

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA
INSTITUTO VILLA-LOBOS

CONTATO INFORMAL COM A NOTAÇÃO MUSICAL TRADICIONAL: ESTUDO DE
CASO SOBRE A APLICAÇÃO DE LEITURA RÍTMICA EM UMA CRECHE-ESCOLA
NO MÉIER

DANIEL PEREIRA REGO

Rio de Janeiro, 2010

CONTATO INFORMAL COM A NOTAÇÃO MUSICAL TRADICIONAL: ESTUDO DE
CASO SOBRE A APLICAÇÃO DE LEITURA RÍTMICA EM UMA CRECHE-ESCOLA
NO MÉIER

Por

Daniel Pereira Rego

Monografia apresentada ao Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito para a conclusão do curso de Licenciatura Plena em Educação Artística / Habilitação em Música.

Orientadora: Mônica Duarte

Rio de Janeiro, 2010

AGRADECIMENTOS

- À minha professora Mara Lucia, por ser uma das primeiras responsáveis por esta minha conquista.
- À minha mãe, obrigado por tudo!
- À minha irmã e meus avós, pela alegria que me dão.
- À Tatiane, pelo seu amor, carinho, companheirismo e paciência.
- Aos meus grandes amigos, Thadeu Maia e Raphael Maia, por todos os momentos.
- Aos meus amigos: Cássia Maria, Danny Ramos, Fábio, Gilson, Tia Cida, Humberto Amorim. Por tornarem minha vida muito mais agradável.
- Aos professores Caio Senna, Carlos Alberto Figueiredo, Rick Ventura e Maria Haro, por propiciarem de maneira divertida e competente aulas excelentes.
- Ao meu pai, pelo pensamento crítico.
- À minha orientadora, Mônica, pelas aulas de PROM que tiveram papel fundamental na elaboração deste trabalho.
- À todos os grandes músicos e educadores musicais que tiveram a coragem de seguir este caminho e mudaram a minha vida.

Que aconteceria a uma consciência humana, formada nas trevas, e que fosse repentinamente atirada ao espetáculo do universo em plena luz? (...) Que impressão lhe causa tudo isto que vê? (...) Se tanto vale a idéia vã, sem base de experiência, como não valerão as que resultaram de uma razoável apreciação das coisas? Os valores mentais nunca poderiam ser absolutos. Mais do que nunca, vive a nossa inteligência na relatividade das idéias, à custa das quais faz a sua marcha definitiva. E tanto as cria e produz, como as consome, dissolve e esgota (...)

(Manoel Bomfim)

REGO, Daniel Pereira. *Contato informal com a notação musical tradicional: estudo de caso sobre a aplicação de leitura rítmica em uma creche-escola no Méier*. 2010. Monografia (Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística / Habilitação em Música) – Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

A presente pesquisa expõe uma proposta de iniciação à leitura musical a partir de uma apresentação informal da notação rítmica tradicional para crianças em idade pré-escolar. Com isso, contribui-se para as práticas de musicalização infantil, especialmente aquelas realizadas por professores ingressantes e atuantes em creches-escolas. Com o objetivo inicial de justificar a apresentação de notação musical tradicional e o desenvolvimento de lecto-escrita musical em educação musical infantil, este trabalho se dividiu, então, em duas partes. Na primeira encontra-se a pesquisa bibliográfica abordando informações e conceitos de áreas diversas (história da música, educação musical, semiologia, psicologia). Na segunda parte encontra-se a pesquisa de campo realizada na creche-escola Mundo Feliz que teve, também, como objetivos descrever os procedimentos utilizados na prática de ensino do autor e descobrir o que estava sendo enfatizado nesta relação de ensino-aprendizagem. Por fim, chegou-se a conclusão de que, independentemente do resultado alcançado pelo grupo estudado, a apresentação de notação musical tradicional é plausível na educação infantil e o que estava sendo enfatizado na prática de ensino do autor deste trabalho era a sobreposição do processo de aprendizagem de leitura musical em relação aos resultados.

Palavras-chave: notação musical, lecto-escrita musical, musicalização infantil

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS.....	vii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - NOTAÇÃO E LECTO-ESCRITA MUSICAL.....	3
1.1 Uma breve historia da notação musical tradicional	
1.2 A aquisição de lecto-escrita musical e sua relação com a educação musical a partir da evolução dos modelos didáticos da Idade Média ao século XX	
CAPÍTULO 2 - O ENQUADRAMENTO DA LECTO-ESCRITA MUSICAL EM ALGUNS PRESSUPOSTOS E CONCEITOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFLUENTES NO SÉCULO XX E NA ATUALIDADE	10
2.1 Conceitos propostos por Keith Swanwick	
2.2 Conceitos propostos por Robert Murray Schafer	
2.3 Conceitos propostos por Zoltán Kodály	
2.4 Confrontando pressupostos educacionais de Kodály com pressupostos de Swanwick e Schafer	
CAPÍTULO 3 - O DILEMA DA INSERÇÃO DA LECTO-ESCRITA MUSICAL NA PRÉ-ESCOLA	17
3.1 Características e funções dos signos e símbolos que poderiam favorecer o início de um processo de leitura musical para crianças de quatro e cinco anos	
3.1.1 O símbolo, suas características e suas funções	
3.1.2 Questionando a utilização de notação musical tradicional na pré-escola	
3.2 Aliando o processo de aprendizagem de leitura e escrita musical ao conceito de alfabetização emergente	
3.3 Aliando o processo de aprendizagem de leitura e escrita musical às teorias de Piaget sobre desenvolvimento cognitivo e educação	
3.4 Aliando o processo de aprendizagem de leitura à teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky	
CAPÍTULO 4 - A PRIORIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	36

CAPÍTULO 5 - PESQUISA DE CAMPO	39
5.1 Aspectos gerais da instituição onde se realizou a pesquisa	
5.2 Características Gerais do Grupo	
5.3 Aulas de música	
5.4 Objetivos implícitos na aplicação da atividade de leitura	
5.5 Procedimentos para a inserção da simbologia musical e leitura rítmica	
5.6 Reação dos alunos em relação às atividades de leitura rítmica	
5.7 Dificuldades e as propostas para saná-las	
5.8 Questionamento em relação aos resultados	
CONCLUSÃO.....	51
REFERÊNCIAS.....	53

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ATIVIDADES DE LEITURA EM UM COLÉGIO NA ESPANHA (PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 2007)	37
FIGURA 2 - ATIVIDADES DE LEITURA EM UM COLÉGIO NA ESPANHA (PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 2007)	37
FIGURA 3 - ATIVIDADES DE LEITURA EM UM COLÉGIO NA ESPANHA (PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 2007)	37
FIGURA 4 - ATIVIDADES DE LEITURA EM UM COLÉGIO NA ESPANHA (PROYECTOS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 2007)	37

INTRODUÇÃO

Um professor ingressante na área de musicalização infantil pode se deparar com certa dificuldade em escolher qual metodologia usar, que livros de modelos de atividades utilizar e, ainda assim, quais destas atividades aplicar para determinada faixa etária respeitando o nível de desenvolvimento individual de cada criança e/ou do grupo. Da mesma forma, podem aparecer dúvidas sobre a apresentação ou não-apresentação de simbologia musical ocidental tradicional (exemplo: as figuras rítmicas) e o conseqüente desenvolvimento da habilidade de leitura musical das crianças muito novas e como realizar esta atividade diante das condições de trabalho específicas apresentadas pela instituição em que se ensina. Será que o nível de desenvolvimento psicológico das crianças nesta idade permite que se aprendam ou produzam resultados favoráveis que justifiquem a inserção deste conteúdo nesta fase da educação? Quais são os prós e os contras da prática de ensino de leitura na educação musical infantil?

Violeta H. de Gainza (1964, p. 163) descreve parcialmente esta situação: “De todas as atividades que constituem o repertório básico da iniciação musical, o ensino da leitura e da escrita é o que provavelmente desperta mais temores e dúvidas nos professores”.¹

Todavia, na creche-escola Mundo Feliz, instituição educacional particular localizada no bairro do Méier e onde se realiza a minha prática educacional que é o foco da pesquisa de campo, optou-se pela apresentação de figuras rítmicas tradicionais e pelo

¹ “De todas las actividades que constituyen el repertorio básico de la iniciación musical, la enseñanza de la lectura y de la escritura es la que, probablemente, más temores y dudas despierta entre los maestros.” (Gainza, 1964, p. 163)

desenvolvimento de leitura rítmica do jardim II em diante, sendo que o grupo experimental analisado é formado por alunos das turmas jardim II (4 anos) e jardim III (5 anos).

Por sua vez, esta pesquisa teve como objetivos fundamentais: justificar a abordagem dos conteúdos musicais notação e lecto-escrita na educação infantil utilizando-se informações históricas, conceitos e pressupostos educacionais e psicológicos; descrever os procedimentos aplicados pelo autor desta pesquisa em sua prática de ensino de leitura rítmica em relação à faixa etária, assim como o grupo em que estes procedimentos são aplicados; e questionar a aplicação destas atividades bem como os resultados.

Além disso, como relevância, este trabalho expõe uma proposta de iniciação à leitura musical a partir de uma apresentação informal da notação musical tradicional para crianças em idade pré-escolar visando, assim, contribuir para as práticas de musicalização infantil, especialmente aquelas realizadas por professores ingressantes e atuantes em creches-escolas.

CAPÍTULO 1 - NOTAÇÃO E LECTO-ESCRITA MUSICAL

A música tem códigos de registro e notação que surgiram em virtude da necessidade de fixar as idéias musicais e, assim preservá-las. (BRITO, 2003 p.177)

A notação musical é um artifício, ou melhor, um sistema de grafia criado por algumas culturas com os objetivos de analisar, transmitir e, de certa forma, deixar impresso na história determinada prática musical ou conhecimento. Uma definição mais simples e direta do termo seria: “NOTAÇÃO MUSICAL são os sinais que representam a **escrita musical**, tais como: pauta, claves, notas, etc.”(MED, 1996, p.2, grifos do autor).

A escrita musical pode ser entendida como uma forma de registrar graficamente, por signos², os sons e a música com intuito de orientar o ‘leitor’ (o intérprete, o arranjador, o compositor, o maestro, o pesquisador e etc.) para uma posterior reprodução daqueles. Convém dizer, também, que escrita musical não é a música em si (BRITO, 2003), pois esta última apenas se realiza sonoramente [nesse contexto inclui-se o silêncio]. Todavia, há uma tendência em determinadas sociedades à supervalorização desta escrita e o fazer musical desvinculado da notação acaba sendo desconsiderado por estas.

Na história da humanidade, inúmeros foram os sistemas de escrita criados para grafar música, no entanto, alguns acabaram prevalecendo sobre outros com o decorrer do tempo. Assim, no ocidente, um sistema de notação cujas raízes históricas estão na Europa e remontam às origens do canto gregoriano desenvolveu-se até chegar à atual partitura tradicional, sistema que combina as definições da duração dos sons e de suas alturas. É o

² Signo tem como sinônimos as palavras “sinal, emblema, símbolo.” (SCHWAB, 1974, p.905). Por esta definição de signo poder-se-ia entender notação musical como um conjunto de signos utilizados para representar o som ou a música. A relação entre signo e a utilização da notação musical será discutida posteriormente nesta pesquisa.

sistema que utiliza a notação tradicional também conhecido como notação precisa (KOELLREUTTER, 1990), pois tem o objetivo de alcançar elevado padrão de precisão.

Esta forma de grafar a música, **escrita musical tradicional**, se espalhou pelo mundo sendo adotada por muitas sociedades como convenção até os dias de hoje. Nela as propriedades do som são simbolizadas da seguinte forma:

- 1) ALTURA – Pela posição da nota no pentagrama e pela clave.[..]
- 2) DURAÇÃO – pela figura da nota e pelo andamento. A alternância de notas de durações diferentes resulta em **ritmo**.
- 3) INTENSIDADE – pelos sinais de dinâmica [..]
- 4) TIMBRE – pela indicação da voz ou instrumento que deve executar a música. [...] (MED, 1996, p.2, grifo nosso)

Entretanto, em algumas práticas de ensino de música ou práticas musicais a transmissão do conhecimento musical se dá por via pura e simplesmente oral, e este fato não impede que pessoas sejam musicalizadas nem que se formem grandes instrumentistas e músicos em suas respectivas práticas. Por outro lado, em outras práticas a aquisição de lecto-escrita musical é extremamente importante e exigida para o entendimento da música e necessária para sua própria execução. É em torno da discussão sobre a aquisição da lecto-escrita musical no processo de musicalização infantil que esta pesquisa se desenvolve, então é importante definir primeiro o que significa tal expressão.

Conforme a definição encontrada em dicionário eletrônico apresentado em site do jornal “Diario El País” ³, a palavra **lectoescritura** significa “ensino e aprendizagem das habilidades necessárias para ler e escrever corretamente” (LECTOESCRITURA, 2010a). Já a definição fornecida pelo Diccionario De La Lengua Española ⁴ é a “capacidade de ler e escrever adequadamente” (LECTOESCRITURA, 2010b).

³ Lectoescritura – “Enseñanza y aprendizaje de las habilidades necesarias para leer y escribir correctamente.” em <http://www.elpais.com/diccionarios/castellano/lectoescritura>

⁴ “Capacidade de leer y escribir adecuadamente” em <http://www.wordreference.com/definicion/lectoescritura>

A partir da tradução destas definições, e para uso desta pesquisa deverá se considerar a expressão lectoescritura musical ⁵ e sua variante, lecto-escrita musical ⁶, como a capacidade ou habilidade de ler e escrever música adequadamente. Considerar-se-á esta definição porque se percebeu certa ausência destas expressões em dicionários publicados na língua portuguesa, embora seu uso esteja se tornando corrente em publicações, dissertações e teses.

Doravante, tendo apresentado as definições de notação e lecto-escrita musical, este capítulo pretende traçar um panorama histórico da evolução da notação musical e da importância da aquisição de habilidade de leitura e escrita musical relacionada aos modelos didáticos e práticas musicais dominantes em determinadas épocas.

1.1 Uma breve historia da notação musical tradicional

O signo, por sua própria constituição, está fadado a germinar, crescer num interpretante (outro signo) que se desenvolverá em outro e assim indefinidamente. Evidencia-se aí a natureza inevitavelmente incompleta de qualquer signo. Sua ação é de crescer, desenvolvendo-se num outro signo para o qual é transferido o facho da representação. (SANTAELLA, 2000, p.29)

Segundo o educador musical Bohumil Med (1996), a evolução desta grafia se deu da seguinte forma: a partir do século V d.C. - período em que se deu o colapso do Império Romano e a conseqüente emergência da Igreja Cristã fez com esta passasse a ditar o destino da música - se aperfeiçoou um sistema de neumas, uma espécie de grafia musical representativa do movimento melódico que não definia uma altura exata para execução de

⁵ Lectoescritura musical: expressão encontrada em artigo acessível na revista eletrônica de LEEME, disponível no site: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera02b.pdf>

⁶ Lecto-escrita musical: expressão encontrada em tese de Bourscheidt (2008, p. 29). Também disponível no endereço eletrônico: http://www.artes.ufpr.br/mestrado/dissertacoes/2008/dissertacao_bourscheidt_luis.pdf

notas e nem uma definição precisa de ritmo. Este aperfeiçoamento se deu em torno de uma necessidade específica tal qual afirmam Bauer e Peyser ⁷:

Por gerações, as melodias foram transmitidas oralmente dos mestres para os pupilos. A tarefa de aprender o crescente repertório de cor [por memorização] era árdua e com o tempo uma espécie de notação conhecida como neumas apareceu. (BAUER; PEYSER, 1946, p. 46, tradução nossa)

Mais tarde, em torno do século XI, surge a pauta musical que a princípio consistia apenas de uma única linha horizontal, de cor vermelha que representava determinada nota e esta foi acrescida de mais linhas com o passar do tempo e especialmente com Guido d'Arezzo que chegou a sugerir o emprego de um tetragrama utilizado ainda hoje no canto gregoriano.

Então,

até o século XI a altura era a única característica grafada. No século XII inicia-se a definição de duração. O timbre começa a ser indicado a partir do século XVI [o pentagrama passou a ser, então, amplamente grafado a partir do século XVII] e a intensidade a partir do século XVIII. (MED, 1996, p.13)

No século XIX praticamente toda simbologia que conhecemos hoje para grafar os sons e seus aspectos já havia sido criada. Desta forma chegou-se ao sistema moderno de notação musical.

Gardner Read (1979) traz informações importantes que poderiam se somar à descrição fornecida por Bohumil Med sobre o processo de evolução da notação musical: uma delas foi que, a partir do século XVI, as notas deixaram de ser grafadas como quadráticas e passaram a ser circulares, redondas; outra informação interessante é que a consolidação da grafia musical atual se deve, em parte, ao desenvolvimento da impressão documental que teria inibido de certa forma novas mudanças na grafia musical corrente.

Ressaltando que uma notação musical consiste de dois elementos, o gráfico e o simbólico, Robert Murray Schafer traça um paralelo histórico do desenvolvimento da notação convencional com a importância dada a esses elementos. Ele diz que:

⁷ “For generations the melodies were handed down aurally from master to pupil. The task of learning the growing repertory by heart was arduous and in time a specie of *neumes* appeared.” (BAUER; PEYSER, 1946, p. 46, grifo do autor)

(...) no princípio o gráfico tendia a predominar. As dimensões de tempo e altura eram colocadas nos eixos vertical e horizontal da página e os sinais diacríticos gregos ´ ̀ e ^ foram empregados para indicar movimento [...] Depois, as convenções simbólicas se tornaram mais pronunciadas: o uso de claves, notas brancas e pretas, acidentes armaduras de claves e sinais como *p, f, ritardando*, etc. (SCHAFER, 1991, p. 308)

Em geral, podemos dizer que na atual notação musical convencional os elementos simbólicos tendem a predominar, isto é, nesta notação o que os elementos representam costuma ter pouca relação com a representação gráfica correspondente.

1.2 A aquisição de lecto-escrita musical e sua relação com a educação musical a partir da evolução dos modelos didáticos da Idade Média⁸ ao século XX

Os monastérios se tornaram centros de aprendizagem e suas escolas incluíram aqueles para treinamento de corais. Conforme a música foi se tornando mais florida, sua execução se tornou muito difícil para o canto congregacional e criou-se a necessidade de ser cantada por coros treinados.⁹ (BAUER; PEYSER, 1946, p. 46, tradução nossa)

Na idade Média (GROUT; PALISCA, 2007), período em que a Igreja Cristã dominou a Europa apontando o destino da educação e da arte, a educação musical formal se encontrava presente nos mosteiros e escolas de congregações catedráticas, estas últimas formavam os indivíduos para as universidades. Contudo, a maior parte deste ensino formal estava voltada para questões práticas sendo enfatizado o desenvolvimento da memorização. É possível justificar este fato pela produção de material visual como tabelas, e pela quantidade de manuais de ensino desta época produzidos em forma de versos ou em forma de diálogo entre um estudante ávido de informações e um mestre disposto a fornecê-las. O processo de

⁸ “A história da música ocidental, em sentido estrito, começa com a música da Igreja cristã [na Idade Média].” (GROUT; PALISCA, 2007, p.16). Por isso, considerando esta afirmação, há uma delimitação cronológica deste capítulo partindo da Idade Média e ignorando a história de épocas mais remotas. Tal delimitação é útil para a presente pesquisa, no sentido de economizar tempo e não se estender sobre o assunto que não é o foco da mesma.

⁹ The monasteries became centers of learning and their schools included those for the training of choirs. As the music became more florid, it was too difficult for congregational chanting and had to be sung by trained choirs. (BAUER; PEYSER, 1946, p. 46)

aprendizagem musical era organizado da seguinte maneira: primeiro os estudantes aprendiam a cantar intervalos, depois a memorizar melodias e, por último, a ler notas a partir da pauta. Pode-se dizer então que a aquisição das habilidades de leitura musical era uma das últimas etapas do processo de musicalização proposta por aqueles métodos ou manuais de ensino que se inserem dentro dos modelos clássicos da didática.

Os modelos clássicos, anteriormente mencionados, poderiam ser de dois tipos: o modelo socrático baseado na interação promovida pelo diálogo entre o professor e o aluno; e o modelo tradicional em que ocorre uma transmissão de conhecimento promovida pela explicação do fenômeno pelo professor.

Na Europa, até o final do século XVIII, predominavam os modelos tradicionais de educação que são aplicados até hoje em classes magistrais. Naqueles modelos as atividades didáticas estavam centradas no professor e nos conteúdos que ele transmitia, isto é, eram modelos didáticos magistrocêntricos e logocêntricos, pois também estavam centrados nas explicações sobre os conteúdos que os professores transmitiam (JORQUERA, 2004).

Ao final do século XVIII, os pensadores e reformadores do pensamento educativo achavam que a educação musical deveria ser realizada em grupo. Eles se baseavam em três princípios básicos segundo María Cecilia Jorquera:

[...] em primeiro lugar, a aquisição de habilidades de lecto-escrita era uma premissa indispensável para o desenvolvimento e compreensão da música; segundo, a experiência sonora deveria preceder a aprendizagem dos símbolos; terceiro, o ensino musical deveria se caracterizar por seu paidocentrismo¹⁰, ou seja, deveria ser adequado respeitando a idade e nível de maturidade intelectual do aluno. (JORQUERA, 2004, p.19, tradução e grifo nosso)¹¹

No século XIX, especialmente na Inglaterra, a principal preocupação dos teóricos e educadores musicais era a aquisição das habilidades de lecto-escrita musical que ajudariam o estudante em sua inserção em coros de congregações já que as atividades musicais

¹⁰ Em relação a este último princípio deve-se esclarecer e definir paidocentrismo como “uma característica da pedagogia moderna que considera a criança como o centro da educação.” (PAIDOCENTRISMO, 2010)

¹¹ (...) en primer lugar, la adquisición de habilidades lectoescritoras era una premisa indispensable para el desarrollo de la comprensión de la música; segundo, la experiencia sonora debía preceder el aprendizaje de los símbolos; tercero, la enseñanza musical debía caracterizarse por su *paidocentrismo*, es decir que debía ser adecuada respecto a la edad y el nivel de madurez intelectual del alumno. (JORQUERA, 2004, p.19)

dominantes eram bastante restritas ao canto em contexto dos serviços religiosos (JORQUERA, 2004). Estratégias didáticas e técnicas que aprimorassem ou desenvolvessem, de maneira eficiente e em menor tempo estas habilidades de leitura eram o foco deste modelo, isto é, a busca pela eficácia desta “obsessão” técnica estava no centro das preocupações educacionais da época. Assim, este período ofereceu uma riqueza de elaboração de material de cunho técnico, entretanto outras questões musicais importantes ou processos de ensino-aprendizagem alheios às atividades de lecto-escrita musical ficaram esquecidos.

Prosseguindo,

Em termos mais atuais, poderíamos afirmar que se tratou de sistemas de aprendizagem *para* a música – e não *pela* música, como requer a formação de pessoas integrais pretendida pela educação de hoje [...] (JORQUERA, 2004, p.22, tradução nossa, grifos do autor)¹²

Por outro lado, no mesmo século XIX pensadores como Fröbel, Pestalozzi e Rousseau começaram a elaborar modelos didáticos conhecidos atualmente como **modelos ativos** cujas propostas eram ampliar a participação do aluno e destacar a criação, experimentação e descobrimento como ferramentas motivadoras em seu processo de aprendizagem. Eram modelos que buscavam inovar e romper com as propostas dos modelos didáticos anteriores. Consequentemente, a habilidade de lecto-escrita deveria deixar de ser a maior preocupação dos educadores e outras questões importantes para o desenvolvimento musical ou psicológico do aluno seriam destacadas. No entanto, alguns dos elaboradores destes modelos ainda mantiveram a lecto-escrita como uma habilidade de elevado grau de importância na formação musical do indivíduo (Jorquera, 2004).

É fato que estas inovações educativas tiveram grande influência no século XX, e foi neste contexto de desenvolvimento da Escola Nova ou Escola Ativa que alguns dos educadores musicais mais influentes atualmente se embasaram para formularem suas metodologias.

¹² “En términos más actuales, podríamos afirmar que se trató de sistemas de aprendizaje *para* la música – y no *por* la música, como lo requiere la formación de personas integrales que pretende la educación de hoy (...)” (JORQUERA, 2004, p.22, grifos do autor)

CAPÍTULO 2 - O ENQUADRAMENTO DA LECTO-ESCRITA MUSICAL EM ALGUNS PRESSUPOSTOS E CONCEITOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFLUENTES NO SÉCULO XX E NA ATUALIDADE

(...) O fato de cidadãos comuns não dispõem de um conhecimento e domínio da lecto-escrita musical nem da música acadêmica, em geral, não significa que não saibam nada de música. (JORQUERA, 2002, p.3, tradução nossa).¹³

No contexto cultural onde predomina a música ocidental “cultura” ou é notória a sua influência, a aquisição da habilidade de leitura e escrita musical, **a lecto-escrita musical**, se tornou muito importante e, além de conferir status no meio musical, aos poucos começou a ganhar importância em termos educacionais quando a música começa a ser vista como uma necessidade para o desenvolvimento e formação intelectual e emocional do ser humano.

Atualmente muitos educadores musicais se utilizam de métodos de ensino e aprendizagem que o desenvolvimento das práticas de ensino da música culta ocidental e, também, o das teorias pedagógicas e psicológicas proporcionaram. Entretanto, a música “cultura” é apenas uma das experiências ou práticas musicais possíveis, e melhor dizendo, ela nunca foi a única e sempre conviveu, inclusive nos dias de hoje, com outras práticas, influenciando-as ou sendo influenciada por elas.

Algumas dessas práticas musicais não exigiam ou exigem esta habilidade de leitura e escrita musical. Logo, educadores musicais levando em consideração este fenômeno passam a questionar a ênfase do papel da lecto-escrita na formação musical do indivíduo contrapondo-se aos educadores que defendem a lecto-escrita musical como uma meta em educação.

¹³ “(...) el hecho de que los ciudadanos comunes no dispongan de un conocimiento y dominio de la lectoescritura musical ni de la música académica en general no significa que no sepan nada de música.” (JORQUERA, 2002, p.3)

Este capítulo, então, pretende apresentar conceitos influentes em educação musical e como o processo da aquisição de lecto-escrita musical se dá nas propostas de Kodály, Swanwick e Schafer.

2.1 Conceitos propostos por Keith Swanwick

Segundo o teórico e educador musical Swanwick (2003, p.113), a música é uma forma de discurso simbólico e ela seria fruto de um contexto social ou, também, reflexo da criatividade pessoal. Na gênese deste discurso simbólico estaria incluso um processo de metáfora que ocorreria de três maneiras diferentes e com uma determinada ordenação. Assim, notas seriam transformadas em melodias ou gestos; os gestos, ou melodias, por sua vez em estruturas; e, então, essas estruturas poderiam acarretar experiências significantes como as relacionadas às histórias pessoais e culturais dos indivíduos envolvidos.

Ao ser questionado sobre o que é ensinar bem música, Swanwick comenta e dá pistas sobre a importância da utilização de notação musical em seu conceito de educação musical. Para ele, ensinar bem música é, portanto, “tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor. Isso se faz muito mais demonstrando os sons do que com o uso de notações musicais.”¹⁴

De acordo com a proposição de Swanwick (2003, p.113) para uma educação comprometida com a qualidade da experiência musical, o educador musical deveria:

¹⁴ GONZAGA, Ana. *Entrevista com Keith Swanwick sobre música nas escolas*. Revista Nova Escola, n.229, 2010. Também disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>

considerar a música como um discurso, considerar o discurso musical dos alunos e considerar a fluência musical.

É com menor prestígio em relação ao conceito de fluência musical que a utilização de notação musical tradicional e a aquisição da habilidade de lecto-escrita estão inseridas nos conceitos de educação musical de Swanwick. A fluência musical, para ele (Swanwick, 2003), seria a habilidade ou capacidade auditiva de imaginar a música, embora a melhor definição neste caso fosse uma habilidade mental de imaginar a música que segundo ele deveria preceder as habilidades de leitura e escrita musical, sendo estas últimas capacidades muitas vezes desnecessárias ou de valor limitado, especialmente em culturas musicais diferentes das tradições clássicas.

Concluindo este pensamento, Swanwick cita o papel da lecto-escrita musical na educação: “[...] **não acho que a capacidade de ler e escrever seja o objetivo final da educação musical; é, simplesmente um meio para um fim, quando estamos trabalhando com algumas músicas.**” (SWANWICK, 2003, p.69, grifo nosso).

O autor desta pesquisa, Daniel P. R., discorda em parte desta citação no que se refere ao objetivo final em educação musical. Para o professor Daniel P. R., ler e escrever música devem ser realmente uns dos objetivos finais em educação musical, pois estas habilidades permitem uma série de benefícios como: o alívio do esforço da memória para repertórios extensos; também, o contato com as experiências musicais de outras épocas e de outras culturas; e auxílio na comunicação das experiências individuais.

Além desses, outros benefícios serão brevemente comentados em capítulos posteriores. Todavia, adiante serão apresentados os conceitos de R. M. Schafer e Z. Kodály e como ler e escrever música estão inseridos na visão destes educadores sobre o que é musicalizar.

2.2 Conceitos propostos por Robert Murray Schafer

Segundo o educador musical e compositor canadense Robert Murray Schafer (1991, p.225), “a música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante.”. Este seria o principal motivo porque se ensina música e o porquê da sua existência nas escolas.

Então, Marisa Trench Fonterrada ¹⁵, citada por Brito (2003, p.20), descreve qual seria a proposta deste educador:

[...] elaborar um projeto acústico mundial, que através da conscientização a respeito dos sons existentes, pudesse prever o tipo de sonorização desejada para determinado ambiente. O mundo, portanto seria tratado como uma vasta composição macro-cósmica, composta pelos ‘músicos’, definido pelo autor como ‘qualquer coisa que soe’. Nesse projeto seriam discutidas pelas comunidades questões como: ‘Quais os sons que queremos eliminar, conservar ou produzir’.

Para Schafer (1991), educador que evita tocar no assunto notação musical nos primeiros estágios da educação, a aplicação deste conteúdo deveria surgir pela eventual necessidade da classe quando os alunos possivelmente já estariam compondo peças que poderiam ser vocais ou concebidas para instrumentos simples de percussão. Neste caso, a notação musical utilizada seria inventada pelo próprio estudante, então, a partir do interesse deste para sanar as necessidades omitidas ou falhas daquelas notações individuais, seria introduzida a notação musical tradicional.

A preocupação maior para Schafer (1991), tratando-se de educação musical, não parece ser aquisição das habilidades de leitura, mas sim a aquisição de fluência musical através da experimentação e da composição. Schafer ¹⁶ se preocupou bastante com as relações entre as pessoas e os ambientes acústicos, e seus objetivos em educação musical mencionados

¹⁵ FONTEERRADA, Marisa T.. *Apresentação* In: SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1991. 400 p.

¹⁶ Segundo artigo sobre R. M. Schafer em The Canadian Encyclopedia. Disponível em: <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=U1ARTU0003133>

anteriormente refletem esta idéia. Valorizando a experimentação e composição como uma importante ferramenta para musicalização.

Por último, poder-se-ia dizer que os conceitos de Schafer sobre educação musical parecem estar aliados aos conceitos de Swanwick no que diz respeito à valorização da fluência musical no processo de musicalização.

2.3 Conceitos propostos por Zoltán Kodály

Kodály, compositor e pedagogo húngaro, investigou e pesquisou a música folclórica de seu país (Ávila, 1998). Através de suas pesquisas de campo foram feitas análises e revelações históricas da música húngara que culminaram numa ampliação do repertório didático para o ensino da música nas escolas de seu país.

Sendo a valorização da música tradicional uma de suas ênfases como educador, já que o aprendizado pela língua materna e o acesso à música para todos embutiam-se em suas idéias para ensino de música, então, pode-se dizer que

o processo de chegada das crianças em um estágio de conhecimento consciente e entendimento das obras-primas de todas as culturas pela música de sua própria cultura é a única idéia que vem diretamente do próprio Kodály. (BACON, 1993, p.77)¹⁷

Prosseguindo, “Kodály idealizou um sistema de educação musical que abrangia desde as creches até a idade adulta. As bases da metodologia eram o canto, material musical de boa qualidade (folclórica ou composta), e o método de leitura relativa (solmização)”. (Ávila, 1998, p.94). Ele também desenvolveu o conceito de que o som deve ser ensinado antes do símbolo e, partindo desse pressuposto, realizar-se-ia a proposta de uma seqüência de

¹⁷ “The process of children arriving at a conscious knowledge and understanding of masterworks of all cultures through the music of their own culture is a unique idea that comes directly from Kodály himself.” Cf BACON, 1993, p.77.

ensino musical consciente do percurso natural de aprendizagem da criança onde ela primeiro aprende a falar, depois a ler e por último a escrever ¹⁸. Entretanto, deve-se mencionar que **“a meta maior do sistema de educação musical de Kodály é promover as habilidades musicais de leitura e escrita para toda a população, tendo com base o canto coletivo”** * ¹⁹.

Observam-se, portanto, divergências em educação musical quando o assunto é notação e leitura musical, se forem comparados os pressupostos de Kodály com os de Schafer e Swanwick. Por isso, far-se-á necessário uma confrontação destes.

2.4 Confrontando pressupostos educacionais de Kodály com pressupostos de Swanwick e Schafer

Se por um lado é possível observar uma maior preocupação com a aquisição de habilidades de leitura e escrita musicais em Kodály, por outro lado, Swanwick e Schafer parecem priorizar outros objetivos em educação musical apresentando a notação musical tradicional apenas a partir do interesse do indivíduo ou da eventual necessidade para o aprendizado de determinadas músicas.

Conforme apresentado anteriormente, em Kodály observa-se uma ênfase maior no resgate histórico-cultural de seu país. Então, uma ferramenta que auxiliaria este resgate, e também permitiria o acesso de cidadãos comuns aos seus antepassados culturais, seria a aquisição de leitura e escrita musical. Além disso, partindo de sua própria cultura, Kodály acreditava ser o melhor meio para alcançar um futuro estágio de conhecimento e entendimento das obras-primas dos grandes mestres da música.

¹⁸ Baseado em artigo de Darren Wicks. Disponível em : <http://www.kodaly.org.au/the-kodaly-concept.html>

¹⁹ FERNANDES, José Nunes. *Método Kodály: a obra, os pressupostos e a organização pedagógica*. Palestra proferida através do Projeto Música para Todos. (1999, Teresina). *

Por sua vez, embora estivesse bastante atento ao processo de aprendizagem musical, há maior imposição do conteúdo leitura musical nos conceitos de musicalização de Kodály quando comparados com os conceitos propostos por Schafer e Swanwick. Este poderia ser considerado o ponto de maior afastamento entre estes educadores, pois, Swanwick (2003) e Schafer (1991) parecem valorizar mais a bagagem musical individual, independentemente desta estar vinculada ao país de origem ou à música clássica, valorizando também outros estilos musicais onde a lecto-escrita musical tradicional não é considerada fundamental para a prática. Neste último caso, a apresentação do conteúdo é somente realizada pela eventual necessidade do indivíduo ou pelo seu interesse em aprender como grafar música e não por imposição. Assim, poder-se-ia dizer que para Swanwick e Schafer a aquisição de fluência musical se sobrepõe à aprendizagem de leitura e escrita como objetivo em educação musical.

Todavia, concordando com a importância dada por Kodály ao conteúdo lecto-escrita musical, o autor desta monografia acredita também que a apresentação deste conteúdo é uma opção do educador musical. Então, para embasar estas opiniões, esta discussão se estenderá pelo próximo capítulo onde serão apresentados relatos e opiniões sobre a utilização de notação e o desenvolvimento de habilidades de leitura num âmbito mais reduzido da educação, mas não menos importante: a pré-escola.

CAPÍTULO 3 - O DILEMA DA INSERÇÃO DA LECTO-ESCRITA MUSICAL NA PRÉ-ESCOLA

A inserção de simbologia musical tradicional e o conseqüente desenvolvimento da lecto-escrita musical nas práticas de ensino em educação musical infantil é um dos dilemas atuais enfrentados pelos professores de música e musicalização que atuam nesta área. De um lado estão os educadores que se dispõem a desenvolver uma habilidade de leitura das crianças perpassando decisões sobre em qual faixa etária ou estágio do desenvolvimento musical a criança estaria apta a realizar atividades de leitura musical, quais objetivos da aplicação desta atividade em relação a determinados conceitos de musicalização, e qual seria a melhor maneira de aplicar atividades de leitura sem que estas prejudiquem as aulas ou o interesse das crianças por música. Do outro lado estão os profissionais que questionam se a leitura musical é realmente necessária ou traz benefícios para as crianças nesta etapa da educação básica e ainda há os que atribuem aspecto nulo ou negativo quanto ao desenvolvimento desta habilidade para o desenvolvimento musical.

Segundo Pablo S. Herranz, põe-se muita ênfase na necessidade de ricas experiências musicais antes de ser apresentada a notação, assim ele menciona um pensamento de Aronoff ²⁰ que traduz essa preocupação: “Os educadores devem ter cuidado com a utilização da notação convencional antes que a escrita linear tenha um significado para as crianças.” (HERRANZ, 2006 p.98, tradução nossa)²¹.

²⁰ ARONOFF, Frances Webber. *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires: Ricordi, 1974.

²¹ “Los maestros deben tener cuidado con la utilización de la notación convencional antes de que la escritura lineal tenga un significado musical para los niños”. Aronoff (1974, citado por HERRANZ, 2006, p.98)

Com opinião semelhante à de Aronoff, a educadora musical Maria Aparecida

Mahle afirma:

Antes de ser iniciado qualquer processo de leitura, é necessário ter desenvolvido a musicalidade do aluno. Isso porque, mesmo considerando que a leitura é antes de tudo um ato mental, se não for acompanhada de audição interior, representa pouco do ponto de vista musical. (MAHLE, 1969, p. 80)

Violeta Hemsy de Gainza (1964, p. 163-164, tradução nossa) vai além e impõe uma idade adequada para o início deste processo dizendo que “a partir dos oitos anos a criança deve começar a afirmar, por um lado, e ampliar por outro, suas vivências e conhecimentos musicais mediante a aprendizagem dos sinais de notação musical”²². Entretanto, apesar de possuir uma postura crítica em relação ao ensino de leitura musical em época precoce, ela “(...) não se opõe a existência de um contato informal com aqueles símbolos ou qualquer outra forma de representação musical.”²³

Desta forma, Gainza conclui que

Não seria possível evitar, por outra lado, este contato e este sano interesse prévio pelos signos e pelas palavras musicais. (O emprego acertado destas últimas deve verificar-se desde muito cedo numa educação musical bem orientada).²⁴ (GAINZA, 1964,p.165, tradução nossa)

Apresentando uma oposição a estas idéias, Herranz comenta:

O doutor Rusinek, professor da Universidade Complutense de Madrid, afirma em um artigo recente sobre a aprendizagem musical significativa que em pedagogia musical sempre se produziu críticas por aqueles que, mal interpretando o construtivismo, ‘criticam o ensino da lectoescritura antes que a criança invente sistemas rotacionais próprios.’ Rusinek faz esta afirmação baseando-se em Ausubel, Novak, Hanesian, os quais afirmam que: **‘Em nenhuma etapa do desenvolvimento dos alunos necessita-se descobrir de maneira independente os princípios para serem capazes de entendê-los e usá-los com sentido, e não parece sensato pretender que reinventem sós um sistema que a civilização ocidental levou um milênio para desenvolver.’**²⁵ (HERRANZ, 2006, p.99; RUSINECK, 2004, p.2, tradução e grifo nossos)

²² “A partir de los ocho años el niño debe comenzar a afirmar, por una parte, y a ampliar por otra, sus vivencias y conocimientos musicales mediante el aprendizaje de los signos de notación musical.(...)” (GAINZA, 1964, p.163)

²³ “(...) no se opone a la existencia de un contacto informal, previo, con aquellos símbolos o con cualquier otra forma de representación musical simplificada.” (GAINZA, 1964, p.164)

²⁴ “No sería posible evitar, por otra parte, este contacto y este sano interés previo por los signos y las palabras musicales. (El empleo acertado de estas últimas debe verificarse desde muy temprano en una educación musical bien orientada).” (GAINZA, 1964, p.165)

²⁵ El doctor Rusinek, profesor de la Universidad Complutense de Madrid, afirma en un artículo reciente sobre el aprendizaje musical significativo que en la pedagogía musical se han producido siempre las críticas por aquellos que, malinterpretando el constructivismo, “*critican la enseñanza de la lectoescritura antes de que el niño invente sistemas rotacionales propios*”, (Rusinek,2004,2). Rusinek hace esta afirmación basándose en Ausubel, Novak y Hanesian los cuales afirman que: “*en ninguna etapa del desarrollo los alumnos necesitan descubrir independientemente los principios para ser capaces de entenderlos y usarlos con sentido, y no parece sensato pretender que reinventen solos un sistema que a la civilización occidental le ha llevado un milenio de desarrollo* (ob.cit., 2004,2).”

Por outro lado, o pedagogo belga Jos Wuytack²⁶ - educador musical, discípulo e divulgador das idéias de Carl Orff - traça um propósito na utilização da notação em educação musical com este comentário:

(...) a notação também é muito importante: não apenas do som ao símbolo, mas também do símbolo ao som. Não podemos ter em atenção apenas o desenvolvimento de capacidades e competências práticas, mas também a aquisição de elementos cognitivos.²⁷ (citado por BOURSHEIDT, 2008, p.29)

Balanceando esta discussão, a educadora musical Josette Silveira Mello Feres (1968) afirma que a finalidade de um curso de musicalização infantil é dar às crianças condições para o estudo de um instrumento musical do ponto de vista sensorial, intelectual e afetivo, tornando-as capazes de expressarem-se com liberdade através da música e ela ainda propõe, a partir de suas experiências com crianças de quatro à oito anos, um modelo de curso onde gradualmente ocorrem a apresentação de símbolos musicais tradicionais e o desenvolvimento de leitura musical. Assim, ela relata que

até bem pouco tempo, quando uma criança começava a estudar música, já o fazia com o estudo de um instrumento. Uma comparação grotesca seria dizer que era o mesmo que estudar datilografia sem saber ler e escrever. (FERES, 1968, p.3)

A partir desta citação, Feres (1968) traça o panorama de uma situação comum onde crianças perdiam o interesse em estudar um instrumento pela qual tinham empatia, pois lhes era exigido aprender toda uma bagagem de conhecimento musical de uma só vez. Assim, o método idealizado por ela propõe que a leitura musical também é uma importante aquisição e a criança deve ser introduzida às atividades de leitura musical antes da iniciação em um instrumento.

Então, com todas estas divergências apresentadas pode-se dizer que:

²⁶ Jos Wuytack sugeria a aplicação de um tipo específico de leitura e de notação rítmica, além da utilização de ostinatos, com o objetivo de favorecer o aprendizado rítmico. Segundo ele, o ensino da música não deveria se limitar à prática, à percepção, à imitação e à criação mas também seria interessante que a lecto-escrita musical fosse abordada com o propósito de adquirir e desenvolver elementos cognitivos. (BOURSCHEIDT, 2008)

²⁷ WUYTACK, Jos. *Atualizar as ideias educativas de Carl Orff*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, Lisboa, n.76, p. 4-9. 1993.

Leitura e escrita são destrezas polêmicas no âmbito da educação infantil, de um lado estão os entusiastas de uma aprendizagem antecipada, quanto mais cedo melhor. E do outro lado estão os que defendem a necessidade de certa maturidade no desenvolvimento cognitivo-afetivo das crianças, e pretendem consolidar as experiências básicas destas em prol de um melhor assentamento do conteúdo conceitual. (HERRANZ, 2006, p.97, tradução nossa)²⁸

A fim de ampliar estas questões para um âmbito além do desenvolvimento musical, este capítulo pretende, portanto, contribuir com informações sobre a importância do símbolo para o pensamento, o processo de aprendizagem da leitura, desenvolvimento psicológico da criança, o que se espera da educação musical inserida na educação infantil, especificamente na pré-escola, e de que forma a intenção de desenvolver a leitura musical em crianças poderia dialogar com estas informações.

3.1 Características e funções dos signos e símbolos que poderiam favorecer o início de um processo de leitura musical para crianças de quatro e cinco anos

O desenvolvimento humano e o avanço das civilizações dependeram principalmente do progresso alcançado numas poucas atividades (...) mas, acima de tudo, da evolução dos meios de receber, de comunicar e registrar o conhecimento (...). A experiência humana não é uma questão momentânea: apresenta continuidade; o homem tem contacto [sic] com seus antepassados e descendentes, e um sentido de história e tradição. (CHERRY, 1974, p.64)

Segundo Colin Cherry (1974, p.65), “a comunicação implica essencialmente uma linguagem, um simbolismo, quer seja este um dialeto falado, uma inscrição em pedra, um sinal [...]”. Para ele (CHERRY, 1974) a comunicação não existe sem um sistema de signos. Logo, poder-se-ia dizer que a comunicação é uma importante função dos signos.

Por outro lado, preocupada em definir características do signo, Lucia Santaella (2000, p.23) afirma que “(...) o signo, na sua relação com o objeto, é sempre apenas um signo,

²⁸ Lectura y escritura son destrezas polémicas en el ámbito de la educación infantil, por un lado están los entusiastas de un aprendizaje temprano, cuanto más temprano mejor. Y por otro los que hacen hincapié en la necesidad de cierta madurez en el desarrollo cognitivo-afectivo de los niños, y prefieren consolidar las experiencias básicas de éstos en pro de un mejor asentamiento de los contenidos conceptuales. (HERRANZ, 2006,p.97)

no sentido de que ele nunca é completamente adequado ao objeto, não se confunde com ele e nem pode prescindir dele”. Por objeto entende-se que este “é algo diverso do signo, diversidade que o signo não pode apagar” (SANTAELLA, 2000, p.25). É “qualquer coisa que chega a mente em qualquer sentido; de modo que qualquer coisa que é mencionada ou sobre a qual se pensa é um objeto [melodia, ritmo, altura, timbre e etc.]” (SANTAELLA, 2000, p.33).

Conforme Charles S. Peirce ²⁹, citado por Santaella (2000, p.26, grifo nosso),

Uma análise da essência do signo (...) leva à prova de que todo signo é determinado pelo seu objeto, 1) por compartilhar os caracteres do objeto, quando chamo o signo de ‘ícone’; 2) por estar realmente, e na sua existência individual, conectado ao objeto, quando chamo o signo de ‘índice’; 3) *por certeza mais ou menos aproximada de que ele será interpretado como denotando o objeto, por consequência de um hábito (...), quando chamo o signo de ‘símbolo’.*

Será em relação à esta terceira abordagem de Peirce, na qual o signo é identificado como símbolo que se discutirá a inserção de atividades de lecto-escrita musical na pré-escola. Porém, a revisão de definição de determinados termos é necessária para o entendimento dos próximos tópicos desta pesquisa:

³⁰ Notação: 1. Símbolo. 2. sistema de representação ou designação convencional. 3. conjunto de sinais com que se faz essa representação ou designação.

³¹ Signo: 1. Sinal. 2. emblema. 3. símbolo. 4. coisa usada como representação de algo

³² Símbolo: 1. Tem por caráter não ser nunca completamente arbitrário. Tem um rudimento de vínculo natural entre significante e significado [segundo a definição de] (Sausurre). 2. É aquele signo que na relação signo-objeto designa seu objeto independentemente da similitude com o objeto (...), ou das relações casuais e reais com o objeto. O símbolo se refere ao objeto por força de uma lei [segundo a definição de] (Peirce). 3. Os símbolos são objetos materiais que representam noções abstratas [segundo a definição de] (Schaff).

Observa-se nas definições acima que notação, qualquer que seja esta, é símbolo; contudo, os símbolos possuem outras funções importantes para o ser humano que vão além da representação de noções abstratas. Então, este será o foco do próximo tópico.

²⁹ PIERCE, Charles Sanders. *The collected papers of Charles Sanders Peirce*. Hartshorne, C. Weiss, P. & Burks, A. (eds.) Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1931-35 e 1958.

³⁰ CHERRY, 1974; FERREIRA, 1969; SCHWAB, 1974

³¹ CHERRY, 1974; SCHWAB, 1974.

³² EPSTEIN, 1991, p.76-77

3.1.1 O símbolo, suas características e suas funções

A mentalidade humana se caracteriza e se define pelos símbolos; neles se incorporam as idéias, para terem existência real e entrarem no jogo do pensamento, como verdadeiros valores mentais; neles se realiza a comunicação das consciências. (BOMFIM, 2006, p.61)

Conforme Manoel José do Bomfim³³ (2006), associar ou representar a idéia em símbolo é capacidade exclusiva do ser humano e, além disso, esta é extremamente importante para o viver social e desenvolvimento da inteligência. Bomfim (2006) também defendia a idéia de que dois aspectos da atividade psíquica tinham elevado grau de importância para a compreensão da formação e evolução dos símbolos: a associação de idéias e a lei da economia. Ele, então, conclui: “é na propriedade associativa que se baseiam os símbolos; é da economia de atividade que eles derivam.” (BOMFIM, 2006, p.61)

A associação de idéias seria a “atração de uma representação sobre outra, ou sobre outras” (BOMFIM, 2006, p.62). Nessa relação de atração existe uma representação que atrai e outra que é atraída. Por exemplo: o sinal ♪ atrai e evoca a idéia de som, duração do som, subdivisão rítmica e etc...; porém, se por qualquer motivo formos instigados a pensar ou refletir sobre som, duração ou ritmo, estas idéias talvez não atraiam ou evoquem o sinal anteriormente mencionado. Mesmo assim, podemos dizer que ♪ é um sinal, isto é, um símbolo significativo de duração do som.

Simbolizar, segundo Bomfim (2006), significa *associar* utilizando-se, como indicadores, determinadas qualidades. Pressupondo que “o mecanismo da simbolização baseia-se essencialmente na associação” (BOMFIM, 2006, p. 63) é possível acrescentar no processo de formação do símbolo “(...) as comparações, metáforas, analogias, condensações.”

³³ Manoel José do Bomfim foi um intelectual, psicólogo e educador brasileiro influente na primeira metade do século XX.

(BOMFIM, 2006, p. 63). Entretanto são as associações que “(...) finalmente, nos impõem as imagens e governam as comparações e analogias.” (BOMFIM, 2006, p. 63)

O outro aspecto psíquico do qual ainda não se falou nesta pesquisa seria a lei do menor esforço, isto é, a economia de forças que é “condição, em toda atividade viva, e se manifesta de um modo um tanto mais explícito, quanto mais complexa é a atividade.” (BOMFIM, 2006, p. 68)

Conforme Bomfim (2006, p.70),

A atividade psíquica, consciente é essencialmente complexa e reformável; todas as suas reformas e modificações se fazem, rigorosamente para corresponder às modificações do meio ou para tornar as reações e os movimentos mais fáceis, com economia de tempo e de força.

Este seria talvez um dos principais aspectos positivos ao se aprender a leitura musical, pois esta de certa forma ameniza o esforço da memória. E, se relacionarmos historicamente, foi exatamente a partir da questão de economizar tempo e força que se criaram sinais gráficos para representarem a música já que apenas pela memorização a tarefa se tornava muito mais complexa.

Por sua vez, Manoel Bomfim entende que

É o símbolo que dá estabilidade, clareza e solidez ao pensamento. (...) O símbolo tem, pois, função essencial, necessária, na própria elaboração do pensamento. É um papel todo íntimo e insubstituível – o de tornar sensível o conhecimento e de conter a idéia. Na representação simbólica se inclui o valor mental que a ela se associa; tanto vale dizer: o símbolo é, no curso do pensamento, a consciência da idéia. (BOMFIM, 2006, p.71)

Todavia, revisando a definição de notação como símbolo (SCHWAB, 1974), poder-se-ia questionar se na etapa dos quatro aos cinco anos a introdução da notação musical tradicional realmente proporciona à criança toda essa bagagem de economia de tempo e força ou de clareza e solidez. Portanto, os próximos tópicos abordarão estas questões.

3.1.2 Questionando a utilização de notação musical tradicional na pré-escola

O signo [sinal gráfico] é sempre inelutavelmente incompleto em relação ao objeto que ele representa [sons, música]. (SANTAELLA, 2000, p. 29)

Baseando-se neste pensamento de Santaella e pressupondo, assim como inúmeros educadores musicais do séculos XIX, XX e XXI, que o som deve preceder o símbolo, isto é, que a utilização de notação deve ser posterior à aprendizagem do som; poder-se-ia dizer que o signo musical nada é sem a música. A música existe sem a sua representação gráfica, mas o contrário não ocorreria de maneira efetiva. Entretanto, a sua representação gráfica tradicional permitiu avanços extras em determinados aspectos musicais [ex: a harmonia, o contraponto] que outrora não ocorreram em outras culturas, especialmente as que se mantiveram isoladas e sem influência da música culta européia. Além disso, a representação gráfica da música permitiu um contato mais fiel com a arte das gerações passadas, já que por transmissão oral a tendência é haverem mudanças, regularizações e arranjos em cima das obras musicais.

Mas, em relação à criança pré-escolar, será que a utilização dos signos musicais (no caso, a notação tradicional) proporciona toda essa vantagem de comunicação e contato com as raízes históricas e os avanços que aqueles permitiram? A princípio poder-se-ia dizer que não.

Uma criança em idade pré-escolar, salvo em casos de precocidade, não tem como utilizar a notação com toda a potencialidade de benefícios que seu uso poderia proporcionar. O contato inicial com a notação talvez não traga às crianças a economia de forças que se espera com o uso da escrita musical. Mas, se realizado de maneira adequada o uso da notação poderia reforçar ou estimular as crianças em relação à determinadas questões musicais como o ritmo ou altura.

Porém, conforme mencionado anteriormente, a experiência humana não se realiza apenas momentaneamente, ou seja, apresenta continuidade e em nenhuma etapa do desenvolvimento há necessidade dos alunos descobrirem de maneira independente os princípios para que os usem com sentido (CHERRY, 1974; HERRAN, 2006).

Por outro lado, Gainza (1964, p.165) comenta:

Uma criança que ainda não [ingressou] assiste ao jardim de infância já joga e se interessa por conhecer, ao menos o aspecto exterior, dos números ou das letras que aparecem nos avisos da televisão ou nos grandes títulos dos jornais.³⁴ (tradução nossa)

Será, então, sob esta perspectiva que o próximo tópico pretenderá abordar aliar o processo de aquisição da leitura e escrita musical com a alfabetização em relação ao código da linguagem escrita verbal.

3.2 Aliando o processo de aprendizagem de leitura e escrita musical ao conceito de alfabetização emergente

Segundo Susan Newman e David Dickinson *³⁵,

(...) a perspectiva da alfabetização emergente, o conhecimento de que o desenvolvimento da alfabetização tem início muito antes de as crianças começarem sua educação formal, é algo que é, em geral, assumido atualmente. Hoje há um consenso... que as crianças estão fazendo trabalhos cognitivos cruciais para o desenvolvimento da alfabetização desde o nascimento até a idade de 6 anos. [s.d][s.l]

Este conceito de alfabetização, amparado por pesquisas consistentes, propõe que a aprendizagem da leitura não se dá repentinamente a partir do ingresso das crianças na escola formal, mas sim pelas inúmeras experiências de alfabetização proporcionadas à elas de forma

³⁴ “Un niño que aún no asiste al jardín de infantes ya juega y se interesa por conocer, al menos el aspecto exterior, de los números o de las letras que aparecen en los avisos de la televisión o en los grandes titulares de los diarios.” (GAINZA, 1964, p.165)

³⁵ Susan Newman e David Dickinson, citados por Eyer; Pasek; Golinkoff (2006, p. 114). Observação: A citação não possui, no livro pesquisado, indicação nas referências bibliográficas nem em nota de referência. *

gradativa, emergente, precedendo o seu ingresso naquela etapa formal da educação (EYER; PASEK; GOLINKOFF, 2006).

A especialista em leitura e distúrbios de leitura, Hollis Scarborough **³⁶, acrescenta informações a esta perspectiva:

Há 20 anos [período em que o conceito de alfabetização emergente não era influente em educação], entendia-se que a aprendizagem de leitura só começava ao ser ensinada formalmente na escola. Assim, as dificuldades de leitura eram em grande parte vistas como um problema educacional sem antecedentes conhecidos em idades mais novas. Hoje em dia está muito claro que aquisição de competências em leitura é um processo que começa no início do período pré-escolar, tendo as crianças, ao entrarem na escola, adquirido níveis extremamente diferentes de conhecimento e habilidades relativos à alfabetização. [s.d] [s.l]

Sob esta ótica, as doutoras Diane Eyer, Kathy Hirsh-Pasek e Roberta M. Golinkoff (2006), afirmam que as crianças necessitam desenvolver quatro habilidades básicas para aprendizagem e desenvolvimento da leitura: **dominar a língua**, essencial para desenvolver as outras habilidades; **conhecer o código da escrita**, neste caso significa distinguir visualmente o que é letra e o que não é; **conhecer as letras que formam as palavras**, isto é, relacionar a grafia da letra ao seu nome distinguindo-a das demais; e **aprender como estas palavras contam histórias**, ou seja, descobrir o que elas significam. Assim elas propõem soluções para o desenvolvimento destas habilidades como a participação efetiva dos pais no processo, tornar a leitura parte da vida da criança, criar um ambiente estimulante para alfabetização, conversar, realizar brincadeiras com a leitura, fazer leituras dialogadas e fazer da leitura uma diversão.

Entretanto, Esther Beyer (1988) observou que havia diferença comparando em crianças a evolução dos respectivos estágios de desenvolvimento em linguagem verbal com a evolução dos estágios de desenvolvimento da linguagem musical. Com base nestas observações, ela afirma que “a aquisição da linguagem verbal não é simultânea à da linguagem da música” (BEYER, 1988, p. 88). Ela acrescenta também que a maioria das

³⁶ Hollis Scarborough (?) citada por Eyer; Pasek; Golinkoff, (2006, p.113). Observação: A citação não possui, no livro pesquisado, indicação nas referências bibliográficas nem em nota de referência. **

crianças inicia sua educação musical a partir dos sete anos, então “é de se esperar que a alfabetização musical seja postergada, uma vez que muito tempo é despendido para a familiarização com a linguagem musical, sem tentativas de escrita.” (BEYER, 1988, p. 93)

Já é possível perceber o tamanho do problema em educação musical quando se compara o processo de alfabetização com as crenças propostas para uma efetiva aquisição de lecto-escrita musical. Se cotidianamente a música pode ser apreciada em concertos, shows, rádios, televisores, celulares e outros aparelhos tecnológicos que tornam o acesso à música extremamente facilitado, então, poderia se dizer que a música muitas vezes é mais acessível às crianças do que propriamente são os livros. No entanto, quando se compara a aquisição da leitura musical com a leitura das palavras se nota uma grande diferença por alguns motivos.

Primeiro, a pressão social exercida para a aquisição de habilidades de leitura musical não é a mesma que a pressão que a sociedade exerce sobre as crianças para leitura das palavras. Conforme Beyer (1988, p.88, grifo nosso),

a criança à partir do momento que nasce é fortemente recompensada por qualquer tentativa de fala mesmo quando se trata de significante sem significado. Logo a seguir, a criança passa por uma seleção de fonemas, sílabas e palavras, restringindo-se ao uso dos sons com significado. Com o domínio relativamente bom da fala, o sujeito chega a linguagem escrita destes sons[...] *O mesmo não ocorre com a música.*

Segundo motivo, o fato da criança viver num ambiente impregnado por sons e música não significa que ela esteja adquirindo e desenvolvendo uma linguagem musical já que muitas vezes sua atenção nem sempre está voltada para a música em si. Para isto ela precisaria “exercer sua ação sobre o som, produzindo música”. (BEYER, 1988, p. 89)

Terceiro motivo, em alguns países como o Brasil, onde até recentemente a música costuma ser “encarada por muitos como uma linguagem supérflua e não é oferecida as crianças [de maneira adequada] por ser considerada desnecessária” (BEYER, 1988, p. 70), seria necessário estabelecer uma ampla reforma no sistema de educação oferecendo propostas onde o desenvolvimento das habilidades de leitura musical e aquisição de relativa fluência musical fossem umas das finalidades em educação com expectativas de resultados efetivos em

longo prazo. Só dessa forma seria possível criar ambientes ricos em leitura musical em que - de maneira análoga às propostas de Eyer, Pasek e Golinkoff - os pais musicalizados e com certa habilidade de leitura propiciada pelo sistema educacional participassem efetivamente do processo de leitura musical de seus filhos. Todavia, este não é um objetivo da educação infantil quando se tomam como base os referenciais e parâmetros curriculares para a educação infantil deste país.

Por último, muitas creches e pré-escolas brasileiras, assim como boa parte das escolas formais, ainda estão mal preparadas para oferecerem educação musical de qualidade. Tanto pela reduzida carga horária das atividades musicais que algumas oferecem às crianças quanto pela falta de recursos materiais e de profissionais qualificados atuando.

Por estes motivos talvez seja mais fácil ignorar ou negar o desenvolvimento da leitura musical nesta fase da educação. Porém, se houver disposição e vontade de mudança é possível tirar proveito das experiências e propostas que as práticas de alfabetização emergente proporcionam dialogando estas experiências com o processo de aquisição de leitura musical.

Resumindo e equiparando as informações fornecidas por Eyer, Golinkoff e Hirsch-Pasek com os conceitos de musicalização previamente apresentados nesta pesquisa, **dominar a língua** equivaleria, portanto, à aplicação do conceito de fluência musical proposto por Swanwick, bem como a proposta de Kodály na qual o som deve ser ensinado antes da notação; entretanto, põe-se excessiva ênfase na aquisição de ricas experiências antes da aprendizagem da leitura [vale lembrar que a criança pequena, em geral, possui reduzido vocabulário e este fato não a impede de aprender a ler]. **Conhecer o código da escrita**, equivaleria à saber distinguir o que são figuras musicais e o que não são. **Conhecer as letras que formam as palavras** poderia ser interpretado como a identificação e distinção das figuras musicais em determinado contexto e qual evento elas sugerem; e, por último, a

habilidade de **aprender como estas palavras contam histórias**, neste caso, equivaleria a descobrir qual o discurso está sendo simbolizado pela escrita musical.

Por outro lado, faz-se necessário entender, também, de que forma se dá o desenvolvimento cognitivo das crianças para contribuir com informações que poderiam favorecer ou desfavorecer o processo de aprendizagem música e de leitura e escrita musical.

3.3 Aliando o processo de aprendizagem de leitura e escrita musical às teorias de Piaget sobre desenvolvimento cognitivo e educação

Jean Piaget (1896-1980) foi o nome mais influente no campo da educação durante a segunda metade do século 20, a ponto de quase se tornar sinônimo de pedagogia. Não existe, entretanto, um método Piaget, como ele próprio gostava de frisar. Ele nunca atuou como pedagogo. Antes de mais nada, Piaget foi biólogo e dedicou a vida a submeter à observação científica rigorosa o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança.³⁷

Hargreaves³⁸, citado por José N. Fernandes (2009, p.4), diz que “as teorias piagetianas e neo-piagetianas são parte da psicologia cognitiva, e elas compartilham muitos conceitos e afirmações com a abordagem do processamento de informações (...)”.

José Nunes Fernandes (2009, p.5), explica que a teoria cognitiva de Piaget apresenta “proposições pelas quais as crianças julgam seu ambiente através de significações de esquemas internos”. Estes esquemas segundo Hargreaves (1986) são os chamados

‘blocos construtivos’ da cognição, que constantemente mudam com a assimilação de novos objetos e eventos, e isso é ‘desenvolvimentista’ no seu interesse com mudanças de idades-padrão, as quais tomam lugar em uma bem conhecida seqüência de ‘estágios’. (tradução de José N. Fernandes)³⁹

³⁷ Texto extraído de artigo de autoria de Marcos Ferrari, na revista Nova Escola, também disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428139.shtml>

³⁸ HARGREAVES, David. Developmental psychology and music education. *Psychology of Music*, 14 (2), 1986b, p. 83-96.

³⁹ HARGREAVES, 1986, p. 54-55, grifos do autor.

Para Piaget, existem quatro estágios de desenvolvimento com características definidas e observáveis que podem ser correlacionados à determinadas faixas etárias, embora admitam-se variações. Os estágios e as idades das crianças englobadas são: **sensório-motor**, do nascimento aos 2 anos; **pré-operatório**, dos dois aos sete anos; **operações concretas**, dos sete aos onze; e **operações formais**, dos onze anos em diante (TAYLOR, 1997). Porém, para efeito desta pesquisa, será enfocada apenas a etapa das pré-operações que situa a faixa etária das crianças observadas na pesquisa de campo realizada na creche-escola Mundo Feliz, isto é, dos quatro aos cinco anos de idade.

Piaget definiu como pré-operatória a etapa, ou estágio, que cobre a idade pré-escolar, o período do jardim de infância e início da educação formal. Nela ocorre o surgimento da capacidade de dominar a linguagem e a representação do mundo por meio de símbolos.⁴⁰

Marilyn Pflederer Zimmerman ressalta:

Esta etapa, que começa com formas organizadas de comportamento simbólico, permite à criança representar o mundo externo mediante símbolos estabelecidos por simples generalizações. As percepções e as ações se enchem de novos significados e se integram em novos sistemas estruturais, quando a criança reaprende algumas das lições já aprendidas a nível sensório-motor. (ZIMMERMAN, 1990, p.27-28, tradução nossa)⁴¹

Uma outra característica da etapa pré-operatória seria o domínio perceptivo do pensamento. Para a criança neste estágio de desenvolvimento,

As coisas são o que parecem ser no campo perceptivo imediato. Este domínio da percepção faz com que a criança enfoque ou se concentre somente sobre um aspecto da situação, com exclusão de outros aspectos. E devido ao pensamento pré-conceitual estar concentrado na ação e percepção imediata e individual, é egocêntrico e irreversível. (GAINZA, 1990, p.28, tradução nossa)⁴²

⁴⁰ Trecho baseado em de artigo de autoria de Marcos Ferrari, na revista Nova Escola, também disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428139.shtml>

⁴¹ Esta etapa, que comienza con formas organizadas de comportamiento simbólico, permite al niño representar el mundo externo mediante símbolos establecidos por simples generalizaciones. Las percepciones y las acciones llegan a cargarse de nuevos significados y se integran en nuevos sistemas estructurales, cuando el niño reaprende algunas lecciones ya aprendidas a nivel sensorio-motriz. (ZIMMERMAN, 1990, p.27-28)

⁴² Las cosas son lo que parecen ser en el campo perceptivo inmediato. Este dominio de la percepción hace que el niño enfoque o se “concentre” solamente sobre un aspecto de una situación, con exclusión de otros aspectos. Y debido a que el pensamiento preconceptual está concentrado en la acción y percepción inmediata e individual es egocéntrico e irreversible. (ZIMMERMAN, 1990, p.28)

A partir dos quatro anos a criança é capaz de jogar com a cooperação de outras e ela também possui a capacidade para jogar simbolicamente, isto é, jogar representando papéis em jogos sócio-dramáticos.⁴³

Trazendo a discussão para o contexto de ensino e aprendizagem musical, Piaget afirma que

(...) a criança pequena consegue exteriorizar espontaneamente sua personalidade e suas experiências inter-individuais graças aos diversos meios de expressão a sua disposição: o desenho e a modelagem, o simbolismo do jogo,[..] o canto etc.; mas sem uma educação artística apropriada que consiga cultivar esses meios de expressão e estimular essas primeiras manifestações da criação estética, a ação do adulto e as coerções do meio familiar ou escolar acabam em geral detendo ou obstaculizando tais tendências em vez de enriquecê-las. (PIAGET, 1998, p.187-188)

Conforme a citação acima, a preocupação principal de Piaget (1998), em se tratando de educação artística, era desenvolver a expressão da criança e sua espontaneidade estética assim como ocorre no **jogo simbólico**⁴⁴. Mas o desenvolvimento de uma possível habilidade em leitura musical não parece estar fora de contexto já que as crianças possuem muitas características que permitiriam um contato com os símbolos musicais como o pensamento simbólico e as capacidades de dominar a linguagem e jogar. Caberia dessa forma ao professor intermediar ou ter conhecimento destas etapas de desenvolvimento com a finalidade de favorecer o aprendizado produzindo assim atividades adequadas.

Entretanto, vale a pena frisar que Piaget, embora tivesse criado teorias e conceitos extremamente influentes em educação, não era um educador musical nem desenvolveu métodos de educação. E segundo Esther Beyer (1988), quase sempre que ele menciona à aquisição de linguagem, refere-se à língua falada e escrita, ou seja, refere-se a aquisição de linguagem verbal.

⁴³ ZIMMERMAN, Marilyn P. Importancia de la teoría de Piaget en la educación musical. In GAINZA, Violeta H. *Nuevas perspectivas de la educación musical*. 1990. p. 25-42

⁴⁴ Por jogo simbólico entende-se: um meio particular de expressão criado quase totalmente pela criança, “ graças ao emprego de objetos representativos e imagens mentais que, ambos, completam a linguagem; suas funções reais são as de possibilitar a realização dos desejos, a compensação em relação ao real, a livre satisfação das necessidades(...) (PIAGET, 1998, p.188) ”

Por último, “os críticos de Piaget costumam dizer que ele deu importância excessiva aos processos individuais e internos de aquisição do aprendizado. Os que afirmam isso em geral contrapõem a obra piagetiana à do pensador bielo-russo Vygotsky (...)”.⁴⁵

3.4 Aliando o processo de aprendizagem de leitura à teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky

O psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky também desenvolveu conceitos e teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, entretanto, para ele o meio e as relações sociais exerciam forte influência nesse processo. É este o principal ponto de atrito entre as teorias de Vygotsky e as teorias de Piaget que, conforme foram apresentadas nesta pesquisa, valorizavam os processos internos e individuais de aquisição de conhecimento.

Conforme Vygotsky, o aprendizado deve ser mediado e a participação de um adulto é necessária quando a criança entra em contato com atividades, habilidades ou informações novas. A partir daí, ao internalizar um procedimento, a criança se apropriaria dele exercendo-o de maneira voluntária e independente⁴⁶. Desta forma, o papel do educador tem maior peso no processo de aprendizagem da criança se comparado com as teorias de Piaget e, assim (Moll, 1996), a capacidade para ensinar, e para se beneficiar da instrução, seria considerada como um atributo fundamental dos seres humanos. “Se o adulto não atrai a criança para si, fazendo dela o objeto da pedagogia a criança nunca se tornará um adulto (em competência).”⁴⁷

Prosseguindo,

⁴⁵ Citação extraída de artigo de autoria de Marcos Ferrari, na revista Nova Escola, também disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428139.shtml>

⁴⁶ Trecho baseado em artigo de autoria de Marcos Ferrari na revista Nova Escola, também disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml>

⁴⁷ PREMACK (1984, citado por MOLL, 1996, p. 3)

Para ele [Vygotsky], a intervenção pedagógica provoca avanços que não ocorreriam espontaneamente. Ao formular o conceito de **zona proximal**, Vygotsky mostrou que o bom ensino é aquele que estimula a criança a atingir um nível de compreensão e habilidade que ainda não domina completamente, "puxando" dela um novo conhecimento.⁴⁸ (grifo nosso)

Então, Vygotsky⁴⁹, citado por Mariane Hedegaard (1996), define zona proximal:

A criança é capaz de copiar uma série de ações que ultrapassam suas próprias capacidades, mas apenas dentro de certos limites. Para efeitos de cópia, a criança é capaz de desempenhar muito melhor quando acompanhada e orientada por adultos do que quando deixada sozinha, e pode fazer isso com compreensão e independência. A diferença entre o nível de tarefas que podem ser realizadas com o direcionamento e ajuda do adulto, bem como o nível de tarefas resolvidas independentemente, é a zona de desenvolvimento proximal. (HEDEGAARD, 1996, p.344)

Tharp e Gallimore (1996)⁵⁰ propuseram uma divisão da zona de desenvolvimento proximal em quatro estágios onde cada um representa uma relação específica entre autocontrole e controle social.

No primeiro estágio da zona proximal o desempenho deveria assistido por indivíduos mais capacitados já que “(...) elas dependem dos adultos ou dos colegas mais capazes para assegurarem uma relação externa ao desempenho de suas tarefas (...)” (GALLIMORE; THARP, 1996, p.180).

Em seguida, no segundo estágio, isto é, quando “uma criança é capaz de desempenhar uma tarefa sem assistência externa” (GALLIMORE; THARP, 1996, p. 181), embora seu desempenho ainda não esteja plenamente desenvolvido. Este desempenho do indivíduo deveria, então, ser auto-assistido.

Doravante, no terceiro estágio a criança conseguiria realizar a tarefa sem a necessidade de ajuda do adulto para resolvê-la ou de auto-assistência. Neste estágio o desenvolvimento da criança para realizar determinada tarefa se encontra em sua plenitude e de certa forma há uma tendência da criança a afastar intromissões de regulação externa.

⁴⁸ Citação extraída de artigo de autoria de Marcos Ferrari na revista Nova Escola, também disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml>

⁴⁹ VYGOTSKY, L. S.. Om barnets psykiske udvikling [on the child's psychic development]. Copenhagen: Nyt Nordisk. 1982.

⁵⁰ GALLIMORE, Ronald; THARP Roland. *O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito* In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p 171-200. **

Por último, no quarto estágio da zona proximal a desautomatização do desempenho conduziria a criança a um retorno à zona de desenvolvimento proximal. As crianças neste estágio podem também requisitar ajuda quando ocorre uma ausência de elementos que consideram importantes para seu trabalho (GALLIMORE; THARP, 1996).

A partir daí, buscando um diálogo mais direto do conceito de zona de desenvolvimento proximal Vygotsky com o ensino na pré-escola, através de Tharp e Gallimore, poderia-se dizer que:

(...)A capacidade da criança pré-escolar para prestar atenção pode situar-se na zona de desenvolvimento proximal, do modo que uma criança de cinco anos de idade já é capaz de mostrar-se atenta às instruções e orientações do professor, mas apenas se for fornecida uma “rica dieta” de constantes exortações [indicações, aconselhamentos]. As exortações do professor dão auxílio à criança, reforçando e fixando sua atenção. Com o tempo, espera-se que diminua a ênfase nas exortações.(...) ⁵¹ (GALLIMORE; THARP, 1996, p.180)

Segundo Eyer, Golinkoff, Hirsch-Pasek (2006) quando se situa o trabalho dentro da zona proximal das crianças, lhes são apresentadas informações que estão um pouco além do que saberiam fazer, aumentando, possivelmente, a sua motivação e as desafiando a dar um passo além do que elas saberiam fazer.

Em relação ao assunto linguagem escrita há uma suposição de que ela se desenvolve no contexto de seu uso, tal qual ocorre com o discurso. Esta seria uma das crenças de Vygotsky que diz:

O melhor método (para ensinar leitura e escrita) é aquele no qual as crianças não aprendem a ler e escrever, mas no qual estas habilidades são encontradas em situação de jogo. (...) Da mesma forma como as crianças aprendem a falar, elas devem ser capazes de aprender a ler e escrever. (citado por GOODMAN, K; GOODMAN, Y., 1996, p. 219, grifo nosso) ⁵²

É exatamente pela valorização do brincar e também por essa preocupação com o processo de aprendizagem que os pressupostos de Vygotsky se destacam e vão de encontro

⁵¹ GALLIMORE, Ronald; THARP Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (p.180)

⁵² GOODMAN, Kenneth S. ; GOODMAN, Yetta M. . Vygotsky em uma perspectiva da “*linguagem integral*” In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (p.219, grifo nosso)

com as propostas educacionais dos órgãos brasileiros responsáveis pela educação básica. Estas podem ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Qualidade para Educação Infantil⁵³ e no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil⁵⁴.

A partir da apresentação dos conceitos de Vygotsky aponta-se um caminho, então, de como a iniciação do processo de aprendizagem da leitura musical poderia acontecer na pré-escola. Tanto o mediador quanto os processo internos da criança são importantes na aquisição de uma nova habilidade, inclusive o mediador pode dar o primeiro passo neste sentido. Além disso, a aquisição do conhecimento ocorre em etapas progressivas até a criança atingir um grau que não precise mais de auxílio externo para completar a tarefa proposta.

Por isso, a proposta de ensino de leitura musical para crianças quando respeita e valoriza este processo de aprendizagem e repele a obsessão por resultados em curto prazo parece admissível quando se trata de educação musical para crianças em idade pré-escolar. E, assim, a fim de restringir esta pesquisa bibliográfica, o último capítulo desta será sobre a valorização do processo de aprendizagem em relação aos resultados, tal qual ocorre nos conceitos de Vygotsky.

⁵³ BRASIL. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. v. 1- 2. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2006.

⁵⁴ BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. v. 1-3. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação, 1998.

CAPÍTULO 4 - PRIORIZAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Devemos nos preocupar tanto com o modo com que as crianças aprendem como aquilo que aprendem. Queremos que nossos filhos gostem de aprender, e não se sintam compelidos a se exibirem como focas treinadas. (...) O processo [a forma como a criança raciocina, e como chega ao resultado] é mais importante que o resultado. (EYER; GOLINKOFF; PASEK, 2006, p. 290.)

Talvez haja uma excessiva cobrança por parte de alguns educadores quanto à eficácia da iniciação de um processo de leitura musical na pré-escola. Muitos estão focados no resultado em curto prazo, então, abandonam a possibilidade da abordagem deste conteúdo na pré-escola, pois possivelmente a maioria das crianças não conseguirá ler com destreza. Somado às limitações que algumas creches-escolas ainda impõem aos professores, por exemplo, a pequena carga horária de aula de música, a tendência da aula de música estar voltada às apresentações festivas e etc.; corrobora-se para adiamento da apresentação da notação musical.

Deve-se lembrar que, no dia-a-dia, as crianças são 'bombardeadas' por signos referentes à linguagem verbal escrita; este processo conforme Beyer (1988), e Eyer, Golinkoff e Pasek (2006) informam, influi positivamente na alfabetização. Inclusive, este processo se iniciaria em fase anterior ao ingresso na escola formal. Todavia, no Brasil, os signos musicais tradicionais são acessíveis apenas à uma minoria da população e este fato se agrava ou se mantém a medida que a educação informal e formal não se encarrega de incorporá-los.

Vale dizer, também, que a iniciação de um processo de leitura musical voltado às crianças muito novas não necessariamente implica em aplicação de uma metodologia anti-musical de ensinar música. Respeitando-se os limites cognitivos dos alunos, significa apenas que alguns educadores consideram este conteúdo como uma importante aquisição no processo

de musicalização; todavia, este fato também não impede que sejam abordados outros conteúdos importantes em sala de aula.

O problema é que grande parte do que ensinamos às crianças (...) tem pouco ou nenhum significado para suas vidas. Consequentemente elas se desligam. Nossa função como educadores e pais é contextualizar a aprendizagem. Isto torna a aprendizagem divertida e desencadeia a curiosidade natural e a criatividade da criança. A esta altura, você já deve estar ciente de que a melhor – de fato, a única- maneira de fazer isso é por meio do brincar. (EYER; GOLLINKOFF; PASEK, 2006, p. 295)

Como analogia para estas idéias, apresentado nas fotos abaixo e contextualizando o brincar com atividades de leitura, poderia ser citado o projeto de inovação educativa de 2007 de Airtor Z. Artamendi ⁵⁵, aprovado pelo governo de Rioja, na Espanha:



Figura 1



Figura 2



Figura 3



Figura 4

⁵⁵ http://www.educarioja.org/educarioja/html/docs/proyectos_innovacion/2006/zenarruzabeitiaartamendi.pdf

Por fim, tendo apresentado todo esse conjunto de conceitos e informações sobre alfabetização, educação musical, semiologia e psicologia, faz-se, então, a transição à pesquisa de campo desta dissertação monográfica que tem como focos: a descrição dos procedimentos utilizados para a iniciação de crianças em leitura rítmica na creche-escola Mundo Feliz, no Meier; e a investigação do que está sendo priorizado nessa relação de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 5 - PESQUISA DE CAMPO

Neste capítulo será apresentada a pesquisa de campo sobre a prática de leitura rítmica realizada pelo professor e autor desta pesquisa Daniel Pereira Rego na creche-escola Mundo Feliz a partir do início do ano letivo. Serão descritos aspectos da instituição, das aulas em geral, do grupo estudado, bem como os procedimentos para a introdução da simbologia musical tradicional, o conteúdo proposto e os resultados. Também se pretende revelar os motivos para a escolha do grupo estudado e os objetivos implícitos na aplicação desta atividade questionando os resultados.

Esta pesquisa de campo não possui interesse em mostrar como uma proposta original de ensino os procedimentos ou suas respectivas aplicações, mas demonstrar como é possível trabalhar com a leitura rítmica na faixa etária proposta. Assim como um professor de teoria musical acompanha seus alunos ao piano quando aqueles estão no início do processo de aprendizagem de solfejo, ou seja, lhes dá referências externas para sua execução, o professor de musicalização também pode dar referências externas, visuais e corporais, para a leitura rítmica que também auxiliariam no processo de aprendizagem.

5.1 Aspectos gerais da instituição onde se realizou a pesquisa

A creche-escola Mundo Feliz onde está sendo realizada a pesquisa se localiza na Rua José Veríssimo nº. 65, no Méier, um bairro da zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

Esta instituição atende crianças dos três meses aos seis anos, isto é do berçário ao jardim III e tem como proposta político-pedagógica “oportunizar situações nas quais a criança tenha liberdade de brincar, vivenciar, fantasiar, surpreender, questionar, enfrentar desafios, e tomar decisões”.

Um dos aspectos positivos mais importantes da instituição seria o grande número de atividades variadas que a instituição proporciona aos alunos durante o ano letivo. A creche-escola oferece aulas de capoeira, balé, música, inglês, informática, oficinas de jogos, eventos culturais internos (marionetes, peças teatrais, contação de história), promove passeios, além de acompanhamento psicológico, fonoaudiológico e odontológico. A instituição também possui profissionais se qualificando ou qualificados cursando nível superior, inclusive uma professora concluindo a pós-graduação. Em se tratando da primeira etapa da educação básica. Outro aspecto é o fato da maioria das crianças demonstrar sinais de felicidade e os funcionários parecem ter bastante zelo e carinho por elas.

Por outro lado, em termos de espaço físico, assim como muitas outras instituições localizadas no mesmo bairro ou bairros adjacentes, não é uma creche-escola grande. Este é um aspecto negativo por dois motivos: A área de lazer para crianças é pequena e as salas de aula também, fator que ajuda a promover inquietação durante as aulas e também inibe a aplicação de atividades que exigem mais espaço físico. O outro motivo seria que a creche por seu espaço físico pequeno e a quantidade de alunos não ser tão grande pode passar por dificuldades financeiras quando uma turma se forma e os alunos mudam para outra escola, quando alunos saem da creche por qualquer razão ou quando os pais atrasam a mensalidade. Assim fica difícil adquirir ou repor determinados materiais que poderiam ser úteis em determinadas aulas. Os recursos tecnológicos, por exemplo, que podem ser utilizados como elementos motivadores auxiliares para as aulas de música atualmente estão limitados. Instrumentos musicais também são escassos podendo o professor de música apenas contar

com instrumentos não convencionais ou instrumentos que consegue levar consigo para dar aula.

5.2 Características Gerais do Grupo

O grupo é experimental e formado por oito crianças do Jardim II e duas do jardim III, somando um total de 10 indivíduos. Este grupo foi escolhido por três motivos: primeiro pela referência do bom aproveitamento que a turma do jardim III do ano passado teve ao realizar as atividades de leitura rítmica sendo que para aquela turma foi apresentada simbologia musical apenas no final do ano, então este ano decidiu-se antecipar conteúdo para o início do ano letivo a aplicação para a turma de Jardim III o conteúdo para o início do ano letivo; o segundo motivo foi experimentar na turma de jardim II (quatro anos) qual o rendimento que estas atividades de leitura proporcionariam às crianças contrariando algumas referências de literatura apontam idade ideal para apresentação de simbologia musical superior ou igual à cinco anos; o terceiro e último motivo foi porque o professor considerou as turmas mais novas imaturas para realizarem as tarefas propostas então descartou o jardim I (crianças de três anos de idade), o maternal (crianças de dois anos) e o berçário II (crianças de um ano).

Em oposição ao ano anterior, presenciou-se neste ano uma grande redução de alunos nas turmas de jardim III e a ausência de alunos matriculados no primeiro ano e na turma do jardim III. Isto quer dizer que boa parte dos alunos que estão na faixa etária estudada, quatro e cinco anos, teve aulas de música há pelo menos um ano mais o período em que se realizou esta pesquisa. Pode-se dizer que todos os alunos antigos matriculados no ano

de 2009 e que permaneceram neste primeiro semestre de 2010 estão dando continuidade ao processo de musicalização estabelecido pelo mesmo professor, Daniel Pereira Rego. Pelo mesmo período, também freqüentaram aulas de capoeira e balé que são ferramentas atuantes e complementares no processo de musicalização, já que a criança trabalha a expressão corporal através da música e/ou a expressão da música através do corpo.

5.3 Aulas de música

As aulas de música são realizadas uma vez por semana e cada uma dura, a princípio, quarenta minutos podendo passar levemente do horário em alguns casos ou ter sua carga horária reduzida dependendo de algum evento interno como comemorações de aniversários ou consulta odontológica.

No primeiro ano da prática de ensino do professor Daniel Pereira Rego na instituição seguiu-se a aplicação de modelos ou variações de atividades da educadora Teca Alencar de Brito, a experimentação de alguns instrumentos (metalofone, flautas doces, agogôs, tambores de plástico e apitos), reprodução de desenhos animados com músicas e vídeo-clipes, livros infantis que possuem dispositivos para reproduzir sons. Entretanto como na creche se exige e se dá bastante valor as apresentações, dedicou-se uma parte das aulas à transmissão das músicas para tais eventos sendo que tais exigências estressavam bastante os alunos no período que antecedia estas apresentações já que as músicas eram bastante repetidas e se cobrava muito da concentração das crianças para tais eventos. Tal stress pode ser percebido nas aulas de música posteriores à apresentação pela demonstração de desânimo com a chegada do professor, bem diferente da agitação que a turma produzia com a chegada

deste em determinadas aulas. Infelizmente esta é uma situação comum em que o professor tem que se submeter às exigências da escola, entretanto tenta-se tirar proveito desta situação para passar determinados conteúdos musicais.

É importante mencionar este primeiro ano da prática de ensino, pois quase todas as crianças passaram por este processo de musicalização na creche-escola excetuando-se dois alunos novos.

Por outro lado, no primeiro semestre do segundo ano da prática de ensino do mesmo professor fez-se uma abordagem de estilos musicais. Por exemplo: as músicas a serem transmitidas foram marchas de carnaval como “Abre-Alas” de Chiquinha Gonzaga, “Samba na Areia” de Pixinguinha, a bossa-nova “Mundo Feliz” de autoria do professor entre outras privilegiando as datas comemorativas do calendário escolar. Os conteúdos musicais trabalhados foram: afinação, ritmo e o reconhecimento de certos estilos musicais. Por outro lado, decidiu-se antecipar o conteúdo de introdução à leitura rítmica para testar sua aplicabilidade no processo de musicalização de crianças a partir do jardim II.

5.4 Objetivos implícitos na aplicação da atividade de leitura

As atividades de leitura são realizadas em até no máximo dez minutos de aula para não estressarem as crianças e também porque o amplo desenvolvimento desta habilidade em curto espaço de tempo não é considerado o objetivo final da prática de ensino realizada nesta instituição. Então, quais seriam os objetivos para aplicação deste conteúdo nesta prática de ensino?

O primeiro objetivo é desenvolver um gosto pela leitura musical através de elementos motivadores para a aprendizagem da criança. O professor considera que desenvolver um gosto pela leitura musical desde o jardim de infância fornece meios para que a criança, dando continuidade ao processo de musicalização nas outras etapas da educação, possa se inserir mais tarde em qualquer prática musical necessitando da leitura musical ou não.

Por sua vez, a educadora Josette S. M. Feres crê que um dos objetivos da musicalização é formar ouvintes conscientes especialmente porque “nossas salas de concertos cada vez mais vazias, atestam que o prazer de ouvir boa música está cada dia perdendo mais adeptos.” (Feres,1989, p.4). Sem querer entrar no mérito de definição do que é boa música, que neste caso poderia ser traduzido para a música erudita ou culta, o problema estaria na lacuna existente na formação educacional que o sistema educacional como um todo oferece as pessoas. Desta forma, a música erudita ou culta está praticamente excluída da educação básica formal. Não se oferecem meios eficientes para que as crianças e jovens se insiram nesse contexto predominando, então, as práticas de música populares. Uma se impõe sobre a outra pela ausência desta e não pela escolha consciente dos alunos se fossem apresentadas de maneira equilibrada tanto as músicas de tradição oral e populares quanto a música erudita.

Fechando este ponto, considero a aplicação de atividades de leitura musical na pré-escola um fator que estimularia ou que permitira uma inserção mais fácil da criança no contexto de música erudita ampliando seus horizontes musicais.

O segundo objetivo é estimular a criança para a questão da pulsação e do ritmo. Não se pretende que as crianças nesta faixa etária criem conceitos sobre estes fenômenos mas que sejam fornecidas ferramentas para estimularem a sua percepção acerca destes fenômenos futuramente. O arranjador Ian Guest ⁵⁶ diz que “ao aprender a leitura rítmica, o estudante aprende

⁵⁶ GUEST, Ian. Prefácio. In: PRINCE, Adamo. *Método Prince: Leitura e Percepção – Ritmo*. v.2. Rio de Janeiro: Lumiar Editora, 2001. p. 9-10

a respeitar e lidar com o elemento tempo. A continuidade e fluência do tempo é condição da interpretação musical, sem a qual a música se torna incompreensível.” (GUEST, 2001, v.2, p.9).

O terceiro e último objetivo é a ampliação de repertório, especialmente brincos e parlendas que seriam o repertório mais apropriado segundo o professor para trabalhar a leitura e também associar a leitura com música.

5.5 Procedimentos para a inserção da simbologia musical e leitura rítmica

Para ser útil a notação precisa ser objetiva. (...) Uma tarefa especial dos educadores musicais deveria ser a de inventar uma nova ou mais notações, que, sem se afastar tão radicalmente do sistema convencional, possam ser dominadas rapidamente (...) (SCHAFER, 1991, p.311)

Partindo-se dessa informação, antes de se apresentar a simbologia tradicional na creche Mundo Feliz introduz-se de forma lúdica outra simbologia bem simples, transformada a partir desta com cores diferentes para cada figura utilizando o quadro branco da escola. A primeira simbologia utilizada na instituição em estudo constitui-se de um desenho simples de uma bolinha vermelha representando a semínima e duas verdes representando o grupo de duas colcheias ou vice-versa e a sua leitura é feita horizontalmente a partir da seqüência de figuras desenhadas. Mas não basta jogar esta informação no quadro e querer que as crianças sejam motivadas a realizar uma atividade de leitura. Recorre-se, então, às brincadeiras e ao faz-de-conta, afinal “a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o não-brincar.” (BRASIL, 1998, v1, p.27)

Na aula de música o professor conta uma história na qual a criança participa utilizando brinquedos e o quadro branco e aproveitando a capacidade de imaginação e criação delas. Na primeira vez que se inseriu a simbologia utilizou-se um sapo de brinquedo.

O professor começa, então, a história:

-“Era uma vez, lá na floresta, um sapo que não lavava o pé e que[pausa]...como era mesmo aquele sapo?”

As crianças são induzidas a atribuir novas características ao sapo. Por exemplo: “era verde”, “era rosa”, “era doido”, “pulava num pé só”.

O professor intervém e aponta para as figuras no quadro branco dizendo:

- “O sapo estava com muita fome e precisava comer. O que é esta bolinha vermelha aqui no quadro?”

O professor seleciona um ou mais alunos para responder ou os induz à determinada resposta.

A criança inventa e responde: “um inseto”, “uma mosca”, “um hambúrguer”.

O professor repete o mesmo procedimento em relação as bolinhas verdes e após a definição desta explica:

-“Então o sapo [com as características X, Y, Z] que estava com fome vai comer estas bolinhas vermelhas [que são ...] e as verdes [que são ...]. E quando ele as comer vai fazer este som: Táááá.”

O professor diz qual é o som e realiza a primeira leitura sozinho, com o sapo em sua mão se movendo no mesmo sentido da leitura e como se aquele comesse as figuras desenhadas reproduzindo o som determinado. As crianças tendem logo a imitar os sons que o professor faz e, de certa forma, a distinguir a duração do som do grupo das bolinhas verdes em relação ao das bolinhas vermelhas.

A partir da terceira aula e seguindo os mesmos procedimentos de contação de história, são inseridas as figuras rítmicas tradicionais aproveitando-se as cores da primeira simbologia, e a partir da quarta aula foi inserida a nomenclatura do sistema métrico binário do método Gazzi de Sá (tá-ti) e não se observou preocupação em dizer que tal figura é uma semínima e a outra figura é uma colcheia. Uma mudança importante: o professor já não usa

mais o brinquedo para ajudar na leitura. Agora, o movimento do professor ao tocar as mãos nos símbolos desenhados no quadro é que dão a referência de pulsação ou a referência rítmica para as crianças executarem a leitura.

Depois de dois meses trabalhando com seqüências rítmicas simples e variadas abordou-se o tema Silêncio em sala de aula. Acompanhando este tema se inseriu a notação de pausa de semínima, este deverá ser o último elemento de simbologia musical aplicado neste semestre. Assim este símbolo passa a fazer parte das seqüências rítmicas a serem lidas

No final do terceiro mês se inserem desenhos para estimular a atividade de leitura, pois as crianças tendem a perder o ânimo já que a atividade deixou de ser interessante ou original pelo excesso de repetição.

“(…) Nem Curwen nem Kodály tentaram substituir a partitura padrão, usando símbolos e sílabas somente na fase inicial.”⁵⁷ (Fernandes, 1999, p.1). Partindo-se desta informação deve-se ressaltar que esta pesquisa restringe-se ao início de um processo de leitura e a apresentação da pauta musical em momento tão precoce não favoreceria a aprendizagem ou aquisição de habilidade em leitura, por isso não foi inserida nenhuma espécie de pauta musical para realizar a leitura embora as figuras estejam alinhadas como se houvesse uma linha horizontal imaginária.

Até esta fase também foi possível notar que a atividade estava mais relacionada com jogo e imitação do que propriamente com música.

Como Vygotsky sugere, o jogo por si só, medeia a aprendizagem das crianças”. Justamente por estarem “apenas” brincando, elas se sentem livres para se arrisarem a fazer as coisas mesmo quando não estão ainda confiantes de que podem fazê-las bem. (GOODMAN, K.; GOODMAN, Y., 1996, p.224)⁵⁸

⁵⁷ FERNANDES, José Nunes. *Método Kodály: a obra, os pressupostos e a organização pedagógica*. Palestra proferida através do Projeto Música para Todos. (1999, Teresina).

⁵⁸ GOODMAN, Yetta M.; GOODMAN, Kenneth S. Vygotsky. Uma perspectiva da “*linguagem integral*” In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (p.224, grifo nosso)

Outro fator importante é que até o terceiro mês as crianças não haviam sido questionadas a realizar as atividades individualmente. Apenas a partir do quarto mês tentou-se fazer algumas leituras individuais sem obtenção de êxito.

No quarto e último mês da pesquisa, se realizou a atividade de leitura rítmica através da atividade lúdica das Portas Mágicas, criada pelo professor, cujo objetivo era realizar a leitura de três seqüências rítmicas diferentes e apresentar o repertório da festa junina. Com pares de cartolinas coloridas foram feitas três portas onde cada uma continha uma seqüência rítmica desenhada na parte da frente. Então, o professor contou a história de um duende que escondia um tesouro atrás de uma das portas. Entretanto, para abrir a porta seria necessário quebrar um encanto realizado pelo duende que impedia a abertura delas e mantinha o tesouro escondido. Como regra foi proposto às crianças que o encanto seria quebrado a partir da leitura da seqüência rítmica da respectiva porta que somente assim poderia ser aberta. No caso da última porta, que continha o tesouro, a apreciação de uma música foi acrescentada à regra de quebrar o encanto da porta. O tesouro foi variando de desenhos para as crianças pintarem à cd de música para ser ouvido em sala de aula.

5.6 Reação dos alunos em relação às atividades de leitura rítmica

De início se observou um grande entusiasmo ao realizar as atividades de leitura rítmica especialmente nos dois alunos das turmas de jardim III. Alguns alunos pediam para a atividade ser realizada novamente por livre e espontânea vontade significando que a atividade deve ter agradado ou estimulado a criança de alguma forma. Em determinada aula a aluna Marcela do jardim III pediu ao professor para “dificultar” o exercício: (relato verbal) “Tio, coloca aquele sinal de fazer silêncio?!”.

Conforme a atividade vai sendo repetida este entusiasmo tende a cair durante o período letivo. Por isso em determinado mês se realiza a atividade esporadicamente e depois se incrementam os recursos visuais para a realização destas atividades. Com estas incrementações notou-se renovado vigor e empenho das crianças ao realizarem as atividades de leitura.

5.7 Dificuldades e as propostas para saná-las

A primeira dificuldade encontrada na realização da atividade de leitura foi observada a partir do segundo mês de aula quando uma determinada seqüência de figuras rítmicas terminava com um par de colcheias. Então, ao ler este último par de colcheias com a pulsação coincidindo com a semínima as crianças acrescentavam mais um apoio. O que era para ser lido como tá-ti foi modificado por elas para ta-ti tá. Percebe-se uma necessidade de apoio para terminar a seqüência. Este fato passava despercebido quando o par de colcheias estava no meio da seqüência. Mesmo após tentativas de correção as crianças tendiam ao erro. Esperou-se o tema silêncio aparecer na aula para ser trabalhada esta questão.

Observou-se, também, que quando havia dois pares de colcheia seguidos ou a seqüência de leitura começava com um par de colcheias as crianças também se confundiam e sentiam dificuldade em prosseguir a leitura trocando algumas vezes a nomenclatura proposta pelo método Gazzi de Sá. Neste caso se fazia a leitura da parte com problemas algumas vezes e depois se fazia a leitura toda novamente.

5.8 Questionamento em relação aos resultados

Por enquanto a maioria das crianças ainda não consegue realizar por conta própria as atividades de leitura, entretanto se o professor inicia a tarefa e para em determinada parte é possível observar que alguns alunos terminam a seqüência rítmica sozinhos sem a ajuda do professor enquanto outros ainda estão extremamente ligados aos movimentos produzidos pelo professor e param de realizar a atividade junto com este expressando insegurança.

Este resultado implica que a prática de ensino de leitura falhou? Não, necessariamente. Assim, comparando o resultado com a divisão de estágios da zona de desenvolvimento proximal poder-se-ia dizer que elas estão no primeiro estágio e, então, o professor ou futuros professores devem levar em conta o estágio onde estão situadas e prepara-las para alcançarem o segundo estágio na qual as crianças realizariam a tarefa sem ajuda ainda que com certa dificuldade.

Entretanto um aluno se aproximou mais do segundo estágio ao realizar as tarefas mais simples de leitura. Este pode ser um indício de que é possível dar início ao processo de leitura na pré-escola tendo o segundo estágio da zona de desenvolvimento proximal como meta. Desta forma, caberia à escola formal a continuidade do processo de aprendizagem de leitura.

CONCLUSÃO

Desmistificando a noção de que notação musical tradicional e a tentativa de desenvolver a leitura musical é algo de valor nulo ou prejudicial em educação infantil, a iniciação em leitura rítmica na creche-escola pesquisada mostrou-se plausível para mim pela reação emocional positiva que as crianças demonstraram ao realizarem as tarefas de leitura. Tive o receio muitas vezes de que as atividades fossem ser rejeitadas imediatamente, entretanto não foi o que aconteceu na maioria das aulas. Muitas daquelas se empenharam e em algumas ocasiões pediram para acrescentar outros sinais. Outro fator que me motivou a continuar foi a possibilidade de associar leitura musical à contação de histórias e à apreciação de música.

Por outro lado, o resultado alcançado com o grupo experimental, no qual a maioria das crianças não conseguiu realizar as tarefas de leitura sem a minha intervenção, era esperado por mim. Assim como um professor na pré-escola não desiste de apresentar a linguagem escrita verbal porque a criança não possui destreza para ler (geralmente, os bons professores possuem a consciência de que este é um processo gradual e lento), o mesmo deveria ocorrer com a linguagem escrita musical, sobretudo se almejarmos a segunda etapa do zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, onde as crianças conseguiriam realizar as atividades com certa dificuldade mas sem ajuda externa.

Para atingirmos esta meta, as atividades de leitura devem ser produzidas através dos seguintes critérios: respeitando-se o desnível que há entre a utilização da linguagem verbal, mais usada, e a linguagem musical, menos usada; respeitando a simplicidade do

vocabulário musical das crianças pequenas; associando a leitura à brincadeira, ao jogo e à música; e limitando as atividades de leitura à apenas uma pequena parte das aulas, privilegiando outros conteúdos musicais no currículo.

Portanto, concluo que é o processo de musicalização como um todo que está sendo priorizado nesta relação de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o processo para aprendizagem de leitura musical. Ignora-se, assim, a obsessão pela eficácia e outros problemas e preconceitos circulantes nos meios educacionais que acabam inibindo a presença desta abordagem na educação infantil, especialmente na pré-escola.

REFERÊNCIAS

ARTAMENDI, Aitor Zenrruzabeitia. *La partitura musical com um mecano*. Proyectos de Innovación Educativa 2007. Rioja, 2007. Disponível em: <http://www.educarioja.org/educarioja/html/docs/proyectos_innovacion/2006/zenarruzabeitiaartamendi.pdf>. Acesso em: 10 mai, 2010.

ÁVILA, Marli Batista. *O método Kodály de musicalização como instrumento auxiliar no desenvolvimento da criança na escola formal*. In: Fundamentos da Educação Musical v.4. Salvador: ABEM, 1998. p. 93-101.

BACON, D. *Hold Fast to Dreams: Writings Inspired by Zoltán Kodály*. 3.ed. Massachusetts: Kodály Center of America, 1993. 249 p.

BAUER, Marion; PEYSER, Ethel R. *Music through the ages*. 2 ed. compl. rev. New York: G. P. Putman's Sons. 1946. 636 p.

BEYER, E. S. W. *A abordagem cognitiva em música – uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget*. Porto Alegre, 1988.151f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 1988.

BOMFIM, Manoel. *Pensar e Dizer: estudo do símbolo no pensamento e na linguagem*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 376 p.

BOURSCHEIDT, Luís. *A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Departamento de Artes, Universidade Federal do Paraná, Paraná. Disponível em: <http://www.artes.ufpr.br/mestrado/dissertacoes/2008/dissertacao_bourscheidt_luis.pdf>. Acesso em: 10 Mai, 2010.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para educação infantil: Introdução*. v.1. Brasília: MEC/SEF. 1998. 103 p.

BRITO, Teca A. *Música na educação infantil*. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2003. 208 p.

CHERRY, Collin. *A comunicação humana: uma recapitulação, uma vista de conjunto e uma crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974. 500 p.

DUARTE, Sérgio Guerra. *Dicionário Brasileiro de Educação*. São Paulo: Nobel, 1986. (176p.?)

EPSTEIN, Isaac. *O signo*. São Paulo: Ática, 1991. 80p.

EYER, Diane; GOLINKOFF, Roberta M.; PASEK, Kathy H.-. *Einstein teve tempo para brincar: como nossos filhos realmente aprendem e por que eles precisam brincar*. Rio de Janeiro: Guarda-chuva, 2006. 312 p.

FERES, Josette Silveira Mello. *Iniciação Musical: Brincando, Criando e Aprendendo*. . São Paulo: Ricordi Brasileira S.A, 1989. 48 p. (Livro do professor).

FERNANDES, José Nunes. *Método Kodály: a obra, os pressupostos e a organização pedagógica*. Palestra proferida através do Projeto Música para Todos. (1999, Teresina)

_____. Prefácio. In: Cadernos do Colóquio, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/viewFile/581/576>>. Acesso em: 15 junho, 2010.

FERRARI, Marcos. *Jean Piaget: o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio*. Revista Nova Escola, edição especial, São Paulo: Editora Abril, julho 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/jean-piaget-428139.shtml>> Acesso em: 15 jun, 2010a.

_____. *Lev Vygotsky: o teórico do ensino como processo social*. Revista Nova Escola, edição especial, São Paulo: Editora Abril, outubro 2008. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/lev-vygotsky-teorico-423354.shtml>>. Acesso em: 15 jun, 2010b.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Hollanda. *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 11 ed. 4 imp. São Paulo: Civilização Brasileira S. A., 1969. (1304 p.?)

GAINZA, Violeta H. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana S.A., 1964. 245 p.

_____. *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990. p?

GALLIMORE, Ronald; THARP Roland. O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p 171-200.

GONZAGA, Ana. *Entrevista com Keith Swanwick sobre música nas escolas*. Revista Nova Escola, n.229, 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/artefundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>>. Acesso em: 11 mai, 2010.

GOODMAN, Kenneth S.; GOODMAN, Yetta M.. Vygotsky. Uma perspectiva da “linguagem integral”. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V.. *História da música ocidental*. 4 ed. Lisboa: Gradiva, 2007. 760 p.

HARGREAVES, David. *Developmental psychology and music education*. Psychology of Music, 14 (2),1986.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para a instrução. In: MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. (p. 344)

HERRANZ, Pablo Santamaría. *Apuntes para un modelo didáctico de la enseñanza del lenguaje musical en la etapa de infantil*. Revista de Educación Pulso, Madrid, n. 29, 2006. Disponível em: <<http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/64.pdf>>. Acesso em: 10 Mai, 2010.

JORQUERA J., M. C. *Lectoescritura musical: Fundamentos para uma didáctica*. Rioja (Espanha), n.10, dezembro 2002. Disponível em: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera02b.pdf>>. Acesso em: 10 Mai, 2010.

_____. *Métodos históricos o activos em educación musical*. Rioja: n.14, 2004. Disponível em: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/jorquera04.pdf>>. Acesso em: 18 mai, 2010.

KOELLREUTTER, H. J. *Terminologia de uma nova estética da música*. Porto Alegre: Movimento, 1990. 138 p.

LECTOESCRITURA. Disponível em:<<http://www.elpais.com/diccionarios/castellano/lectoescritura>> Acesso em: 30 mai, 2010a.

_____. In: *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. Disponível em: <<http://www.wordreference.com/definicion/lectoescritura>> Acesso em: 30 mai, 2010b.

_____. Disponível em: <<http://www.ladicionario.com/buscar/lectoescritura>> Acesso em: 30 mai, 2010c.

_____. Disponível em: <<http://gl.wikipedia.org/wiki/Lectoescritura>> Acesso em: 30 mai, 2010d.

_____. Disponível em: <<http://pt.wikilingue.com/gl/Lectoescritura>> Acesso em: 30 mai, 2010e.

MAHLE, Maria A. *Iniciação Musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1969. 113 p.

MED, Bohumil. *Teoria da Música*. 4.ed., rev. e amp. Brasília, DF: Musimed,1996. 420 p.

MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes médicas, 1996. 438 p.

PAIDOCENTRISMO. In: *Thesaurus Brasileiro da Educação*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=122175&te2=105836&te3=36771&te4=36794&te5=36804&te6=36796>>. Acesso em: 18, mai, 2010.

PIAGET, Jean. *Sobre pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 264 p.

PIERCE, Charles S. *Collected papers*. C Hartshorne e P. Weiss. eds (v. 1-6) e A. W Burks. Ed. (v. 7-8). Cambridge, MA, Harvard University Press (aqui referido como CP; os números das citações referem-se respectivamente aos volumes e parágrafos). 1931-1938.

PRINCE, Adamo. *Método Prince : Leitura e Percepção - Ritmo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Lumiar editora, 2001. 196 p. (Ritmo, 2)

READ, Gardner. *Music Notation: a manual of modern practice*. 2a. ed. New York: Taplinger Publishing Company, 1979.

RUSINEK, Gabriel. *Aprendizaje musical significativo*. Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical, v. 1, n. 3, 2004. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/reciem>>. Acesso em: 20, jun 2010.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *La pedagogia por Objetivos: Obsesion por la eficiencia*. Madrid, ed. 11, 2002. Ediciones Morata. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: 10 mai, 2010.

SANTAELLA, Lucia. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Editora Pioneira, 2000. 156 p.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1991.400 p.

SCHWAB, Artur. *Dicionário de sinônimos e antônimos da língua portuguesa*. Brasil: FENAME – MEC, 1974. 1022 p.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003. 128 p.

WICKS, Darren. *The Kodály Concepts*. Disponível em: <<http://www.kodaly.org.au/the-kodaly-concept.html>> Acesso em: 26 mai, 2010.

ZIMMERMAN, Marilyn P. Importancia de la teoría de Piaget en la educación musical. In: GAINZA, Violeta H. (ed.). *Nuevas perspectivas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990. p. 25-42.