



Concepções de leitura e escrita musical na escola regular sob a ótica das crianças

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Ana Lia Della Torre
Unicamp- ana-lia28@hotmail.com

Silvia Cordeiro Nassif
Unicamp – scnassif@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta um recorte da dissertação de mestrado, em andamento, sobre aspectos relativos à leitura musical em escola regular. No estudo de caso realizado em aulas de música do 1º, 3º e 4º anos, foram selecionadas nove situações vivenciadas, que foram analisadas à luz de autores da alfabetização e letramento, e da psicologia histórico-cultural. Observou-se que a identificação do portador musical, primeiro, e, depois, o conteúdo/estrutura, são mais efetivos à leitura musical, a princípio, do que o reconhecimento sistemático de símbolos musicais.

Palavras-chave: Leitura musical. Alfabetização e letramento. Psicologia histórico-cultural. Vigotski.

Musical Reading in Elementary School: a historical-cultural perspective.

Abstract: This paper presents a part of a dissertation, in progress, about aspects related to reading music in a regular school. In the case study carried out in music classes of the 1st, 3rd and 4th years, nine lived situations were selected, which were analyzed in the light of authors of beginning reading instruction and literacy, and historical-cultural psychology. It has been observed that the identification of the musical carrier, first, and then the content / structure, are more effective at first reading than the systematic recognition of musical symbols.

Keywords: Musical reading; Beginning reading instruction and literacy; Historical-cultural psychology. Vigotski.

1. Introdução

O aprendizado da leitura e escrita musical ainda é um campo que necessita de muitos estudos. Embora muitas metodologias já tenham sido criadas com este fim, tais como a metodologia que defendem CORRÊA, 2013; FRANÇA, 2001; RAMOS e MARINO, 2003; FERES 1989, entre outros, que priorizam o fazer musical antes, ou em parceria com o ensino teórico da leitura e escrita musical, no entanto, poucas são as pessoas, até mesmo no meio musical, que conseguiram dominar este sistema sem sofrimento. Alguns autores, até mesmo, chegam a declarar que a leitura musical pode 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).

Por este motivo, a pesquisa de mestrado intitulada “Leitura musical na escola: uma perspectiva histórico cultural” tem como problemática central: que aspectos são importantes no processo de iniciação à leitura musical na escola para que ela não se torne um elemento excludente? Supondo, com base em diversos pesquisadores, tais como Matte (2001), Gemésio (2002), Salles (1996), Rhoden (2010) e Barbosa (2001), entre outros, que o aprendizado da leitura musical pode ter relações com a leitura alfabética, este projeto se propôs a fazer um estudo bibliográfico sobre a alfabetização e letramento, bem como sobre a teoria histórico-cultural, a fim de embasar reflexões e analisar os estudos de caso realizados nas aulas de música de uma escola particular de ensino regular, de 1º, 3º e 4º anos. A fim de trazer contribuições nesta área, esta pesquisa não se deteve apenas em relatar as experiências práticas ou resultados obtidos, classificando-os como satisfatório ou não, ou ainda, descrever o uso de alguns métodos de ensino de leitura musical. Mas, de outro modo, buscou, através da prática, 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.

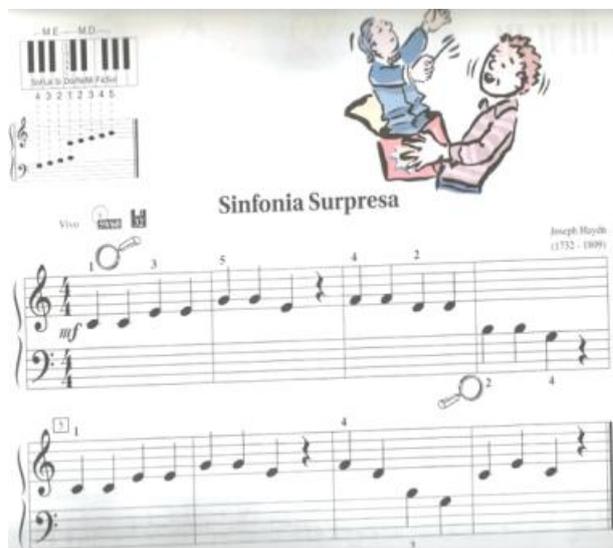
Assim, neste artigo, será exposta uma parte da pesquisa, ainda em andamento, que trata da análise de uma parte dos dados da pesquisa de campo. Neste recorte, será abordada a concepção da leitura e escrita musical a partir de nove casos selecionados pela pesquisadora levando em consideração os autores da alfabetização e letramento, e a teoria histórico-cultural. O texto busca relatar e analisar as falas das crianças, e, a partir disso, refletir ou compreendê-las à luz das teorias estudadas.

2. A concepção da leitura e escrita musical

Para o estudo de caso, a pesquisadora buscou, em primeiro lugar, investigar o que as crianças já sabiam, ou supunham saber acerca da partitura. Assim, partindo da exposição a partituras diversas, bem como de situações que envolviam a leitura e escrita musical, buscou-

se registrar e analisar a fala dos alunos, mediante perguntas direcionadas pela pesquisadora, ou professora da sala, bem como outros estímulos.

Aos alunos do 1º ano foi apresentada uma partitura infantil de piano, do livro Hal Leonard (KEVEREN; KREADER; KERN; REJINO, 1996).



Exemplo 1: Partitura de Piano, KEVEREN; KREADER; KERN; REJINO, p. 51, 1996

Caso 1: Estas foram falas dos 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*

Os alunos do caso 1 não chegaram à conclusão de que a figura apresentada se tratava de uma partitura, ou registro musical, reparam apenas nos desenhos, ignorando as informações escritas, como título, letra da música, figuras musicais, entre outros. 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. Assim, segundo Kato: “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” (KATO, 2002, p.15).

A pesquisadora, então, fornecendo mais informações, afirma que aquela figura se tratava de uma partitura, e, a partir daí, alguns alunos conseguiram reconhecer na figura elementos relacionados à música.

Caso 2: uma das alunas reconheceu a clave de sol, e disse que a avó tinha lhe ensinado que “*ela serve para dar nome às notinhas*”.

Esta 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. Mas, por que isso acontece? Porque a criança só menciona a clave de sol depois que a pesquisadora diz se tratar de uma partitura? Segundo Martha Koll de Oliveira, 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 do portador musical. Kato 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 musical, e por este motivo, só “enxerga” a figura quando o portador é revelado.

Além disso, a própria metodologia da chamada “musicalização”, que tem como fundamentação “no primeiro ano de musicalização (...) devem desenvolver sua musicalidade apenas por intuição” (FERES, 1989, p. 31), prevê este distanciamento da criança com escrita musical, visto que esta só fará sentido depois que os elementos musicais estiverem mais internalizados na criança.

Depois disso, a pesquisadora perguntou às crianças para que serve uma partitura.

Caso 3: 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 nas aulas, seu repertório se constitui de brincadeiras cantadas, bandinha rítmica e canções, introduzidas de forma imitativa e decor. Assim, embora as crianças tivessem contato com as figuras musicais, estas ainda não significavam nada além delas mesmas, pois não se tinha ainda uma aplicação prática daquele conhecimento.

O 4º ano, no entanto, por outro lado, já estava trabalhando com a partitura, então a pesquisadora questionou o que era uma partitura:

Caso 4: quando questionados sobre o que seria uma partitura um aluno disse:

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

Segundo Kato, as respostas dos alunos podem nos revelar seu conhecimento sobre o portador de texto. Para comparando os casos 3 e 4 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” (KATO, 2002, p. 35).

No caso 4, por exemplo, temos uma resposta evoluída, pois vai além de um processo autocontido em si mesmo, indicando quem usa - “os músicos usam”-, sua função não se detém apenas no ato de ler, mas provoca uma ação - “usam para tocar”-, e nos fala o que é representado - “ritmo dela”. No caso 3, notamos uma indicação da função de ler e representar o som, - serve “para representar a música”-, e a indicação de elementos- “cada notinha representa um som”-, no entanto, não existe algo que vá além da própria escrita. Apenas um aluno chega próximo a 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”.

Outra questão interessante está relacionada à identificação do portador de texto em um contexto diferente do que se está acostumado.



Exemplo3: partitura contemporânea de JOHN CAGE

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

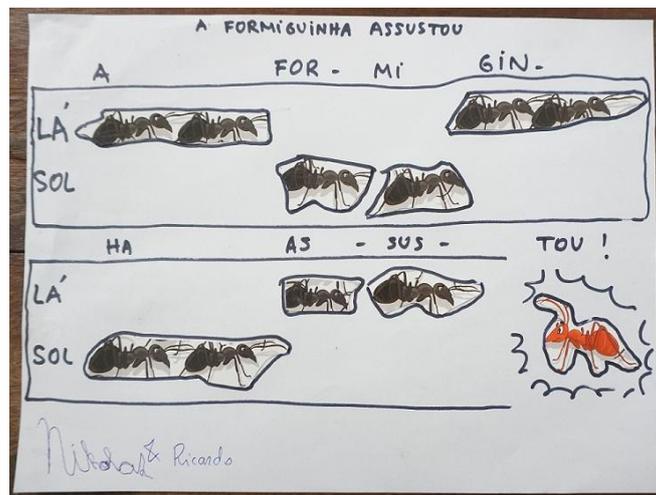
Caso 5 - *um monte de partitura*

- *mapa de uma orquestra*

- *o símbolo da paz*

- *local onde cada pessoa deve ficar*

E a outra:



Exemplo 4: partitura analógica

Caso 6: Respostas selecionadas ao exemplo 4 pelos alunos do 4º ano.

- *Desenho das cavernas*

- *Desenho das formigas*

As figuras apresentadas nos casos 5 e 6 são inteiramente novas para os alunos, e não apresentam elementos conhecidos. Sendo assim, estas figuras exigem uma atenção maior para se identificá-las, e por isso, as respostas tenderam a ser mais simplificadas.

Caso 7: outras respostas acerca da figura 4, feita pelos alunos do 4º ano

- *É uma música.* Em seguida, duas alunas se aproximam e decifram a música, cantam a música que estava escrito.

Embora as respostas iniciais, caso 6, tenham se fixado no desenho, alguns alunos reconheceram-na como música, e os outros foram mudando sua resposta, de acordo com o que encontravam na figura, ou, a partir da observação de outros colegas. Supõe-se que, quando em contato com um portador desconhecido, os alunos do 4º têm condições de, com ajuda de um ou mais mediadores (no caso, os próprios colegas), reconhecê-lo como um portador 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. Mas como foi possível que estas crianças “desvendassem” esta 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 eu sou capaz de fazer suposições sobre eles me baseando em sua função, estrutura e organização. Para que isso aconteça:

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).

Assim, supõe-se que as crianças do 4º ano estavam aptas a realizar uma leitura compreensiva, no caso entoar a música, pois: 1) Conheceram o portador: uma partitura; 2) Sabiam para que serve: 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: cantaram a música escrita.

Quando o mesmo exemplo 4 é apresentado às crianças do 1º ano, as respostas:

Caso 8: - *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*

As crianças se fixam nos desenhos, algumas mostram elementos musicais, mas apenas uma lê as notas musicais lá e sol. O ato de ler supõe que esta criança viu a figura como algo que poderia ter informações. Outra criança parece reconhecê-lo como um portador musical, ao dizer que se tratava de música das formigas. Entretanto, nenhuma das crianças do 1º ano tentou fazer uma leitura melódica ou rítmica das figuras.

Além da questão da identificação do Portador musical, Feres (1989) trás uma questão interessante: para ela “as notas somente ficarão bem fixadas a partir do momento em que se inicia o estudo de um instrumento” (FERES, 1989, p. 34). Nas turmas consideradas, apenas o 4º ano tinha aula de um instrumento melódico, no caso, a flauta doce, enquanto a turma do 1º ano só utilizava instrumentos de pequena percussão, assim, a identificação da questão melódica por parte dos alunos do 4º ano é mais natural, visto que estes vivenciaram mais este elemento musical.

Em outra situação, esta análise foi aplicada a um caso com os alunos do 3º ano. A professora iniciou a aula escrevendo na lousa dois ritmos de forma não convencional. Segundo Alfaya e Parejo, esta forma de convencionar a escrita através de símbolos não convencionais pode facilitar o aprendizado:

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).

O ritmo escrito tem um som longo (—) e um som curto (|):

— — — — || — — — — ||

Caso 9: Um aluno respondeu que era “jogo da força”, outro disse 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”.

Embora a resposta não foi exata, é possível perceber que a criança entendeu se tratar de um símbolo musical com significados, portanto, um “portador 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. 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. Assume-se que o aprendizado da leitura musical deve seguir um desenvolvimento de pensamento e não a decodificação de um ou mais elementos.

3. Algumas considerações

Conclui-se que alguns alunos do 3º e 4º ano já têm condições de identificar a partitura como um portador musical, e, portanto, a introdução à leitura musical, possivelmente, será mais natural, e significativa para estes alunos. Os alunos do 1º ano demonstraram ter noção do que é um portador musical, e alguns com certa ajuda, foram capazes de reconhecer o portador de texto, no entanto, ainda não demonstraram entender a função deste. Este fato, dentre outros fatores, pode estar relacionado ao acesso ou utilidade que a partitura tem para estes alunos neste momento, visto que, segundo Luria (1998, p. 276) “não é a compreensão que gera o ato, mas o ato é que faz nascer a compreensão”, ou seja, é a vivência prática com a escrita que gera mais compreensão e significação do que simplesmente introduzir o conhecimento e decodificação de elementos, como muitas vezes ocorre. Nesta mesma concepção, Claro (2010) indica sobre os símbolos musicais: “nunca ensinar símbolos antes de conhecidas e experimentadas as realidades que os símbolos representam” (CLARO, 2010, p. 31).

A pesquisadora não pretende esgotar a discussão, mas indica duas questões centrais: 1º) o uso da partitura como suporte foi considerado relevante para a compreensão do que é o portador musical, assim, as crianças que não tinham esta vivência ainda não compreendiam a partitura como tal; 2º) o conhecimento sistemático dos símbolos não é determinante para uma leitura compreensiva, visto que nos exemplos apresentados, os símbolos, tanto as formigas como os traços, não eram conhecidos dos alunos, mas apenas representavam conceitos que eles já conheciam, tais como ritmos e notas musicais. Por fim, supõe-se que a identificação do portador musical, em primeiro lugar, e, depois, o conteúdo/estrutura, são mais decisivos para a efetivação da leitura musical do que o reconhecimento sistemático de símbolos musicais.

REFERÊNCIAS

- ALFAYA, Monica; PAREJO, Enny. *Musicalizar: uma proposta para vivência dos elementos musicais*. São Paulo: Musimed, 1987.
- BARBOSA, Maria Flávia Silveira. *Processos de significação da escrita rítmica pela criança*. Campinas, 2011. 111f. Tese. (Dissertação Mestrado em Educação). Instituto de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2011.
- CORREA, 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.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Engajando-se na conversação: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. *Revista Abem*, Porto Alegre, nº6, p.35-40. 2001.
- RAMOS, Ana Consuela; MARINO, Gislene. Iniciação a leitura musical no piano. *Revista Abem*, Porto Alegre, v. 9, p. 43-54, 2003.
- FERES, Josette Silveira Mello. *Iniciação musical: Brincando, criando e aprendendo* (livro do professor). Ricordi Brasileira S/A, 1989.
- 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
- KATO, Mary Aizawa (Coaut. de). *A concepção da escrita pela criança*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- KEVEREN, Philip; KREADER, Barbara; KERN, Fred; REJINO, Mona. *Piano Lessons - Book 1*: Hal Leonard Student Piano Library. s/l. 1996.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. Em L. Vigotski, A. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* (pp. 143-190). São Paulo: Ícone, 1998.
- MATTE, Ana Cristina F. Ler/escrever ritmos: a análise psicolinguística de uma experiência com crianças. *Revista Abem*, Porto Alegre, n.6, p. 7-16, 2001.
- OLIVEIRA, Marta Koll de. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.
- RHODEN, Sandra Mara. *O sentido e o significado da notação musical na criança*. Porto Alegre, 2010. 80 f. Tese (Dissertação de Mestrado em educação). Instituto de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.
- 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
- SOUZA, J.V. 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.