).

O termo aqui é empregado para descrever algumas habilidades musicais desde tocar, criar (compor) e escrever e não está relacionado exclusivamente à escrita e leitura musical de forma mecânica, fato este que se assemelha ao que descrevem os autores estrangeiros citados. No entanto, Gomes (2017) não considera algumas questões mais básicas que poderiam também estar relacionadas com o letramento musical. Segundo ele, Chagas teve uma cultura que envolvia “saber ler, escrever, contar e outras experiências, como ouvir música e, possivelmente, cantar” (GOMES, 2017, p.36), mas não menciona esse processo de ouvir música e cantar como um “prelúdio” ao letramento, visto que esses atos podem estar seguidos da compreensão de elementos musicais ou, como cita Vried (2009), os “ingredientes musicais” (no caso do canto), que são muito necessários para o aprendizado da leitura e do primeiro contato com a música escrita (visto que o ato de ouvir música pode ter partido da audição de um músico que estava lendo, podendo assim, estabelecer uma primeira impressão sobre a função da partitura).

Montenegro (2015) descreve várias habilidades que podem estar relacionadas com o contexto que estamos buscando estabelecer. Dentre elas, a autora descreve “o letramento musical, quando se compreende e/ou se executa notas musicais” (MONTENEGRO, 2015, p. 25). Nesse caso, o conceito está ligado ao ato de compreender o elemento da escrita (as notas), mas também não considera como letramento musical o ato de compreender a função da escrita.

Outros autores, no entanto, consideram o conceito de letramento musical de uma forma mais ampla que envolve habilidades musicais básicas. Borges (2014) investiga a “interferência do Letramento Musical sobre a qualidade da alfabetização” (BORGES, 2014, p.2) e descreve o termo como um conjunto de aprendizagens musicais, não se limitando exclusivamente ao ato de ler ou escrever música:

O Ensino da Música, por conter uma série de elementos tanto sensoriais quanto técnico/científicos, está inserido em uma dimensão de combinação entre diferentes saberes. O raciocínio lógico para a compreensão de divisões rítmicas, a sensibilidade estética para a concatenação harmônica e a coordenação motora fina para o domínio de determinado instrumento, são apenas alguns exemplos de áreas cognitivas desenvolvidas por meio da arte dos sons. Portanto, enquanto uma combinação de conhecimentos objetivos, intuitivos, dialéticos e cooperativos, podemos reconhecer a aprendizagem desta nuance artística como Letramento Musical (BORGES, 2014, p.3).

Alves, Lopes e Jinzenji (2014) exemplificam de que maneira seria possível ser letrado musicalmente:

Um exemplo interessante sobre as formas de letramento musical, que não são pelas partituras, aparece na própria *Revista da Semana*, no “Suplemento do João Paulino”. Nele eram comuns exercícios nos quais aparecia o desenho das teclas de um piano e uma sequência numérica acima delas. Seguindo-se a ordem dos números, era possível que a criança pudesse aprender uma melodia musical. Essa prática era comum e aparece em vários números do encarte infantil (ALVES, LOPES, JINZENJI, 2014, p.14-15,).

Loureiro (2016) também fala de um letramento musical próximo a essa concepção, no entanto não propõe uma definição do termo. A autora questiona se o conceito de letramento musical “não estaria, de certa forma, implícito no de musicalização, relacionando-se também com a apropriação da linguagem musical?” (LOUREIRO, 2016, p. 62) e ressalta mais adiante que o conceito de letramento envolve as práticas sociais envolvendo leitura e escrita, independente do domínio ou não do código escrito.

A fim de mostrar como o termo letramento pode ser inserido no aprendizado da música (através da chamada musicalização), a autora considera o letramento como um fenômeno amplo e o processo de alfabetização estaria nele inserido, ou seja, a alfabetização, tomada aqui como o ato de decodificar códigos, é tomada como um

componente do fenômeno letramento. Comparando este processo à educação musical, a autora esclarece:

O domínio do código escrito musical pode ser parte do processo de musicalização, principalmente - mas não exclusivamente – ao se pensar na formação específica do chamado “músico erudito”, ou daquele músico cujas práticas não prescindem do domínio da leitura e da escrita musical tradicional (LOUREIRO, 2016, p. 68).

Assim, a autora indica que o processo de conhecimento do código musical é um elemento do processo chamado letramento musical, sem que este, no entanto, seja o principal, assim como assume Wiggins (*apud* NOLET, 2017). Para compreender melhor essa ideia, basta imaginar o letramento musical como uma capa que engloba outros conhecimentos, tais como a alfabetização musical, a musicalização, a composição, a execução instrumental de uma obra, entre outros.

No entanto, outras questões não abordadas em Loureiro (2016) e nos outros autores apresentados podem mostrar como o processo de aprendizado da leitura e escrita musical pode conter elementos similares ao processo do letramento, que serão apresentados aqui levando em consideração as leituras realizadas, bem como os casos analisados no capítulo 3.

Em primeiro lugar, é importante considerar que o letramento, dentro do conceito da escrita alfabética, pode se dar, ou ser percebido de diversas formas: quando o indivíduo compreende a função da escrita ao pedir para um alfabetizado escrever ou ler para ele, quando usa convenções ou estruturas da língua escrita, finge ler, cria símbolos ou tenta escrever, entre outras. Por este motivo Soares fala de diferentes formas e níveis de letramento (2009, p.49), que geralmente dependem das circunstâncias e envolvimento que a própria sociedade tem com o objeto escrito.

No momento prático desta pesquisa foram encontrados indícios de diferentes formas de letramento musical, ou seja, distintas ações que mostraram que os alunos tinham algum conhecimento sobre a leitura ou escrita musical. Este fato pode ser

observado tanto nos desenhos coletados das crianças do 1º ano (no tópico 3.2 do capítulo 3), que, mesmo estando na mesma turma, tinham concepções diferentes da escrita, e também pode ser visto nos casos apresentados.

Tal como menciona Vried (2009), o aprendizado da leitura e escrita musical está estritamente ligado ao processo de identificar elementos dentro de um contexto musical, podendo este ser considerado um tipo de letramento musical. Sendo o som um conceito abstrato, assim como a significado da palavra escrita, nós podemos identificá-lo ou nos referimos a ele segundo suas características. Assim sendo, podemos reconhecer elementos dentro de um contexto musical, tais como o som mais longo e o mais curto, caminhos melódicos que sobem e descem, quantidade de sons e mesmo certas formas musicais, entre outros, mesmo não tendo conhecimentos formais sobre a linguagem musical, como visto nos CASO 10, CASO 11 e CASO 12, CASO 14, CASO 15, CASO 17 , por exemplo. Em um processo de letramento, também de forma oral pode-se compreender a estrutura de um texto, ou ainda ser capaz de produzir oralmente diferentes textos, tais como poema, narração, entre outros.

Antes de saber ler os símbolos musicais o estudante pode saber encontrar na partitura o nome do compositor, o nome da música²⁷, elementos marcantes tais como claves, figuras rítmicas, nomes das notas, conceitos tais como pauta, compasso, ligaduras, cifras, notação analógica, entre outros, como nos CASO 2 e CASO 8.

Sem ainda ser alfabetizado, pode-se compreender a função da escrita mesmo sem estar preparado para ler ou escrever. Podemos observar isso quando a criança tenta ler um livro, ou ainda, quanto pede a um adulto para lê-lo. É possível, no contexto musical, entender a função da partitura, - tal como foi observado nos CASO 3 e CASO 4 desta pesquisa -, tocar fingindo que está lendo, pedir informações sobre os códigos, ou tentar criar códigos musicais, como nos desenhos de registros dos alunos apresentados. Nos casos apresentados nesta pesquisa foi tratada a questão da

²⁷ Estes elementos são considerados parte do letramento, visto que, constituem uma informação sobre a música, e fazem parte da estrutura de uma partitura. O nome do compositor, por exemplo, é sempre colocado entre o título e o início da pauta musical. Um indivíduo alfabetizado, mas não letrado musicalmente, pode ler a informação correta, mas não saber do que se trata.

identificação do portador de texto musical, e em quais situações os alunos identificaram a figura como tal.

É possível, também, ser capaz de identificar, em um texto escrito, não apenas o próprio nome, mas também letras, outros nomes, palavras, números, outros símbolos e assim supor o conteúdo e a estrutura do texto. Na música, também é possível, através da identificação da estrutura e dos elementos, supor o que está escrito musicalmente, tal como aconteceu nos CASO 7, CASO 9 e CASO 18.

Apesar disso, não podemos deixar de mencionar algumas distinções entre o processo de letramento e a leitura e escrita musical.

Segundo Soares (2009), é necessário “que haja escolarização real e efetiva da população” (Soares, 2009, p. 58), para que o letramento aconteça. Na música, por outro lado, não existe uma efetiva “escolarização musical” da população, portanto o acesso à linguagem musical se dá de forma diferente nesse contexto. A escola escolhida para realizar o estudo de casos desta pesquisa era privilegiada, visto que as crianças vinham sendo escolarizadas musicalmente desde o ingresso no colégio. Além disso, muitas delas vinham de famílias escolarizadas musicalmente, e tinham acesso a partituras. Por isso, pode-se dizer que muitas crianças, naquele contexto, já estavam letradas musicalmente, ou seja, já estavam inseridas em um ambiente social que utiliza a leitura e escrita musical que, no entanto, não é a situação da maioria da população.

Outra questão diz respeito à natureza da linguagem alfabética e da linguagem musical. A linguagem alfabética escrita exige uma explicitação maior a fim de detalhar os elementos contextuais, enquanto a linguagem oral permite “abreviações” gramaticais, supressão de palavras, entre outros, - diferente da música, pois a escrita musical pode ser feita com menos elementos do que se apresenta na prática, tais como o estilo da obra, ornamentos, convenções interpretativas, certas sonoridades, *swings*²⁸, entre outros, que não são registrados na partitura.

No entanto, apesar das distinções entre a linguagem alfabética e a linguagem

²⁸ Estilo musical característico do jazz, caracteriza-se pelo ritmo deslocado.

musical, foi possível pensar em um letramento musical, principalmente no que se refere ao início do aprendizado musical. Além disso, considera-se que, embora o termo possa não abarcar toda a complexidade do aprendizado musical, ele foi relevante para analisar os casos apresentados durante esta pesquisa e pode ser um campo fértil para outras pesquisas que tratem de temas semelhantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados coletados e analisados à luz das teorias da alfabetização e letramento, tomando como principal perspectiva a psicologia histórico-cultural, foi possível supor alguns fatos sobre o aprendizado da leitura e escrita musical. Assim, através das reflexões sobre a prática de ensino realizada, a pesquisadora observou que as teorias adotadas auxiliaram principalmente na compreensão do processo de aprendizado da leitura e escrita musical e, embora alguns casos não tragam resultados conclusivos, foi possível perceber o processo de desenvolvimento e, a partir disso, criar situações de aprendizado que pudessem interferir positivamente.

Como mostrado no tópico “a concepção da leitura e escrita musical”, a criança pode fazer suposições sobre a leitura e escrita musical com base em suas experiências pessoais e sociais com esse conteúdo. Assim sendo, quanto maior o contato dos alunos com o material escrito, maior será sua compreensão a respeito dele. Esse fato foi visto nos casos em que crianças que já faziam uso ou conviviam com situações sociais nas quais o ato de ler e escrever música (uso da partitura) era presente, em casa ou na escola, tinham mais informações a respeito deste conhecimento, bem como já supunham seus usos e identificavam seus elementos musicais com mais facilidade.

Além disso, supõe-se que o ato de ler a partitura exige certas condições. Assim, primeiro é necessário identificar a partitura como um portador de texto, depois supor sua estrutura e, a partir disso, pressupor seu conteúdo. Dessa forma, entende-se que a compreensão dos conceitos musicais e da estrutura de uma partitura/escrita musical é mais relevante do que apenas a informação de um elemento musical isolado, visto que um elemento isolado em um contexto diferente pode confundir a criança a ponto de não identificá-lo, mas, do contrário, um signo desconhecido diante de uma estrutura conhecida pode levar a criança a decifrá-lo, devido à sua função.

Se neste primeiro tópico apresentamos a ideia de que o contato com a vivência da partitura garante à criança uma melhor compreensão desse universo, no segundo

tópico, “processo de desenvolvimento da escrita musical”, foi possível observar que essa vivência deve ser significativa e participativa, visto que apenas o acesso a informações isoladas da partitura não garante que a criança saiba fazer uso dela.

Outra questão abordada nesse mesmo tópico é a possibilidade de pensar em alguns paralelos entre o aprendizado da linguagem musical e da leitura alfabética. Os desenhos mostraram três principais formas de registro²⁹: o registro da fonte sonora; uso de símbolos conhecidos para representar o som (tais como palavras, figuras musicais aleatórias); e o uso símbolos alternativos/ escritas alternativas (tais como traços, gráficos, entre outros). Assim como na escrita alfabética, em que as crianças passam por fases de formas de registros, na escrita musical isso também é perceptível: a criança, diante do contato com a leitura e escrita vai descobrindo e modificando sua forma de registro até atingir, com a ajuda do adulto, a compreensão e as formas de registro tradicional, embora isso não aconteça de imediato ou sempre da mesma maneira em todas as crianças.

O terceiro tópico de análise, “a influência de diferentes formas de mediação”, teve como objetivo mostrar e analisar os dados referentes às formas de mediação utilizadas pela pesquisadora e professora da sala e dos colegas, no aprendizado.

Observou-se que as intervenções que se deram para que os alunos desenvolvessem o conhecimento partiram da professora e pesquisadora e dos próprios colegas. Conforme já dito, essas mediações se deram através da linguagem falada e da linguagem musical, com estímulos que atuaram, especificamente, no campo perceptivo (comparação dos elementos musicais, imitação, elementos visuais), da memória (lembrar elementos) e da lógica (compreensão de conteúdos a partir de exemplos dados).

O último tópico, “formas de participação e envolvimento no processo de aprendizagem”, apresentou um relato reflexivo sobre a relação dos alunos com o conteúdo estudado e, embora se considere a importância de um estudo mais

²⁹ Vale lembrar que alguns desenhos não tinham necessariamente apenas uma forma de registro. Alguns, na verdade, podiam conter as três formas de registro.

aprofundado foi possível perceber que o envolvimento dos alunos foi gerado por fatores que vão além do próprio conteúdo e maturidade.

Diante dos desafios de se ensinar leitura e escrita musical na escola, observou-se nesta pesquisa, que nem todos os estímulos ou propostas de atividades foram bem sucedidos. No entanto é sabido que a leitura e escrita musical é apenas um dos conhecimentos musicais e não um conhecimento exclusivo e imprescindível em sua totalidade. Deste modo, não é necessário excluí-lo ou evitá-lo diante das dificuldades, mas, de outro modo, é preciso adaptá-lo, para que ele possa ser trabalhado, com maior ou menor intensidade, sem que se torne um elemento excludente, mas, do contrário, possibilite uma prática musical consciente e um despertar de interesse cada vez maior para o universo que é a música.

No capítulo 4, letramento musical: algumas considerações, observa-se que um termo, “letramento musical”, parece ser utilizado por alguns autores como referência ao ato de ser capaz de interagir socialmente com a escrita e leitura musical, tendo conhecimento formal sobre ela ou não. Por isso fez-se um levantamento sobre a utilização do termo em autores estrangeiros e brasileiros e, posteriormente, observou-se relações entre este termo e as práticas descritas no capítulo 3 desta pesquisa.

Nota-se que os dados da pesquisa mostram que alguns alunos já são capazes de interagir socialmente com a escrita e leitura musical, fato este que caracteriza o letramento musical. Embora a leitura e escrita musical possuam questões distintas da leitura alfabética, foi possível supor que a concepção do termo letramento se assemelha, em muitos aspectos, às ações dos alunos apresentadas durante as atividades práticas realizadas. Entende-se, contudo, que pesquisas mais específicas ainda precisarão ser realizadas para um aprofundamento nessa questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo. *Canta, canta minha gente: a música no cotidiano da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- ALVES, Paulo Henrique P. C. R. ; Jinzenji Mônica Yumi; LOPES, Monica Yumi Eliane Marta S. Teixeira. *Práticas culturais educativas na constituição do cenário musical no Brasil: as partituras em revistas*. *Horizontes*, v. 32, n. 2, p. 07-18, jul./dez.2014.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; Mendonça, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica. 2007, p. 11-22.
- ALLEONI, Cristiane Baroni. Alfabetização na musicalização infantil. In: JORNADA DE ESTUDO EM EDUCAÇÃO MUSICAL, 2013, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Jeem-Ufscar, 2013, p. 8-12.
- ALFAYA, Monica; PAREJO, Enny. *Musicalizar: uma proposta para vivência dos elementos musicais*. São Paulo: Musimed, 1987.
- ARAÚJO, Víviam Carvalho de; ARAÚJO, Rita de Cássia B. F.; SCHEFFER, Ana Maria Moraes. Discutindo aprendizagem e desenvolvimento da criança à luz do referencial histórico-cultural. *Revista Vertentes – Universidade Estadual de São João Del - Rei, Minas Gerais*, nº 33, p. 1-12, 2009.
- BAMBERGER, J. Les structurations cognitives de l'appréhension et de la notation de rythmes simples. In: Sinclair, Hermine. *La production de notations chez le jeune enfant: Langage, nombre, rythmes et mélodies*. Paris: PUF, 1988, p. 99-129.
- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. *Processos de significação da escrita rítmica pela criança*. 2011. 111f. Tese. (Dissertação Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2011.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, 6, set, p. 73-85, 2001.
- BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque, MORI, Nerli Nonato Ribeiro. A atenção voluntária na perspectiva histórico-cultural. In: *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: diagnóstico da prática pedagógica* [online]. Maringá: Eduem, 2013, p.

117-157.

BORGES, Douglas Guimarães. Letramento musical e suas repercussões nos processos de alfabetização infantil escolar. Seminário de Pesquisa do CCSE. ANAIS. UEPA – Pará. 2014

CISZEWSKI, Wasti Sivério. Notação musical não tradicional: possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.

CORRÊA, Jussara Borges. O fazer musical antecedendo a teoria. In: *XXI Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical*, 2013, Pirenópolis: Abem. ANAIS. Pirenópolis, 2013 p. 1678-1688

CLARO, Walkyria Passos. *A alegria de ensinar e de aprender*. Irmãos Vitale. São Paulo. Brasil. 2010.

DELARI, Achilles Junior. Quais são as funções psíquicas superiores? Anotações para estudos posteriores. Mimeo. Umuarama. 2011

DECIETE, Nilce. *Tecendo os sentidos de alfabetização*: repercussões do letramento e as relações de ensino em foco. 2013. Mestrado. Campinas. 2013.

DUARTE, Luiz Franco; BONDENZA, Andreia Nazamura. O desenvolvimento da capacidade de atenção na educação infantil. UNIOESTE. 1º Simpósio Nacional de Educação. Cascavel. PR, 2008

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Para fazer música* – Volume 1. Ed:UFMG, Belo Horizonte. 2009.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Para fazer música* – Volume 2. Ed: UFMG, Belo Horizonte 2010a.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sopa de letrinhas: notação analógica (dês) construindo a forma musical. *Revista Música na educação básica*, Porto Alegre, v.2, p. 9-21, 2010b.

FRANÇA, Cecilia Cavalieri. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. *Revista Abem*, Porto Alegre, nº6, p.35-40. 2001.

FERES, Josette Silveira Mello. *Iniciação musical*: Brincando, criando e aprendendo (livro do professor). Ricordi Brasileira S/A, 1989.

FURLAN, Lenita Portilho. *Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano*: um diálogo

com a psicogênese da língua escrita. 2007. 141f. Tese (Dissertação de mestrado em música) – Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2007.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GOLDEMBERG, Ricardo. Uma avaliação da abordagem ascendente para a leitura cantada à primeira vista. *Revista da Abem*, Londrina, v.23, n.34, p. 80-94, 2015.

GEMÉSIO, Claudia Maria C.L. A natureza da formação dos professores no curso de educação artística – habilitação em música, da Universidade Federal de Uberlândia: histórias de vida. In: XI Encontro Anual da Abem, 2002, Natal. ANAIS. Natal: Abem, 2002, p. 90-98.

GOMES, Vítor Sérgio. A educação musical em Minas Gerais na segunda metade do século XIX [manuscrito]: o caso do músico Leôncio Francisco das Chagas. 2017. Mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto. 2017.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. *Letramento: os desafios do ensino*. Conjectura, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do Neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, nº9, p. 7-16, 2003.

IVIC, Ivan. Lev Semionovich Vygotsky. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

KATO, Mary Aizawa (Coaut. de). *A concepção da escrita pela criança*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KEVEREN, Phillip; KREADER, Barbara; KERN, Fred; REJINO, Mona. *Hal Leonard Student Piano Library - Piano Lessons*. v.1. 1996.

LOUREIRO, Helena Ester Munari Nicolau. *A interação entre música e poesia na construção do sentido em canções para crianças*: Contribuições para o processo de musicalização na perspectiva de letramento musical e inclusão cultural. 2016. Doutorado. Londrina, 2016.

LURIA, A. R. O Desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria P. Villalobos. São Paulo: Ícone ; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

LUDKE, Marli.; ANDRÉ, Menga E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAHLE, Maria Aparecida. *Orientação didática: iniciação musical*. Irmãos Vitale, 2ª ed. 1969.

MALAQUIAS, T. A.; VIEIRA, A. M. D. P. A alfabetização musical e os paradigmas educacionais. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 329-347, Jan./Abr. 2016.

MATTE, Ana Cristina F. *Ler/escrever ritmos: a análise psicolinguística de uma experiência com crianças*. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n.6, p. 7-16, 2001.

MONTENEGRO, Valéria Batista Costa. Letramentos e multimodalidade: o Facebook como uma ferramenta de ensino nas aulas de língua portuguesa . 2015. Mestrado. Mossoró (RN). 2015.

NOLET, Marlene. *Toward a new understanding: music literacy and orality in music education*. *The Canadian Music Educator*; Spring 2007; 48,3; ProQuest Central.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

PAOLIELLO, Guilherme. A circulação da linguagem musical: o caso da Fundação de Educação Artística (FEA-MG). Tese de mestrado. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2007.

PAREJO, Enny. Contribuições do desenvolvimento expressivo-musical multimodal para o processo de formação do professor e sua prática pedagógica. 2001. 162p. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica (PUC), São Paulo, 2001.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RAMOS, Ana Consuela; MARINO. Gislene. Iniciação à leitura musical no piano. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 9, p. 43-54, 2003.

RIZZATTI, Maria Elizabeth Cerutti. *Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012

ROCHA, Carmen Maria Mettig. *Educação musical “método Willems”*; minha experiência

peçoal. Salvador, Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

ROBAZKIEVICZ, Maria Cristina Fernandes. *Acquisição da escrita: o percurso entre alfabetização e letramento*. 2007. Dissertação Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 143p. 2007.

RHODEN, Sandra Mara. *O sentido e o significado da notação musical na criança*. 2010. 80 f. Tese (Dissertação de Mestrado em educação) – Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Regina Antunes Teixeira dos; HENTSCHKE, Liane; GERLING, Cristina Capparelli. A prática de solfejo com base na estrutura pedagógica proposta por Davidson e Scripp. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 9, p. 29-41, 2003.

SALLES, Pedro. Gênese da notação musical na criança: os signos gráficos e os parâmetros do som. *Revista Música*, São Paulo, v.7, n. 12, p.149-183, 1996.
Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revistamusica/article/download/59969/63073>
Acessado por último em 18/08/2015.

SCHROEDER, Silvia C.N. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. *Revista Leitura: Teoria & Prática*, v. 30. nº. 58. p. 77-85, 2012

SCHROEDER, Silvia C.N. O biológico e o cultural na música. *Revista Digital Art&*, São Paulo, n.9, 2008.

SLOBODA, John A; ROGERS, Don. *The acquisition of symbolic skills*. New York: Plenum, 1983.

SLOBODA, John A.; LEHMANN, Andreas C.; WOODY, Robert H. (Coaut. de). *Psychology for musicians: understanding and acquiring the skills*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez. 1988.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, Dina Maria de Oliveira. *O ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: das orientações da tutela à prática lectiva*. 2012. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Coimbra Coimbra, 2012. 154p.

SOUZA, J.V. (Org.). Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I.C.G.; SCHÄFFER, N.O.; GUEDES, P.C.; KLÜSENER, R. (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 6.ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004, p. 207-216.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.

SWANWICH, Keith. Ensino instrumental enquanto ensino de musica. *Cadernos de estudo: educação musical*, São Paulo, n. 4/5, p. 7- 14, 1994.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Psicología Pedagógica: Un curso breve*. 1926

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid: Aprendizaje Visor. 2001

VIGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semionovich, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11ª edição - São Paulo: Ícone, 2010.

VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. Guia para educação e prática musical em escolas. *Abemusica*. 2002.

VRIED, Jan. *Pleidooi voor Muzikaal Alfabetisme* – abbreviated and edited version in Dutch of Musical Literacy (in defence of...) – De Revisor, letterkundig tijdschrift voor Nederland en Vlaanderen No. 4/5, 2009

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; Mendonça, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 133-148.

WATANABE, Maria Kyoko Arai; CACIONE, Cleusa Erilene dos Santos. Reflexões sobre a gênese da notação musical na criança pré-escolar: as estratégias da criança para grafar os eventos sonoros. In: encontro anual da Abem e Congresso Regional da ISME, 2007, Mato Grosso. ANAIS. Mato Grosso: abem, 2007.

APÊNDICE

PROPOSTAS BRASILEIRAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

As propostas escolhidas para este estudo bibliográfico são brasileiras e apresentam todo o processo do ensino de música, considerando a etapa de musicalização e seu desenvolvimento, até atingir a “alfabetização musical” com a leitura tradicional. Apresenta-se aqui uma breve descrição da concepção destes métodos.

1. MAHLE, Maria Aparecida. Orientação didática: iniciação musical. Irmãos Vitale, 2ª ed., 1969.

Trata-se de uma proposta de iniciação musical que tem como objetivo atingir a leitura musical tradicional. A autora afirma que para se trabalhar a leitura musical é necessário desenvolver a musicalidade e, principalmente, o ouvido interno. Além disso, segundo ela, o canto é o principal instrumento para a musicalização.

Para a educação do ouvido, a autora indica desenvolver, primeiro, canções simples com voz, depois exploração de sons naturais (animais, natureza, entre outros), seguida de exploração com objetos sonoros. Depois, propõe-se promover vivências com sons graves e agudos, partindo da audição de sons da natureza e, depois, o estudo de acordes maiores e arpejos através de músicas e sons de animais.

Para o processo de leitura, defende a utilização, inicialmente, de desenhos e figuras que quantifiquem e indiquem a altura do som. “Se a criança não lê nota colocamos apenas o desenho na lousa” (MAHLE, 1969, p.12). Depois disso, faz uso da

leitura relativa e, por último, da leitura em claves (idem, 1969, p. 81 – 86).

Em relação ao solfejo, que acontece junto com a introdução da notação musical, é realizado primeiro o estudo de arpejos, depois das 3^{as}, depois escalas maiores (ascendente e descendente), os intervalos: 5^a, 8^a, 2^a, 4^a, 6^a e 7^a (primeiramente são trabalhados os intervalos através de músicas e depois contando o nome das notas), depois os acordes menores, os modos gregos, por último, ditados, que priorizam a melodia, visto que o ritmo se aprende depois. Para os ditados a autora propõe de início pedir aos alunos que escrevam músicas que já conhecem (MAHLE, 1969, p.29).

Para o estudo rítmico, primeiro se propõe a estudar os ritmos da natureza, depois desenvolver a percepção de espaço (correr, andar, pular) e pulso. Depois disso, estuda-se o ritmo através do movimento e os compassos de 2, 3 e 4 tempos. Em seguida se introduz o estudo da colcheia, ainda sem notação e combinações de ritmos com semínima e colcheia, agora utilizando desenhos. Depois disso, o mesmo é feito com as figuras de mínima e semibreve, onde, graficamente, cada figura é representada por um animal e, por último, se introduz outros ritmos e pausas.

De modo geral, o método indica ser necessária a vivência prévia com os elementos musicais, antes de se introduzir a leitura musical, mas utiliza formas alternativas de escrita (desenhos) e a leitura relativa como um meio para se chegar à leitura tradicional.

2. ALFAYA, Monica; PAREJO, Enny. Musicalizar: uma proposta para vivência dos elementos musicais, 1987.

O livro traz uma proposta de ensino da leitura musical que mescla a proposta de três autores dos chamados métodos ativos: Carl Orff, Edgar Willems e Koellreutter. O modelo proposto é progressivo e busca atingir a leitura musical tradicional.

A iniciação musical se dá pelo ritmo, no entanto as autoras do método esclarecem: “o trabalho rítmico não deve ser iniciado diretamente com os valores

musicais (semibreve, mínima, etc.) nem com as fórmulas rítmicas mais frequentes do repertório musical” (ALFAYA; PAREJO, 1987, p.12), mas, de outro modo, indicam que se deve iniciar através de modelos de improvisação com proporções temporais, uma metodologia adaptada do método de Koellreutter.

Depois disso, propõe-se o estudo da pulsação: partindo da vivência musical do que seria a pulsação, ou seja, marcando a pulsação de músicas conhecidas, inicia-se a representação gráfica desta pulsação por traços. Ressalta-se que, além de não considerar a concepção da escrita do som, também não é relatada a necessidade de entender a diferença entre pulsação e ritmo da melodia, fator este, que crianças pequenas e, até mesmo alguns adultos, muitas vezes, não notam de imediato.

O método propõe que a vivência dos elementos musicais parta de percussão corporal e, depois, introduza a escrita do som. Além disso, utiliza o canto e incentiva o uso de canções conhecidas das crianças. Depois disso, o ensino das figuras rítmicas parte da própria palavra (ALFAYA; PAREJO, 1987, p.24) e, assim que os alunos forem capazes de reproduzi-las, passa-se à grafia do ritmo de acordo com uma notação analógica:

O professor convencionará com os alunos a maneira de grafar os sons, dessa forma se tornará mais fácil depois, por analogia, escrever os sinais musicais propriamente ditos (ALFAYA; PAREJO, 1987, p.26).

Além disso, o método propõe que o professor escolha palavras para formar células rítmicas. Assim, para o estudo rítmico é proposto, em sequência, o estudo da pulsação e pulsação interna, do acento métrico, do compasso (binário e ternário) e, depois, o estudo de ritmos. Nesta etapa, são introduzidas as figuras rítmicas e se passa a escrever ritmos de canções, bem como reconhecer canções pela escrita rítmica. Depois disso, introduz-se o conceito de compasso simples e composto e o treino de células rítmicas mais complexas.

Em relação à escrita rítmica utilizam os seguintes procedimentos (ALFAYA;

PAREJO, 1987, p.30):

1. Marcar a pulsação
2. Marcar o ritmo da melodia
3. Comparar a pulsação com a duração do ritmo
4. Escrever o ritmo

Para o ensino da entonação as autoras destacam três possibilidades: a utilização das escalas e acordes perfeitos (Tonic-sol fa e método Willems); escala pentatônica e o intervalo de 3ª menor (Orff e Kodaly) ou intervalos (Koellreutter).

Segundo as autoras, estes três métodos diferem entre si e foram usados como base para criar uma nova metodologia. Após expor as particularidades dos métodos dos três autores citados, as autoras mesclaram as suas propostas e estabeleceram o seguinte modelo de ensino que tinham por base:

- a) Tom/mescla/ruído: Reconhecer, reproduzir (através da improvisação livre) e desenvolver noções dos parâmetros do som através do improviso.
- b) Improvisação vocal e instrumental: Elementos tom/mescla/ruído
- c) Conscientização de sons ascendentes e descendentes: Reproduzir movimento no ar, reconhecer o som em figuras analógicas e registrar o som
- d) Conscientização de Grave - Agudo: Escuta comparativa dos dois sons e improvisação
- e) Memória melódica: Reproduzir sons escutados e ampliar a quantidade de sons
- f) Pentacórdio e escala maior: Apresentar as três primeiras notas, leitura fonômica (leitura do movimento das mãos) e registrar o som com traços.
- g) Leitura por relatividade: Apresentação de uma sequência de notas, entoar lendo graus conjuntos, entoar lendo 2ª m e M.
- h) Intervalos: Reconhecer auditivamente intervalos ascendentes e descendentes, reconhecer intervalos, entoar intervalos melódicos, reconhecer intervalos em músicas, reconhecer tom e semitom, entoar e reconhecer todos os intervalos melódicos, reconhecer intervalos harmônicos e realizar ditados escritos.

i) Solfejo e ditado: Em relação ao desenvolvimento da leitura, Alfaya e Parejo (1987, p. 100–109) defendem a utilização da leitura em planos para introduzir a concepção da leitura musical. Este modelo aparece antes da leitura relativa, em exemplos de improvisação propostos pelas autoras. Além disso, propõe-se partir da escuta de uma música, ou de um elemento sonoro, de sua execução, para depois escrever em planos (pontos, traços, entre outros) e, por fim, escrever tradicionalmente.

O método não propõe um estudo sistemático da leitura tradicional, mas propõe formas alternativas de escrita musical, tendo como objetivo principal o desenvolvimento da percepção e musicalidade.

3. FERES, Josette Silveira Mello. Iniciação musical: Brincando, criando e aprendendo (livro do professor). Ricordi Brasileira S/A, 1989.

Apesar de não basear-se diretamente em métodos ou metodologias de alfabetização e letramento (na época estes nem eram temas discutidos nesse campo), a autora propõe um modelo de ensino da leitura musical que tem relação com o processo de ensino da leitura alfabética e do letramento, quando fala sobre a necessidade da criança compreender primeiro a concepção da escrita, ao afirmar que “assim como uma criança de 3 anos de idade reconhece certas palavras [...] os símbolos musicais irão sendo fixados incidentalmente através de jogos, brincadeiras e canções” (Feres, 1989, p.5), bem como ao buscar apresentar as figuras musicais, no início do processo de aprendizado, dentro de um contexto musical.

Além disso, busca uma metodologia de aula não fragmentada, pois defende que os conteúdos devem ser agrupados, ou seja, uma mesma atividade deve abordar vários elementos e não apenas o ritmo, ou a criação, ou a melodia; o caminho melódico proposto é um pouco fragmentado, visto que propõe - se, inicialmente, a percepção de sons isolados. Trabalha, também, com decodificação e reconhecimento de elementos tais como grave e agudo. Embora essas sejam atividades interessantes para despertar a acuidade auditiva, esse tipo de atividade não garante um desenvolvimento puramente musical no campo melódico.

No campo da rítmica, a proposta parte de exemplos musicais, no entanto, no desenvolvimento do aprendizado propõe atividades de fixação mecânicas e pouco musicais.

Em relação à leitura musical, salienta que ela não deve ser ensinada antes da criança entender seu significado. No entanto, não indica como levar a criança a tal compreensão.

O livro traz indicações dos conteúdos que devem ser trabalhados, desde a musicalização até os processos para se atingir a leitura musical. A autora considera que o ensino produz basicamente três etapas (FERES, 1989, p.5), sendo elas:

1. Intuitivo: tocar ou cantar de forma intuitiva e por imitação

2. Apresentação dos símbolos.

3. Leitura intensiva: Leitura tradicional a partir dos 8 anos (FERES, 1989, p.31).

Análise da peça (FERES, 1989, p.5)

Além disso, a autora faz as seguintes observações:

a) Antes do ensino da leitura deve se desenvolver a musicalidade: “no primeiro ano de musicalização (...) devem desenvolver sua musicalidade apenas por intuição” (FERES, 1989, p. 31).

b) Desde o início deve se usar a nomenclatura correta: “Outro ponto importante é que, ao apresentar os valores, eles sejam usados com sua nomenclatura certa” (FERES, 1989, p. 16).

c) Busca uma metodologia de aula não fragmentada: “Estes elementos, entretanto, não aparecem isolados na aula, mas, ao contrário, são agrupados ao máximo numa única atividade” (FERES, 1989, p.6).

O estudo rítmico (FERES, 1989, p.12 – 24) parte do domínio da pulsação, depois do ritmo da melodia e de sua relação com a pulsação, dos acentos/ métrica, das noções de tempo e compasso (métrica), da subdivisão de tempo (compasso simples e composto, valores de durações), quiáleras, fragmentos rítmicos e fraseado rítmico e, por último, cânone rítmico (FERES, 1989, p. 23). Além disso, a autora salienta que “os símbolos correspondentes aos valores de duração somente poderão ser apresentados à criança quando ela já souber realizá-los com o próprio corpo” (FERES, 1989, p.16).

Para a melodia (FERES, 1989, p. 25–35), parte da percepção sonora de altura, intensidade e timbre e do canto. Depois, do movimento sonoro de canções, primeiro no corpo e depois através da escrita pictográfica, com linhas e traços. Em seguida é realizada a percepção de graves e agudos (com animais e sons não musicais) e a escrita de sons graves, médio e agudos, em três planos. Depois disso, é feita a comparação auditiva de sons (intervalos) através de fontes sonoras (sinos, copos, instrumentos, entre outros), o estudo de escalas maiores e menores (através de canções e exercícios sem música), das tonalidades maiores e menores (auditivamente através de canções), treinos de intervalos (ouvir e identificar com exercícios corporais), acordes e arpejos, percepção do fraseado e criação de temas.

Para o estudo de solfejos e ditados, primeiro são feitas atividades com músicas com nome de notas, depois, leitura de elementos teóricos que já conhecem (com poucas notas), em seguida, solfejo das músicas nos instrumentos, ditados de escalas, ditados de melodias com movimentos, ainda sem escrita e depois se passa para ditados melódicos com as figuras e, por último são realizados exercícios de leituras.

De modo geral, esses exercícios:

a) Partem de elementos sonoros:

Partindo dos sons que a cercam em casa, na escola, ou na rua, a criança passa a perceber os sons da música [...] Em seguida, irá percebendo o movimento sonoro que será acompanhado com desenhos, linhas, traços e movimentos corporais (FERES, 1989, p. 25).

b) Consideram que a leitura tem mais relevância para a criança quando esta toca um instrumento: “as notas somente ficarão bem fixadas a partir do momento em que se inicia o estudo de um instrumento” (FERES, 1989, p. 34).

c) Consideram que a leitura de notas deve ser entoada desde o início: a leitura de notas “deve vir sempre acompanhada de som e devem ser treinadas apenas aquelas notas usadas em aula” (FERES, 1989, p. 34).

Podemos dizer que há uma forte preocupação com o desenvolvimento prévio da musicalidade, com uma vivência musical antes da introdução dos elementos do código escrito.

4. VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. Guia para educação e prática musical em escolas. Abemusica, São Paulo. 2002.

O livro apresenta um programa de ensino da música direcionado ao ensino fundamental, da 1ª série até 8ª série, segundo o antigo sistema educacional brasileiro vigente na época (2002). As vivências propostas no livro partem de elementos da música (grave, agudo, rápido, lento, entre outros) e as atividades de leitura musical, propostas posteriormente, baseiam-se em reconhecimentos de

padrões, ditados e uso de cartelas para identificar as figuras. Ao primeiro ano se propõe estudar o pulso, andamento, grave e agudo e forte e fraco. No segundo ano, batimentos com contagem, acento métrico, tempo forte e fraco, leitura de gestos de dinâmica, timbre, improvisação. Ao terceiro ano, compasso simples, reconhecer padrões rítmicos auditivamente, nome das notas ascendentes e descendentes, cantar escalas, desenhos melódicos através de gestos, grafia de sons curtos e longos (com traços), ditados dos sons curtos e longos. No quarto ano, acento métrico, sequência melódica com gestos, ditados dos sons curtos e longos. No quinto ano, ritmos com parlendas e improvisações, notas musicais (descendente e ascendente). No sexto ano, leitura melódica de gráficos, leitura relativa, sinais de dinâmica, proporções rítmicas. No sétimo ano, compasso de 2, 3 e 4 tempos, leitura de ritmos, leitura melódica nas linhas, clave de sol e de fá. E no oitavo e último ano, escalas, intervalos, temas, grafia das pausas.

De modo geral, o método é centrado no desenvolvimento de conteúdos, principalmente teóricos. Assim, trata-se de um método bem tradicional e que não avança na questão de fornecer uma bagagem musical prévia.

5. ROCHA, Carmen Maria Mettig. Educação musical “método Willems”; minha experiência pessoal. Salvador, Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

Partindo da proposta do educador Edgar Willems, Rocha propõe 30 aulas descrevendo o processo de alfabetização musical, desde a musicalização.

Para desenvolver movimento sonoro e altura dos sons, a autora propõe iniciar com os elementos graves e agudos. Sua metodologia parte da observação para a reprodução com o auxílio do professor, reprodução sem o auxílio do professor, criação de elementos, gráficos sonoros e notação (ROCHA, 1990, p. 37).

Para o ritmo, defende iniciar os batimentos livres espontâneos³⁰, usando ou não onomatopeias e, só inicia o estudo da leitura e escrita, após o trabalho de audiação interior (ROCHA, 1990, p. 32).

³⁰ “Os batimentos espontâneos, adotados pelo método na primeira fase da iniciação, permitem a participação ativa das crianças, pois podem empregar as mãos de formas variadas[...]”(ROCHA, p.31, 1990). A autora indica acompanhamento de canções com a pulsação, através da palma, por exemplo.

Assim, para a autora o indivíduo só está pronto para desenvolver a leitura musical quando exercitou o ouvido sensorial, responsável por ouvir, reconhecer, reproduzir e ordenar o sentido do movimento sonoro, os diversos automatismos dos sons e nomes das notas (ROCHA, 1990, p. 48).

A metodologia proposta está dividida em duas etapas: primeiro uma etapa de musicalização, reconhecimento e domínio dos elementos sonoros seguida de suas representações gráficas e, depois, o aprendizado da notação: “Serão utilizados gráficos para concretizar a sensação e a noção dos diversos ornamentos tomados no sentido relativo” (ROCHA, 1990, p.48).

Além disso, a autora defende que só após a leitura e escrita dos gráficos a criança deverá ser introduzida na leitura tradicional, primeiro através da leitura relativa e, depois, a leitura absoluta. Quando introduzida à leitura absoluta, esta é feita através do sistema de 11 linhas (clave de sol e clave de fá). Entretanto, ressalta-se que qualquer associação, até mesmo nos gráficos, procura ser coerente com a grafia tradicional para que não se crie falsas impressões do som.

Para Willems, o uso de falsas associações só faz provar a incompreensão da natureza profunda dos elementos musicais e, principalmente, a ignorância da riqueza e do poder do som e do ritmo vivo (ROCHA, 1990, p.58).

Como já foi indicado, a metodologia propõe iniciar a criança à música até que esta possa desenvolver a leitura tradicional. Assim, trata-se de um método centrado na vivência musical.

6. CLARO, Walkyria Passos. A alegria de ensinar e de aprender. São Paulo. Brasil. Irmãos Vitale. 2010.

A autora apresenta um método de introdução à alfabetização musical e busca preparar os alunos para o ensino de um instrumento: “Este trabalho de iniciação musical vai preparar as crianças para o ensino de piano e de outros instrumentos” (CLARO, 2010, p. 31).

Primeiro propõe o processo de musicalização, que visa desenvolver

autodisciplina, esquema corporal, atenção, reação, pulsação e coordenação motora, partindo, primeiramente, da ideia de som e silêncio. A autora relata trabalhos feitos com crianças a partir de 2 anos.

Para ela, o processo inicial prepara a criança para a alfabetização musical e diz que sua proposta “está baseada no princípio de Spencer: “nunca ensinar símbolos antes de conhecidas e experimentadas as realidades que os símbolos representam” (CLARO, 2010, p. 31). Assim, o trabalho de musicalização é feito à base do canto e o processo de musicalização é realizado através da bandinha rítmica e do solfejo.

O desenvolvimento do aprendizado rítmico se inicia pelo desenvolvimento da pulsação, depois da percepção auditiva de compasso, do ritmo da melodia e da subdivisão binária (parte da música instrumental e seu reconhecimento auditivo). A autora ainda afirma: “Não explico nada intelectual sobre estes valores” (CLARO, 2010, p.20). Depois disso, é desenvolvida a percepção auditiva: subdivisão ternária, os ritmos anacrústico e tético, e noções de contratempo.

No início, o ritmo é desenvolvido apenas por imitação e memorização: “Tocávamos “Se esta rua fosse minha” nos xilofones e metalofones. As crianças sem partitura” (CLARO, 2010, p.22).

Em relação ao desenvolvimento melódico, desenvolve-se a percepção auditiva do grave, agudo, seguido dos sons médios, trabalham-se os movimento ascendente e descendente e as notas musicais.

Segundo a autora, “podemos começar a trabalhar percepção auditiva da série natural e nome das notas a partir de 2 anos” (CLARO, 2010, p.26). Assim, “a primeira vez que canto [as notas musicais] apresento um cartaz com o desenho de uma escadinha que subo com os dedos conforme vou cantando” (idem).

O processo descrito pela autora indica que primeiro são realizadas músicas com nome de notas, depois o movimento corporal é utilizado para sentir a escala descendente e ascendente, posteriormente apresenta-se um estímulo visual desse movimento, através do desenho de uma escada e depois são realizados ditados com o próprio corpo. Segundo a autora, “essa escada vai ser utilizada em ditados melódicos realizados com o corpo, até mais tarde e em dificuldades crescentes, que

vão sendo apresentadas” (CLARO, 2010, p.27).

Depois deste processo inicia-se o estudo dos intervalos e modos, ainda seguindo a ideia de utilizar a escadinha como estímulo visual. Assim, primeiro estuda-se a 2ª ascendente/descendente, depois a 3ª, 4ª e 5ª, e os outros intervalos. O uso da linha e espaço (CLARO, 2010, p. 29) e introdução de ditados simples e gradual é feito a partir da relação intervalar e relativa do som e por último são estudados os modos maior e menor. Em relação à escrita rítmica, desenvolve-se:

1. Percepção visual e auditiva da semibreve e semínima

A autora explica que “como a criança pequena percebe melhor grandes contrastes, trabalharemos primeiro a semibreve e a semínima” (CLARO, 2010, p. 31). Assim, usa a expressão som longo e som curto e a associação com animais para introduzir estas duas figuras: a semibreve é o elefante e a semínima é o macaco: “esses dois bichos serão apresentados desenhados em dois cartazes com as figuras de notas correspondentes e podem ser trabalhadas a partir de dois anos” (idem, p. 32).

2. Percepção auditiva e visual da semibreve, mínima e semínima.

Depois é introduzida a mínima através de associação: “vamos comparar a semibreve com a mínima, depois a mínima com a semínima e só depois faremos andar três grupos simultaneamente com os três valores” (CLARO, 2010, p.33). Salienta, ainda, que estes exercícios devem ser feitos, primeiramente, sem o som: “O professor mostra, mesmo sem som, o tamanho do passo do elefante (um passo grande...)” (idem, p.32).

3. Percepção auditiva e visual da colcheia

A colcheia é introduzida através de sílabas, mostrando as figuras e depois associa a uma música que tem essas figuras rítmicas e cantam enquanto olham as figuras.

4. Mínima pontuada

A autora descreve que: “apenas apresentamos a mínima e a mínima pontuada e pedimos que a criança nos diga qual é a diferença entre as duas. Depois que ela nos diz que é o ponto, explicamos a palavra e a sílaba correspondente” (CLARO, 2010, p.35).

5. Ditados

Ditados escritos com o movimento

As cabeças das semínimas não serão traçadas, apenas as hastes. Essas hastes serão maiores do que as hastes das colcheias. Além de menores, serão faladas e escritas simultaneamente, mais rápidas, em proporção às semínimas (CLARO, 2010, p. 36).

Sugere que se ensine a criança a traçar as figuras em círculos e falando as sílabas. Além disso, “O travessão³¹ só será colocado quando o ditado acabar, para não perder o ritmo, pois este será escrito simultaneamente com a sílaba falada” (CLARO, 2010, p. 36).

6. Ritmos a mais de uma voz (visual)

7. Grupos rítmicos

A autora relata que para ensinar grupos rítmicos ela recorre ao auxílio da compreensão da alfabetização. Segundo ela “sem fragmentar, o ritmo é melhor captado de uma maneira global” (CLARO, 2010, p.40). Assim, ela explica: “A escrita dos grupos onde haja duas figuras diferentes é explicada através da colocação da ligadura de valores e substituição destes dois valores por um maior” (idem, p. 40). O método ainda propõe o estudo auditivo de formas musicais, acordes maiores e menores e propõe que toda partitura que será tocada na bandinha deve vir acompanhada da parte do professor.

De modo geral, tem-se como intenção atingir a leitura musical, mas demonstra uma preocupação em relação à musicalidade e percepção.

7. FRANÇA, Cecília Cavalieri. PARA FAZER MÚSICA – Volume 1. Ed: UFMG. 2009.

Não é propriamente um método, mas um livro didático com ideias para a introdução da linguagem musical. Aborda a apreciação musical, criação e *performance* instrumental, *performance* vocal, dança e movimento, percussão corporal, bem como conteúdos temáticos relacionados à literatura, produção de

³¹ A autora refere-se às barras de compasso

texto, artes visuais, teatro e cinema, ciências, geografia, matemática, história e história da música. No que diz respeito ao aprendizado da leitura musical, a autora utiliza leitura contemporânea, relativa, alternativa e convencional para introduzir os alunos no universo da escrita musical.

O livro parte de histórias sonoras para introduzir uma concepção de escrita do som na criança. Assim, através de uma sequência de desenhos, os alunos devem contar uma história utilizando sons, ou ainda devem montar uma história com recorte de figuras que representam sons.

O trabalho com áudio-partitura também é utilizado para essa finalidade. São utilizados quadros (FRANÇA, 2009, p.1- 21) onde cada cor representa um som; criar sons para figuras diversas e inventar áudio- partituras para músicas (idem, p. 23; 83), elementos musicais representados por símbolos tais como, traços para representar intensidade (idem, p. 29), bem como palavras de tamanhos diferentes (idem, p. 33); sons longos e curtos representados por traços (idem, p. 49); contorno melódico representado por figuras tais como uma montanha (idem, p. 53 – 55) e história sonora com elementos e figuras musicais (idem, p.93).

Depois disso, inicia-se o processo de aprendizado através da leitura relativa, partindo do uso de três linhas para representar grave, médio e agudo (FRANÇA, 2009, p. 59) e depois se passa a desenhar contornos melódicos de canções ou de histórias sonoras (idem, p. 61–63, 75). A partir disso, a autora propõe trabalhar conceitos com os alunos, tais como o nome das notas (idem, p.71), os conceitos de sustenidos e bemóis (idem, p. 73). E, por fim, propõe tocar ou cantar com nome das notas (idem, p. 75 -77) e introduz melodias escritas nas 5 linhas (idem, p. 93).

Em relação ao ritmo, a autora propõe primeiro o trabalho com pulsação e silêncio, através do uso de figuras alternativas (FRANÇA, 2009, p. 87). Depois disso, são introduzidas figuras rítmicas de semínima, mínima e pausa de semínima e mínima (idem, p. 89-91).

Não é uma proposta tradicional de leitura, pois seu objetivo não é a leitura musical em si, mas o desenvolvimento de uma musicalidade global, embora a leitura seja trabalhada no decorrer do livro como um dos aspectos a serem desenvolvidos.

**8. FRANÇA, Cecília Cavalieri. PARA FAZER MÚSICA – Volume
2. Ed: UFMG, 2010a.**

O 2º Volume do livro busca apresentar a leitura de forma mais sistematizada e caminhar para a escrita tradicional. Assim, primeiro é desenvolvida a leitura analógica (FRANÇA, 2010a, p. 13-15; 41; 53; 59; 61; 63), seguindo a seguinte metodologia:

1. Vivência musical
2. Análise da música
3. Gráfico indicando elementos da música

Também são realizadas leituras de onomatopeias (FRANÇA, 2010a, p. 55) e composição dos próprios alunos são registradas de forma analógica. Por fim, inicia-se o uso do registro tradicional do ritmo através da notação rítmica da semínima e colcheia (idem, p. 35).

Nesta etapa, partituras com escrita tradicional são adotadas para acompanhar músicas (FRANÇA, 2010a, p. 43; 107; 121), como uma espécie de letramento musical e são apresentadas diferentes formas de escritas musicais (Idem, p. 81). Também são adotados trechos de músicas escritas apenas com o nome das notas para solfejar e reconhecer (idem, p. 75).

Outros conteúdos desenvolvidos são: noções de compasso e métrica (FRANÇA, 2010a, p. 83); Análise de frases, na partitura (idem, p. 85 - 87); notação rítmica de semicolcheia com palavras e pausa de semínima (idem, p. 101); trechos musicais com ritmos com semicolcheia para reconhecer; Ritmo de semicolcheia, colcheia e semicolcheia, através de músicas conhecidas.

O volume 2, apesar de ainda trabalhar com partitura analógica, gráficos e o nome das notas, traz partituras convencionais para que os alunos acompanhem a música enquanto cantam. Além disso, também já trabalha a notação de ritmos, embora não aborde de forma específica a escrita melódica convencional, mas apenas sua noção de altura através da leitura e escrita analógica.

Embora trabalhe com a leitura musical tradicional, esta não é tida como um fim ou a única opção. O livro apresenta outras formas alternativas de registrar a música e

seu objetivo principal é a vivência do universo musical, no qual a partitura também faz parte e, por esse motivo, é trabalhada.