UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE ARTES

LENITA PORTILHO FURLAN

APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITA MUSICAL AO PIANO: UM DIÁLOGO COM A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

SÃO PAULO
2007

LENITA PORTILHO FURLAN

APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITA MUSICAL AO PIANO: UM DIÁLOGO COM A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista-UNESP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Música.

Orientadora: **PROF.ª DR.ª MARISA TRENCH DE OLIVEIRA FONTERRADA**

SÃO PAULO
2007

A todos que constroem e reconstroem
o saber, eternamente...

A meus pais...

AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta e indireta de muitas pessoas.
A todas elas a minha gratidão.

À Prof.ª Dr.ª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pela confiança em mim depositada desde o início, por toda a orientação e apoio para a execução desta dissertação.

Às crianças: Evelly, Jonathas, Lígia, Luís e Stephanie e suas famílias, por colaborarem em participar da pesquisa.

À CAPES, pela Bolsa de Estudo, no período de março de 2006 a março de 2007.

Aos professores: Prof. Dr. Alberto T. Ikeda, Prof.ª Dr.ª Dorotéia M. Kerr, Prof.ª Dr.ª Glória M. Machado, Prof.ª Dr.ª Luiza H. Christov, Prof.ª Dr.ª Martha Herr, Prof.ª Dr.ª Sonia R. A. Lima, da UNESP, e Prof. Dr. Pedro Paulo Salles, da USP, pelas contribuições à formação do meu pensamento científico.

A todos os funcionários do Instituto de Artes da UNESP, em especial:
Rosângela D. Canassa, Thaís Magalhães e M.de Lourdes T. Garces, da Secretaria da Pós-Graduação;
Cristina da S. Santos, Fabiana Colares, Laura R. P. Pinho, Odair P. de Jesus, Sebastiana Freschi, da Biblioteca;
Carlos H. Francisco, Expedito Manfrinato, Moacir V. da Silva,
da Seção de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão (SAEPE);
Edmilson R. Bílio, da Portaria, pela agradável recepção às crianças da pesquisa;
À monitora Helena K. T. Alves, do Setor de Computação.

À Profa. Maria Apparecida F. M. Bussolotti, pela leitura e copidesque da dissertação.

Aos amigos: Ana Carolina Carvalho pelas fotos; Fábio Miguel, Leila Vertamatti e Scheilla R. Glaser, pelo empréstimo de material bibliográfico; Priscila M. Oliveira e Valéria Mastrorosa, pela revisão do *abstract*, e Virgínia M. Oliveira pelos slides.

À tia Nelma e Francisco por todo o apoio.

Em especial, a meus Pais por tudo: incentivo, atenção, paciência, carinho e amor, a quem dedico este trabalho.

Minha função como investigadora tem sido mostrar e demonstrar que as crianças 'pensam' a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validez e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las.

Emilia Ferreiro (2002)

RESUMO: Nesta pesquisa estuda-se o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita musical**,** a partir dos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que demonstram a existência de fases conceituais antecessoras à plena compreensão do sistema alfabético. O objetivo da pesquisa foi averiguar a existência de fases semelhantes no processo de aprendizagem da lecto-escrita de música. A metodologia empregada foi a pesquisa participativa, com crianças com idade entre 6 e 7 anos, na qual se utilizou o piano como instrumento principal. O tempo de realização deste estudo não foi suficiente para que se conclua quais são estas fases, mas pode-se afirmar que há diferentes comportamentos psicológicos nas crianças-sujeitos do estudo, observados no processo ao qual foram submetidas. Acredita-se que o trabalho possa contribuir para a Educação Musical, ao revelar hipóteses de leitura e escrita de partituras e, principalmente, para a Pedagogia do Piano, ao demonstrar que alunos iniciantes, mesmo antes de compreenderem plenamente a notação tradicional, pensam acerca de como podem ser os registros gráficos para este instrumento.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização musical; educação musical; pedagogia do piano; cognição musical; psicologia da aprendizagem.

ABSTRACT: *This research is a study of the development of the ability to read and write musical language. It is based on the studies of Emilia Ferreiro and Ana Teberosky which present the different cognitive levels through which a student passes before being able to understand the alphabet system. It investigates if there are similar levels in the process of learning, reading and writing music notation. The method for this research was centered on six and seven year old piano students. The study's time period was not enough to name the levels of learning, but it is possible to say that there are different psychological behaviors in the children of this study. This work might contribute to Music Education as it demonstrates hypotheses about reading and writing scores and, mainly, because it contributes to Piano Pedagogy demonstrating that beginner piano students think about the piano scores even before they completely understand them.*

KEY WORDS*: music literacy; music education; piano pedagogy; music cognition; psychology of learning.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.... 9

PRIMEIRA PARTE – DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....20

1 A INICIAÇÃO À LECTO-ESCRITA EM MÚSICA NA VISÃO DOS MÚSICO-EDUCADORES.....21

2 A ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO EMILIA FERREIRO: A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA 55

SEGUNDA PARTE - DA EXPERIÊNCIA.....71

3 O PENSAMENTO DA CRIANÇA TRADUZIDO EM SUA LEITURA E ESCRITA MUSICAL.....72

CONSIDERAÇÕES FINAIS...122

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS....129

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....135

APÊNDICES....138

O bom músico é aquele que entende a música sem partitura e a partitura sem a música.
O ouvido não deve precisar do olho e o olho não deve precisar do ouvido externo.
(Robert Jourdain, 1998).

Desde 1995, exercia a função de pianista preparadora junto a um coral cênico de uma escola de idiomas na cidade de São Paulo. A cada ano, o regente do grupo escolhia uma obra a ser ensaiada ao longo do ano e apresentada em espetáculos cênico-musicais ao final do segundo semestre. Como a reta final das montagens exigia muitos ensaios extras, era comum que em tal período mais um ou dois pianistas fossem contratados. Assim, quando, em 1998, se aproximavam as apresentações do espetáculo de final de ano, o regente orgulhosamente me apresentou à mais nova integrante do grupo: uma pianista recém-chegada de uma grande universidade norte-americana, onde esteve, sob a orientação de um renomado professor, cursando o mestrado em interpretação pianística. Na verdade, já a conhecia por nome de longa data, por ser ela vencedora de vários concursos de jovens talentos do piano, o que, no primeiro momento, me causou até certo amedrontamento por vir a dividir tarefas com uma pessoa tão altamente qualificada. Porém, quando, após algum tempo sentada a meu lado, vendo-me tocar repetidas vezes a mesma página de um trecho musical, convidei-a a me substituir ao piano, ouvi-a dizer que não poderia tomar meu lugar naquele momento do ensaio por sua falta de capacidade de tocar lendo! Para tocar, teria que ler vagarosamente em casa até decorar! Ela só tocava de memória: não tinha domínio de leitura suficiente para tocar à primeira vista! E, no caso, a partitura era simples e escrita em idioma tonal de fácil realização técnico pianística...

Este fato, aliado à prática como professora, em que, por muitas vezes, encontrei alunos com dificuldade de leitura e escrita musical, levou a querer compreender mais precisamente como se dá a aquisição da lecto-escrita em música, e, especificamente, da partitura pianística.

O desenvolvimento da habilidade musical, ou seja, da capacidade de se expressar musicalmente, pode passar por vários caminhos, seja por meio da prática não orientada, seja pela prática sob orientação. Neste último caminho, o da prática orientada, há a possibilidade de o potencial de cada aspirante à expressão musical ser atingido com ou sem o uso da leitura e escrita. Nas práticas de Música Popular e Folclórica, é comum que o conhecimento musical seja transmitido por gerações, sem o uso da escrita musical ocidental, porém, no campo da chamada Música Erudita, o uso da leitura e escrita musicais se faz presente durante a aprendizagem, sendo considerado essencial para a compreensão desse idioma musical. Nesta

área, conforme a citação em epígrafe de ROBERT JOURDAIN (1998), o bom músico é aquele que, ao ler uma partitura, sabe quais são os sons que dela devem resultar, mesmo que ainda não tenham sido fisicamente produzidos, pois seu domínio da lecto-escrita musical lhe permite imaginar e sentir como devem ser. Assim, no campo da chamada Música Erudita, uma das tarefas do professor de música é qualificar o aluno à decodificação e codificação de uma partitura musical, ou seja, ajudá-lo a compreender o código da escrita musical.

A tarefa de leitura e escrita musicais, ao longo dos anos, tem passado por sucessos e fracassos. É freqüente, nas escolas de música brasileiras em todos os níveis, deparar-se com queixas de alunos e professores a respeito da falta de domínio da leitura e escrita musicais, principalmente entre os alunos de piano, que, por vezes, por não estarem, desde o início do processo de aprendizagem, inseridos em um contexto de prática de leitura-escrita, nem sempre se familiarizam com estes processos. Essa falha na aquisição dessa capacidade compromete os níveis mais avançados da aprendizagem da música, pois dificulta a compreensão de assuntos técnicos que exigem, por parte do músico, a profunda compreensão do código. O que é possível perceber, por meio de contato com alunos e professores, e por dados levantados informalmente, é que eles próprios atribuem essa falta de competência a falhas na formação básica inicial, que incidem na dificuldade de compreensão do código de escrita e no estabelecimento de relações entre os elementos desse código e o fenômeno sonoro. Embora a configuração desse quadro possa ser atribuída a fatores diversos, um dos quais é a ausência da música, como disciplina autônoma, no ensino fundamental e médio desde a década de 1970, outro fator pode ser, ainda, destacado: a possível falta de compreensão, por parte das instituições e dos professores, do que seja, realmente, o processo de leitura e escrita. Esse pode ser o motivo pelo qual ainda não há uma sistematização dos procedimentos de sensibilização à lecto-escrita musical para o pré-escolar na maioria dos estabelecimentos de ensino. Ao que parece, os avanços obtidos a respeito da linguagem oral e escrita durante o século XX não exerceram grande influência no ensino de música, permanecendo o hábito de fazer o aluno decorar fórmulas escritas que, para ele, apresentam pouco ou nenhum significado. Diante disso, pode-se afirmar que, entre os estudantes de música de qualquer faixa etária, é possível detectar um número considerável de alunos que se sentem desestimulados a continuar os estudos musicais, talvez, por não se adequarem aos métodos de leitura musical, tradicionalmente utilizados. O fracasso no domínio da leitura musical pode ocasionar um desestímulo no aluno e, conseqüentemente, a desistência de desenvolver tal habilidade, muitas vezes comprometendo sua formação musical. É possível

expressar-se musicalmente, sem a utilização do código escrito, mas o estudo de obras musicais de caráter complexo exige o domínio da lecto-escrita.

Em paralelo com a linguagem verbal, pode-se dizer que é possível comunicar-se sem o uso da escrita, mas a forma da expressão oral não é tão complexa quanto aquela. Ao estudar a música erudita sem utilização da leitura e escrita, ou com uma utilização deficitária, não se poderá atingir a complexidade alcançada por ela em seu desenvolvimento no decorrer do tempo, desde os primeiros registros de notação musical, até os contemporâneos.

Diante desse quadro, o período inicial do desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita em música, também chamado de 'alfabetização musical', pode ser visto como uma etapa importantíssima na construção da capacidade de lecto-escrita, e a maneira como se dá levanta uma série de questões pertinentes e atuais, sendo possível pensar em soluções para a problemática apontada a partir do melhor entendimento de como a alfabetização musical se processa.

Assim, as questões que iniciam essa investigação são:

- Por que alguns alunos de música aprendem com facilidade a ler partitura enquanto outros passam a vida toda com dificuldades para cumprir essa tarefa 'à primeira vista'?
- A razão dessa dificuldade está na capacidade de aprendizagem do aluno, na visão que o músico-educador tem acerca do processo de aprendizagem da lecto-escrita musical que se traduz em seu método de ensino, ou em algum outro fator?

Na busca de informações que trouxessem maior compreensão desse processo de aprendizagem, reviu-se a bibliografia da área. Além disso, foi encontrada a possibilidade de fazer um entrelaçamento entre a alfabetização musical e a verbal. Essa hipótese pode ser viável ao se considerarem as relações entre linguagem verbal e linguagem musical. MARISA FONTERRADA faz esta aproximação em *Educação Musical:* investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final (1991), mostrando que estudos fenomenológicos da linguagem desenvolvidos pelos teóricos Maurice Merleau-Ponty e Hans Georg Gadamer poderiam ser aplicados à música. Citando a autora: "[...] do mesmo modo como ocorre com a linguagem verbal, a aquisição e o uso da linguagem musical não podem ser estabelecidos ou controlados com clareza, [...] pode-se apenas observar que, de algum modo, ocorrem" (1991, p.150).

Do mesmo modo que ocorre com a linguagem verbal, a aprendizagem da linguagem musical passa, também, por experiências pré-reflexivas e reflexivas. As pré-reflexivas são

espontâneas, sem modelos definitivos e nem uniformidade de uso, podendo ser agrupadas na categoria de experiências cotidianas. As reflexivas, por sua vez, conferem ao sujeito uma maior disponibilidade de uso, ampliando seus modos de ação, reação e expressão. Segundo a estudiosa, "a música, do mesmo modo que a fala, constitui-se em campo de experiências que transcendem a questão técnica, e se configura como o próprio meio em que o sujeito vive" (FONTERRADA, 1991, p.157). A aprendizagem de ambas as linguagens é fruto da vivência: o aprendiz deve estar inserto em meio à linguagem a ser aprendida, de forma natural. Desse modo, devido à similaridade constatada, acredita-se que o que foi descoberto em relação ao aprendizado da linguagem verbal, em certa medida, pode ser transposto para a musical, guardadas as especificidades inerentes a cada uma delas, uma vez que a linguagem verbal e a linguagem musical pertencem a campos de conhecimento distintos.

Tendo em vista a semelhança entre as duas linguagens, buscou-se conhecer o processo de 'alfabetização' pela leitura de seus teóricos, tanto no que se refere à linguagem verbal, quanto à musical. Nesse último campo, foram analisados métodos de iniciação ao piano, livros sobre pedagogia pianística, propostas de educadores musicais do século XX e sua relação com o ensino do piano, trabalhos da área de psicologia da aprendizagem aplicada à música e estudos acerca da psicogênese da lecto-escrita musical, a fim de averiguar qual a visão dos músico-educadores acerca deste importante processo.

No campo da linguagem verbal, foram pesquisados vários trabalhos, e se decidiu que toda a obra de EMILIA FERREIRO poderia dar suporte à presente investigação, pela proposta da pesquisadora ao encarar o processo de alfabetização, não como uma habilidade a ser transmitida à criança, mas como resultado da elaboração de seu pensamento, a partir de hipóteses por elas levantadas, mesmo em períodos anteriores ao da alfabetização. Essa abordagem, além de instigante, pareceu ser o caminho adequado para que se tentasse compreender o processo da aquisição e domínio da lecto-escrita em música, e a razão de se encontrarem tantos músicos com reais dificuldades no domínio dessa habilidade, como foi relatado no início deste trabalho.

EMILIA FERREIRO, psicóloga argentina, fez sua tese de doutorado em psicologia pela Universidade de Genebra, sob a orientação do renomado pesquisador suíço, Jean Piaget. No período corrente desta pesquisa, de 2005 a 2007, Ferreiro esteve atuante como pesquisadora no Departamento de Investigações Educativas do Centro de Investigações e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional, no México (V. M. C, n.5, 2005, p.5).

A partir da década de 1980, Ferreiro passou a apresentar resultados de pesquisa que confirmam a hipótese de que a criança em fase pré-escolar, mesmo não estando alfabetizada, constrói seus próprios conceitos a respeito de como se organiza a linguagem escrita (FERREIRO e PALACIO, 2003, p.102-123; FERREIRO, 2004a, p.77-101).

Segundo FERREIRO:

> [...] agora sabemos que há uma série de modos de representação que precedem a representação alfabética da linguagem; sabemos que esses modos de representação pré-alfabéticos se sucedem em certa ordem: primeiro, vários modos de representação alheios a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a escrita; depois, modos de representação silábicos (com ou sem valor sonoro convencional) e modos de representação silábico-alfabéticos que precedem regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos. (2001a, p.10)

De acordo com a autora, tais conceituações devem ser levadas em consideração durante a fase pré-escolar, para que seja evitada uma avaliação fragmentária e indulgente por parte do professor, que venha a considerar o aluno um fracassado, por não saber ler e escrever (FERREIRO, 1989, p.60-63).

Nas palavras de FERREIRO:

> 'Atenção com este tempo inicial que damos às crianças', porque se as rotulamos muito rapidamente, depois não poderemos lhes tirar esse rótulo. Pode acontecer que dê mais trabalho 'destravar' uma criança, recuperar sua capacidade de aprendizagem, que dar-lhe um pouco mais de tempo no início. Por isso digo que sejamos tolerantes com esse tempo inicial, por favor, não coloquemos 'rótulos de burro' antecipadamente, porque depois é muito difícil tirá-los. (2001c, p.150)

Como resultado de suas pesquisas, a partir de observações, experiências práticas e estudos de caso, com crianças da faixa etária de 4, 5 e 6 anos, de diferentes classes sociais, FERREIRO demonstrou que há fases no pensamento de crianças em idade pré-escolar, tendo concluído que o fato de a criança estar inserida em uma das diferentes fases conceituais detectadas por ela em seu estudo incidia diretamente no resultado do processo de aquisição da leitura (2001b, p.15-18). Segundo FERREIRO, procurando investigar que classe de objeto do conhecimento pode ser a escrita para o sujeito em desenvolvimento, constatou-se que operações cognitivas que se aplicam ao domínio de sistema de escrita, também, se aplicam em domínios numéricos (2001a, p.16). Há alguns problemas cognitivos que parecem evidentes, como a classificação do material gráfico, por exemplo. Nas palavras da pesquisadora argentina, "todos os nossos símbolos não-icônicos estão constituídos por combinações de dois tipos de linhas: pauzinhos e bolinhas. Mas alguns são chamados de letras e, outros, de

números" (2001a, p.10); e podemos acrescentar, agora, tendo em mente a escrita musical, que outros são chamados de 'notas musicais'.

Ao eleger como caminho de pesquisa a possibilidade de se entrelaçar o ensino de música aos resultados apresentados nas pesquisas de FERREIRO, é possível levantar a hipótese de que a criança pré-alfabetizada, exposta à música, é capaz de construir, também, suas próprias idéias acerca da escrita musical. A questão que se coloca, então, é: será que a criança em fase pré-escolar 'pensa' a escrita musical? E, em caso dessa resposta ser afirmativa, de que modo ela 'pensa'? Como esse pensamento se traduz na escrita que ela própria elabora durante o processo de educação musical? E ainda: como a escrita musical se relaciona com a escuta?

Buscando respostas a essas questões, o objetivo geral do presente trabalho é conhecer e compreender o pensamento da criança acerca da notação musical, durante o processo inicial de aprendizagem da lecto-escrita em música, sendo o piano, o instrumento usado para a averiguação do foco da pesquisa. Os objetivos específicos são: revisar a literatura musical no que concerne à iniciação à lecto-escrita, de modo a constatar qual a visão que os músico-educadores têm acerca deste processo e como esta visão se traduz em seus métodos; constatar, assim, se, como os resultados observados nas pesquisas de FERREIRO, há diferentes comportamentos psicológicos nas crianças observadas, durante o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical.

Para que se alcançassem esses objetivos, o procedimento metodológico da presente pesquisa constou da investigação acerca de como se dá o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical, em um grupo de crianças inseridas em um ambiente musicalizador, em que o piano passou a ser o próprio meio utilizado para encontrar tais respostas. O trabalhou se fez em encontros semanais com um grupo de seis crianças de uma Escola Municipal de Educação Infantil –EMEI- da Cidade de São Paulo. Em cada encontro, proporcionou-se a elas um ambiente propício ao contato com a música e à expressão de suas hipóteses referentes à lecto-escrita musical.

Como fundamentação teórica para a presente pesquisa, buscou-se adaptar o modelo de pesquisa de FERREIRO e TEBEROSKY (1986); para isto, foi necessário, além do estudo dessa obra, criar condições favoráveis a que tal modelo fosse usado na aprendizagem musical. Várias foram as adaptações para que se averiguasse a existência de fases conceituais antecedentes à lecto-escrita da notação tradicional de música, especificamente no que concerne à aprendizagem pianística.

A pesquisa relatada em *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) resultou de dois estudos: um longitudinal e um transversal. Aqui, no entanto, optou-se somente pelo estudo transversal, pois para o foco desta pesquisa independe a classe social das crianças estudadas. A investigação realizada pelas autoras argentinas incluiu crianças inseridas no contexto escolar e marginalizadas, sendo que, segundo as autoras, o resultado de ambas foi semelhante, talvez porque, mesmo marginalizadas, as crianças estavam continuamente expostas a objetos da sociedade letrada. Aqui, para que as crianças fossem expostas à lecto-escrita musical, houve a necessidade de se criar um ambiente musicalizador e organizar encontros semanais, de agosto de 2005 a novembro de 2006, nos quais a pesquisadora se duplicava, exercendo os papéis de pesquisadora e mediadora do processo de aprendizagem dos sujeitos pesquisados. Com a adoção desse procedimento, diferiu-se do modelo das argentinas, que não atuaram como professoras e realizaram suas inquirições em três encontros ao longo do ano. Houve também, a redução do número de sujeitos devido ao caráter individual da aprendizagem pianística. Assim, o presente trabalho foi realizado com seis crianças, em fase de alfabetização escolar. No início da pesquisa, em 2005, as crianças eram pré-escolares com seis anos de idade. No decorrer da pesquisa, passaram a ser alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental e completaram sete anos durante o período da pesquisa. Além das mencionadas, outras adaptações fizeram-se necessárias e serão oportunamente apresentadas.

Devido ao caráter descritivo do fenômeno estudado, à interação do objeto-sujeito e de sua interpretação por parte da pesquisadora, esta pesquisa é considerada de caráter fenomenológico (DETONI; PAULO, 2000, p.141). Também é considerada participativa, quanto aos fins (VERGARA, 2004, p.49), enquanto, no que se refere aos meios, pode ser chamada de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2002, p.14). Embora a diversidade de abordagens traga à mente a possibilidade de considerá-la interdisciplinar, pois diferentes áreas de conhecimento dialogam em mesmo nível de fundamentação, [1] em benefício da compreensão de uma questão tão importante e, ao mesmo tempo, ainda não tão bem compreendida entre músicos, professores e estudantes que é a aquisição da lecto-escrita musical, esta pesquisa não deve ser caracterizada como interdisciplinar, uma vez que o que aqui ocorre é somente uma transposição de um método de pesquisa de uma área a outra. No caso, o método utilizado por Emilia Ferreiro, transposto para a área da Educação Musical.

[1]Tanto a pesquisa de Ferreiro/Teberosky quanto esta se utilizam de pressupostos do construtivismo de Piaget.

Atente-se para o fato de que o que aqui é considerado ‘resultado’, é, na verdade, a ‘descrição do processo’ de aprendizagem da lecto-escrita de música, por meio do instrumento piano. Por esse motivo, a avaliação que permeia esta pesquisa está diretamente ligada à análise das ações e reações dos alunos durante o processo em que tiveram um contato muito próximo com o instrumento. Ela constou de:

- Avaliação Diagnóstica: averiguação do interesse, da capacidade de concentração e das habilidades musicais de cada criança no decorrer de atividades de caráter lúdico realizadas no primeiro encontro da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, ocorrido no dia 18 de junho de 2005.
- Avaliação Contínua ou Avaliação Formativa: análise dos comportamentos psicológicos observáveis durante a aplicação prática da pesquisa, que ocorreu em encontros semanais de agosto a novembro de 2005 e de fevereiro a novembro de 2006. Os encontros tiveram como objetivo o trabalho ativo com as crianças, por meio de atividades que propiciassem a expressão, individualmente e em grupo, ao fazer música, ao trabalhar com diferentes formas de codificação/ decodificação de partituras, e ao tocar piano.
- Avaliação Final: comparação do comportamento psicológico observado durante o último encontro, no dia 11 de novembro de 2006, com os observados ao longo dos demais, a fim de compreender de que modo a lecto-escrita musical, neste momento do processo, se relacionou com o fazer.

É importante dizer que, em razão da idade das crianças, o tempo estabelecido, de um ano e meio, não foi suficiente para a instalação plena da capacidade de leitura e escrita musicais. No entanto, pela observação dos comportamentos observados neste período foi possível dizer que essa capacidade de lecto-escrita deu-se de maneira semelhante aos resultados encontrados por FERREIRO (2004a).

A pesquisa de FERREIRO foi uma ‘inspiração’ para que se buscassem quais seriam os comportamentos psicológicos revelados durante o processo de aprendizagem da lecto-escrita em música. Assim como os trabalhos da pesquisadora argentina, não se pretende aqui, demonstrar que os comportamentos encontrados são fases estanques e bem definidas, pois não são. Segundo FERREIRO, “O mais importante não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiriam umas às outras quase automaticamente” (2004a, p.86-87).

O trabalho com as crianças demonstrou que cada uma delas tinha maneiras próprias de encarar cada situação desafiadora e tecia suas considerações e hipóteses na resolução de cada problema a elas proposto pela pesquisadora. FERREIRO poderia ter patenteado um método e não o fez (2001c, p.166). Também não se pretende aqui propor métodos de ensino, pois o objetivo principal deste trabalho foi a verificação da existência, ou não, de um pensamento hipotético por parte dos sujeitos pesquisados, a respeito da leitura e escrita musicais. Não estavam em jogo, portanto, considerações a respeito do aprendizado da habilidade de tocar piano, mas, sim, a averiguação de como se daria o processo de leitura e escrita de música. O que importou no presente trabalho foi a demonstração de que o pianista aprendiz pensa e cria seus próprios conceitos, enquanto se apodera do sistema de escrita tradicional da música ocidental.

A problemática levantada na presente pesquisa está cercada por vários lados, quais sejam: o da educação musical, quando especificamente atrelada às questões da lecto-escrita musical, o da psicogênese da língua escrita e o da contribuição da Psicologia da Aprendizagem ao esclarecimento da questão proposta nesta investigação.

A presente dissertação está dividida em duas partes. A primeira Parte, *Dos Fundamentos teóricos,* trata da revisão bibliográfica da área musical, incluindo os métodos de iniciação ao piano (capítulo 1), e da observação dos procedimentos e resultados de pesquisas da argentina FERREIRO (capítulo 2). A segunda Parte, *Da Experiência,* apresenta o pensamento da criança traduzido em sua leitura e escrita musical (capítulo 3).

Com o levantamento bibliográfico apresentado no capítulo 1, *A iniciação à lecto-escrita na visão dos músico-educadores,* procurou-se perceber se, entre os educadores musicais estudados, haveria ou não preocupação em relação ao desenvolvimento do pensamento infantil no que concerne à lecto-escrita musical. A questão inicial deste capítulo foi: "como o músico educador vê o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical?" Em busca desta resposta, foram investigadas obras da área de educação musical relacionadas com questões de leitura e escrita, especificamente no que se refere ao processo de aprendizagem de leitura de música ao piano. Ver-se-á que foram analisados métodos de iniciação ao piano, livros sobre pedagogia pianística, propostas de educadores musicais do século XX e sua relação com o ensino do piano, trabalhos da área de Psicologia da Aprendizagem aplicada à Música e dissertações brasileiras acerca da psicogênese da lecto-escrita musical.

O capítulo 2, *A Alfabetização segundo Emilia Ferreiro: a Psicogênese da Língua Escrita*, apresenta o trabalho da psicóloga EMILIA FERREIRO, que mostra que a criança

constrói diferentes hipóteses acerca do sistema de escrita antes de chegar a compreendê-lo plenamente, esclarecendo de que modo a criança em processo de alfabetização assimila as informações disponíveis e interpreta textos, mesmo sem dominar a relação intrínseca existente entre letras e sons. Serão apresentados os resultados de pesquisa da obra *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), co-autoria com ANA TEBEROSKY, sua conterrânea e companheira de profissão. Entre todas as obras de FERREIRO, esta, a primeira que veio ao grande público, e que deu início a todas as outras, foi escolhida, pelo fato de conter os fundamentos de sua teoria, ampliados nas obras que a sucederam. Utilizando-se da Psicolingüística contemporânea e da Teoria Epistemológica de PIAGET, FERREIRO demonstra que a pesquisa realizada com pré-escolares de 4 a 6 anos comprova a existência de níveis de conceitualização anteriores à alfabetização e à aquisição da escrita, e apresenta suas principais características.

Na segunda Parte desta dissertação, *Da Experiência*, no capítulo 3, *O pensamento da criança traduzido em sua leitura e escrita musical*, discorre-se a respeito da adaptação do modelo de pesquisa utilizado para a investigação da lecto-escrita em música, relatam-se as atividades realizadas durante o processo de investigação, e apresentam-se os resultados encontrados, lembrando-se que, o que se entende por 'resultado', aqui, é a descrição dos comportamentos psicológicos encontrados durante o processo inicial de aprendizagem da lecto-escrita musical na criança iniciante ao estudo do piano.

Acredita-se que o presente trabalho poderá contribuir para a reflexão acerca da aquisição da habilidade de leitura-escrita da linguagem musical, da compreensão desse processo e para o desenvolvimento da área da educação musical, especialmente no que se refere a abordagens didáticas efetivas no ensino/aprendizagem do instrumento piano.

PRIMEIRA PARTE

DOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1

A INICIAÇÃO À LECTO-ESCRITA EM MÚSICA NA VISÃO DOS MÚSICO-EDUCADORES

As questões iniciais deste capítulo são: como o músico educador vê o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical? Será que a criança em fase pré-escolar 'pensa' a lecto-escrita musical? Em caso positivo, como ela 'pensa'? Este pensar pode estabelecer fases durante este processo? Se existem fases, os métodos de iniciação à lecto-escrita as levam em consideração? E, finalizando, como a criança iniciante no estudo de piano compreende a escrita musical?

A revisão bibliográfica, nesta pesquisa, buscou encontrar respostas a respeito de como a criança iniciante no estudo de piano compreende a escrita musical, segundo a visão dos educadores musicais consultados. Por meio dos resultados apresentados por outros pesquisadores, quis-se perceber se há fases conceituais que antecedem a compreensão do código de escrita musical tradicional. Para tanto, foram analisados métodos de iniciação ao piano, trabalhos direcionados à formação do professor deste instrumento, propostas de educadores musicais do século XX e sua relação com a iniciação pianística, bem como trabalhos da área de Psicologia da Aprendizagem aplicada à Música. Foram analisadas, também, pesquisas acadêmicas que estudam a alfabetização musical, defendidas em universidades brasileiras no período de 1996 a 2006.

MÉTODOS DE INICIAÇÃO AO PIANO

Há inúmeras obras dedicadas à fase de iniciação ao instrumento. Como o foco aqui é a compreensão do processo inicial da lecto-escrita em música e esta pesquisa se realiza com crianças de seis/sete anos em fase de alfabetização escolar, foram excluídas desta análise as obras que não se colocam na categoria de método[2] de iniciação ao piano para crianças dessa faixa etária, com exceção de três livros de atividades de iniciação ao piano.

TIPOS DE ABORDAGENS DO ENSINO DA LEITURA PIANÍSTICA

Nos métodos analisados, encontraram-se diferentes abordagens para o ensino de leitura musical aplicado ao piano, que podem ser agrupadas como segue, segundo MARIENNE USZLER, STEWART GORDON e SCOTT MC BRIDE SMITH (2000, p.5-7):[3]

[2] Para Jussamara SOUZA, "a palavra 'método' significa literalmente seguir um caminho para atingir um objetivo; perseguir alguma coisa já antes imaginada ou pré-determinada (e seguramente ainda não disponível ou apropriada). O caminho a ser percorrido, que o método sugere, depende do assunto, do objetivo pretendido e das possibilidades do educando" (1994, p.48 apud BOZZETTO, 2004, p.60).

[3] Tradução da pesquisadora

- Abordagem pelo Dó Central
- Abordagem por Multitons ou Pentacórdios
- Abordagem Intervalar ou Espacial
- Abordagem Mista

A abordagem pelo Dó Central é predominantemente utilizada na maior parte dos livros, desde a década de 1930. A abordagem por Pentacórdios ou Multitons responde ao interesse de alguns professores, de usar o piano funcionalmente, como uma ferramenta de harmonizar e improvisar, além de interpretar. A abordagem Intervalar ou Espacial enfatiza o desenvolvimento da leitura direcional. A abordagem Mista reúne os conceitos das outras, com o intuito de oferecer maiores vantagens para o desenvolvimento da leitura.

Cada tipo de abordagem apresenta vantagens e desvantagens em relação ao desenvolvimento da leitura. A seguir, emoldurados, os principais pontos de cada uma (USZLER; GORDON; SMITH, 2000).

- Abordagem pelo Dó central (USZLER; GORDON; SMITH, 2000, p.5)

VANTAGENS	DESVANTAGENS
• O dó central, na partitura e no teclado do piano, é um guia visual. • A memorização e a prática de um número limitado de notas ao redor do dó central constituem uma tarefa fácil. • Desenvolver o senso da tonalidade de Dó Maior, antes de conhecer outros tons, propicia segurança auditiva e motora. • No início, é de grande ajuda associar o uso de certos dedos a certas teclas e notas. • Tocar a partir do polegar é um movimento requerido na literatura pianística. • Os estudantes aprendem melhor quando absorvem pequenas quantidades de informação. A adição de uma nota de cada vez é uma técnica de aprendizagem lógica e testada.	• Usar somente uma nota como guia é limitador. É mais fácil estabelecer associação com duas ou mais. • A prática de um número limitado de notas ao redor do dó central força os estudantes a tocarem com as mãos muito próximas ao corpo no início do estudo. • A variedade de sons estimula a audição e a criatividade mais do que o reconhecimento de um único padrão. • Os estudantes passam a ler o dedilhado e não as notas. • O polegar é um dedo desajeitado. É mais fácil conseguir o movimento correto dos dedos a partir do lado fraco das mãos. • A aprendizagem pela adição de uma nota de cada vez pode ocasionar o atraso no desenvolvimento da leitura de padrões de notas.

- Abordagem por Multitons ou Pentacórdios (USZLER; GORDON; SMITH, 2000, p.6)

VANTAGENS	DESVANTAGENS
• O pentacórdio na partitura e no teclado é uma idéia simples repetida em diferentes contextos. • As linhas melódicas são lidas direcionalmente e por comparação com diferentes agrupamentos. • Causa satisfação tocar acordes desde o início e propicia base para o a compreensão harmônica. • Tocar em diferentes lugares e escalas propicia liberdade técnica do braço e do ombro. • O piano deveria ser um instrumento no qual explorar e criar são tão importantes quanto tocar peças; instigar a exploração e criatividade desenvolve a audição e a auto-capacidade. • Muito da literatura pianística é homofônica, organizando-se em melodia em uma mão e acompanhamento acordal em outra. Aprender a ler e tocar desta forma, desde o início, prepara o aluno tanto para peças do repertório erudito quanto popular.	• Fazer uso somente de pentacórdios dificulta a aprendizagem de passagem de dedos. • Estudantes lêem por meio do dedilhado. • As mãos dos estudantes não estão tecnicamente prontas para tocar acordes desde o início da aprendizagem. • Tocar somente pentacórdios também causa dificuldade, embora os braços possam estar livres do corpo, uma vez que o uso do polegar nas teclas pretas não é pianístico. • O interesse por improvisar pode sobrepujar a atenção necessária para a escrita do compositor. • A melodia acompanhada por acordes em blocos ou quebrados é o único tipo de música tocada nos primeiros estágios.

- Abordagem Intervalar ou Espacial (USZLER; GORDON; SMITH, 2000, p.6-7)

VANTAGENS	DESVANTAGENS
• A notação direcional fora da pauta permite ao aluno ler por todo o teclado, desde o início. • O precoce reconhecimento intervalar na pauta com menos de cinco linhas desenvolve a leitura direcional, mesmo antes de o aluno memorizar algumas notas fixas. • Uma vez que a leitura não é baseada no reconhecimento de modelos, os alunos buscam na partitura a informação de onde tocar e quais dedos usar. • A leitura fora da pauta ou na pauta limitada das notas das teclas pretas faz uso dos dedos 2, 3 e 4. Tocar com esses dedos é mais espontâneo do que com 1 e 5. • Desde o começo, a música é tocada em muitas teclas e regiões sem o uso de modelos de cinco dedos ou armaduras de claves. Há uma variedade de sons e efeitos. • A leitura harmônica, também, é intervalar. A leitura de intervalos harmônicos de duas notas prepara para a leitura das tríades.	• Os estudantes nunca obtêm um seguro senso de localização; muita liberdade causa confusão. • Chegar à leitura no sistema pianístico é um processo demorado. Os estudantes podem se apropriar do conhecimento de leitura de notas sem ter que passar por este processo lento. • Os alunos talentosos saem-se bem ao buscar informações na partitura, mas, na média, sentem-se mais confortáveis aprendendo poucos pontos fixos inicialmente. • A demora em usar os dedos 1 e 5 não se faz necessária. A posição correta das mãos deve ser desenvolvida com a mão inteira desde o início. • Poucos temas folclóricos ou populares estão aptos a ser incluídos no início dos métodos que advogam a leitura intervalar. Os alunos e pais ficam desejosos de ouvir temas conhecidos. • A leitura harmônica é freqüentemente atrasada. Tocar músicas somente com linhas por um longo período de tempo causa insatisfação.

- Abordagem Mista (USZLER; GORDON; SMITH, 2000, p.8)

Há métodos que fazem uso dos tipos de abordagens citados, mesclando vários tipos. A compreensão dos princípios de cada abordagem auxilia o professor na escolha do método que melhor responderá às necessidades dos alunos.

OS MÉTODOS ANALISADOS

Conforme os dados demonstrados, nenhum dos tipos de abordagem isenta o aluno de sofrer falhas durante a formação inicial. Tendo em vista que a hipótese desta pesquisa é que essas falhas podem ser causadas pelo desconhecimento por parte do professor da importância do pensamento inicial da criança acerca da lecto-escrita e que isso teria como conseqüência a desconsideração da existência de fases conceituais antecedentes, analisando-se os métodos de iniciação pianística alinhados às citadas abordagens e outros não incluídos nestas categorias, buscou-se detectar qual é a preocupação de cada um dos autores em relação à gênesis da grafia musical.

De um total de 40 livros para iniciação ao piano, foram examinados e classificados como pertencentes à abordagem pelo *dó central*, onze métodos estrangeiros e dez brasileiros.[4] Dentre estes, figuram: *Duas mãozinhas no teclado* (MASCARENHAS, 1970); *Meu piano é divertido* (BOTELHO, 1976); *The Leila Fletcher piano course* (FLETCHER, 1973) ; e *Método infantil para piano* (RUSSO, 196-), como os mais vendidos na cidade de São Paulo, pelas Casa Vitale e Casa Manon, as lojas mais procuradas pelos professores de piano da cidade, segundo dados coletados pela pesquisadora Ana Lúcia Moreira (MOREIRA, 2005, p.35.; BOZZETTO, 2004, p.62).[5]

Foram analisados quatro métodos de autores estrangeiros considerados como de abordagem por *multitons ou pentacórdios*. Da categoria, abordagem *intervalar* ou *espacial*, foram analisados três de autores estrangeiros e um nacional. Quanto à abordagem *mista*, foram analisados dois norte-americanos. Além destes, foram analisados, ainda, três métodos estrangeiros que não se enquadram em nenhuma das categorias mencionadas, por proporem,

[4] Saliento que apesar de classificar o método de RUSSO (196-) e de BEYER (197-) como pertencentes à abordagem pelo dó central, considero-os como uma variação desta, pois neles a iniciação à leitura se dá pela escrita do dó em oitavas, onde somente uma mão tem a sua escrita a partir do dó central, enquanto a outra está a uma oitava acima, ambas em clave de sol. Em levantamento informal de dados, observa-se que estes foram os métodos mais usados para iniciação ao piano, na cidade de São Paulo, nas décadas de 1950 e 1960.

[5] Segundo a pesquisadora BOZZETTO, *Meu piano é divertido* de BOTELHO, *Leila Fletcher piano course*, vol.1 de FLETCHER e *Método Infantil para piano* de RUSSO, também figuram entre os mais utilizados pelos professores para a iniciação ao piano. Sua pesquisa foi realizada entre professores de Porto Alegre, RS (2004, p.62).

concomitantemente à leitura tradicional, a interpretação de grafias alinhadas à prática da música contemporânea. Para completar, examinaram-se três livros de iniciação ao piano que se fundamentam em dois dos chamados *métodos de educação musical ativos*,[6] a saber, dois livros de iniciação baseados no *Método Kodály* (1940; 1966) e um no de *Suzuki* (1978). Finalmente, foram analisados três *livros de atividades para iniciação ao piano* que, embora não sejam considerados métodos, colocam-se no mercado com o intuito de reforçar a aprendizagem proposta por aqueles.

Nem todos os métodos analisados apresentam prefácios ou sugestões ao professor, mas todos têm uma organização clara a respeito do que deve ser ensinado ao aluno por meio de suas partituras. Vários deles propõem que se inicie a leitura pianística diretamente na pauta convencional, sem nenhuma sugestão de atividade preparatória que anteceda e facilite este contato. Percebe-se que, cada um a seu modo, é fruto da experiência de professores que os escreveram com o intuito de facilitar a aprendizagem de seus alunos, porém, ao que parece, o conhecimento advindo de estudos específicos sobre a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo não exerceram clara influência em sua elaboração.

A seguir, apresenta-se a descrição dos procedimentos encontrados, bem como os resultados das análises realizadas, devendo ser esclarecido que só se levaram em consideração os métodos que apresentavam indícios de preocupação de seus autores em relação ao processo de pensamento anterior à lecto-escrita da música. Ressalte-se que não se pretendeu aqui fazer um levantamento completo de todos os métodos já editados, mas, apenas um apanhado geral que consta de métodos escolhidos aleatoriamente por sugestão informal de profissionais do ensino pianístico, considerado suficiente para o desenvolvimento da presente pesquisa.

EDIÇÕES DA DÉCADA DE 1960

ABORDAGEM PELO DÓ CENTRAL

- *O estudo do piano*, de Heitor Alimonda

O autor propõe leituras preparatórias à tradicional, chamadas de atividades de pré-leitura. ALIMONDA apresenta a técnica de leitura relativa a partir de uma linha (Figura 1), para que o

[6] São chamados de *métodos ativos* de educação musical aqueles que têm em sua concepção o aprendiz como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Diferenciam-se do sistema tradicional de ensino por não considerarem a criança como um ser destituído de qualquer tipo de conhecimento. Maiores explicações em FONTERRADA (2005. Cp. 2).

aluno aprenda a associar e reconhecer alturas na pauta tradicional e grafia rítmica não tradicional, utilizando traços para indicar as notas longas, como forma de visualizar diferenças existentes na duração das notas (1967).

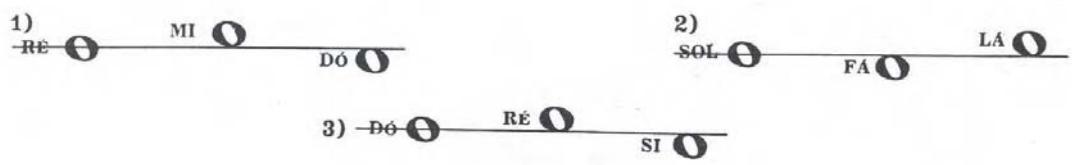

FIGURA 1 - Exemplo de pré-notação (ALIMONDA, 1967, p.2).

- *Libro preliminar de piano para niños de* Shaylor Turner e John M. Williams

Em nota especial sobre 'aprender a ler música', os autores afirmam a necessidade de utilizar-se, inicialmente, do recurso da imitação, que será memorizada pelo aluno para, somente depois, mostrar a sua escrita: "Primero la cosa, depués el signo que la denota" (TURNER; WILLIAMS, 1968, p.7). Nenhuma atividade de pré-leitura é sugerida.

EDIÇÕES DA DÉCADA DE 1970

ABORDAGEM PELO DÓ CENTRAL

- *Duas Mãozinhas no Teclado,* de Mário Mascarenhas

No prefácio deste método, lemos que o autor, "depois de grandes pesquisas e estudos sobre a psicologia infantil", concluiu que "a didática deve estar aliada a uma motivação" (MASCARENHAS, 1970, p.5). A partir daí, é possível questionar: qual é a motivação que este autor propõe? Levando-se em consideração que a matéria-prima do músico é o som, e que qualquer método de iniciação musical deve tê-lo como elemento motivador, pode-se imaginar que esta obra se encaixa neste parâmetro. No entanto, o autor não sugere qualquer atividade que motive o aluno por meio dos sons. Por outro lado, graficamente falando, o livro é rico em desenhos coloridos e atrativos, que podem motivar o aluno ao seu manuseio. MASCARENHAS associa o nome das notas musicais a desenhos e, por meio destes, introduz a criança à leitura de pequenas linhas melódicas, sem fazer, porém, nenhuma relação dos desenhos com o conceito de altura das notas na pauta (Figura 2).

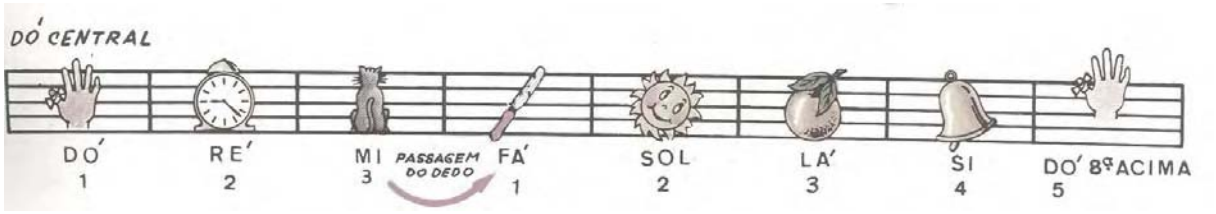

FIGURA 2 – Exemplo de grafia que associa o nome das notas a desenhos (MASCARENHAS, 1970, p.25).

- *Método de Iniciação ao Piano*, de Aricó Jr.

O autor, no prefácio, esclarece que o material pedagógico utilizado na educação da criança tem o propósito de despertar seu interesse e refletir seus pensamentos e anseios. No entanto, não apresenta qualquer elucidação a respeito do desenvolvimento do pensamento infantil, o que faz supor seu desconhecimento acerca dos fundamentos psicológicos desse fenômeno (ARICÓ JÚNIOR, 1977). Este método apresenta a notação tradicional desde o início, sem nenhum tipo de preparação, mas, suas peças têm títulos que fazem lembrar os brinquedos infantis da época, como, por exemplo, *O Tambor*, *Os Soldadinhos*, além de canções tradicionais (*Dorme Nenê*, *Capelinha de Melão*, *Parabéns a você* etc.). Pode-se deduzir, então, que o que o autor considera como material capaz de despertar o interesse da criança é o repertório por ele apresentado no livro, que traz os títulos dos brinquedos infantis e as canções do folclore.

- *Sons da Infância*, de Marisa Fonterrada e Maria Lúcia Pascoal

Nas páginas iniciais, as autoras propõem atividades para desenvolvimento da musicalidade, que incluem o canto e movimentos corporais, e incentivam que a criatividade do aluno seja desenvolvida, sugerindo que ele crie propostas alinhadas ao que estiver aprendendo. Como pré-leitura, apresentam mão direita acima da mão esquerda e os exercícios de leitura rítmica, chamados *Música para piano fechado* (Figura 3) e de desenvolvimento do uso dos dedos em *Toque escolhendo as notas* (Figura 4) (FONTERRADA; PASCOAL, 1979).

FIGURA 3 - Exemplo do exercício *Música para piano fechado* (FONTERRADA; PASCOAL, 1979, p.11).

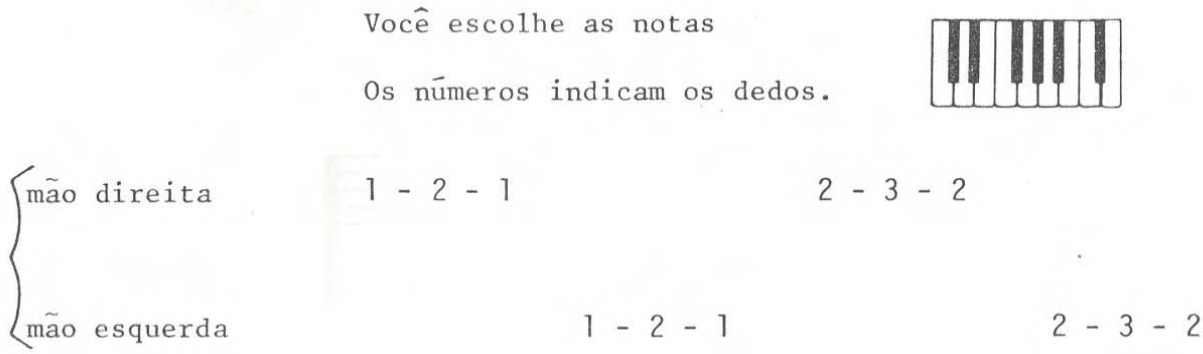

FIGURA 4–Exemplo de *Toque escolhendo as notas* (FONTERRADA; PASCOAL, 1979, p.11).

- *The Leila Fletcher piano Course*, de Leila Fletcher

Este método, que figura entre os mais vendidos de São Paulo, apresenta em sua introdução as atividades a serem trabalhadas na primeira aula, que constam de reconhecimento do teclado por meio de melodias ensinadas por imitação e memorização. A leitura, quando iniciada, é introduzida nos moldes da grafia tradicional (FLETCHER, 1973).

MULTITONS OU PENTACÓRDIOS

- *Música para Piano*, de Robert Pace

O autor aconselha o professor a introduzir a notação somente após o aluno ter algum controle dos dedos sobre o teclado e inicia este trabalho com desenhos melódicos grafados com o dedilhado em diferentes alturas, como um preparo à leitura de alturas na pauta (Figura 5).

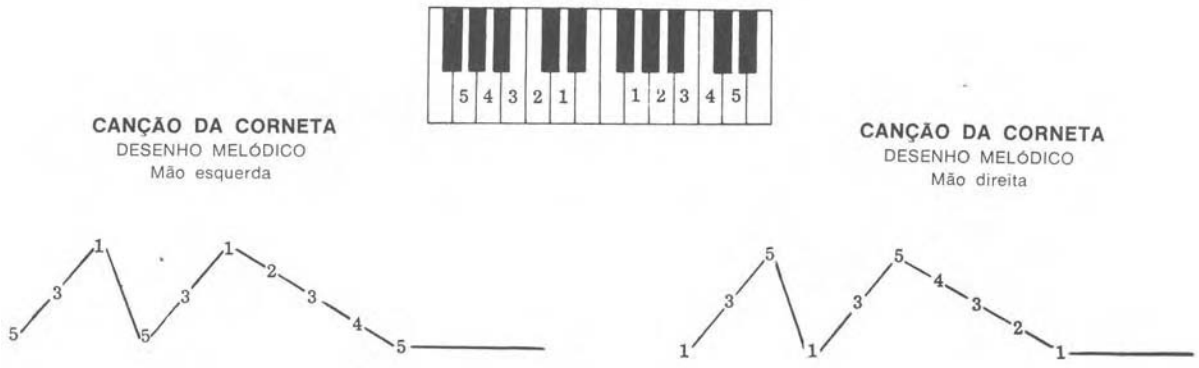

FIGURA 5 - Exemplo de pré-notação de alturas (PACE, 1973, p.2).

É importante acrescentar que quando o pentagrama é introduzido, pequenas melodias em posição de cinco dedos são escritas, desde o inicio, em vários tons e é sugerido que os alunos habituem-se a tocar sem olhar as mãos. Com relação à escrita rítmica, todas as peças do livro utilizam a semínima como unidade de tempo, o que permitiu a PACE apresentar as figuras da seguinte forma: semínima=1 tempo, semibreve=4 tempos (1973). Este procedimento pode confundir o aluno ao se defrontar com compassos que não usam a semínima como unidade de tempo em outras obras musicais.

- *Método para piano: introducción a la música*, v. 1, de Violeta H. de Gainza

Nas cinco páginas da introdução, a autora sugere várias atividades que deverão preceder e/ou acompanhar o desenvolvimento da compreensão da leitura musical e sua escrita por parte do aluno, porém, graficamente falando, a leitura é apresentada ao aluno, nesta edição, de forma tradicional, sem nenhuma pré-notação (GAINZA, 1974).

MÉTODOS DE INICIAÇÃO AO PIANO QUE APRESENTAM GRAFIA NÃO TRADICIONAL

- *Two hands twelve notes book I: a picture-book for young pianists,* de Klaus Runze

Este método não apresenta notação tradicional de Música. Em vez disto, apresenta desenhos do teclado e grafismos associados ao dedilhado pianístico em linguagem analógica,

propondo que o aluno crie a partitura de seus próprios experimentos, da mesma maneira. O objetivo deste método é despertar no aluno o interesse pelas possíveis grafias musicais, ao mesmo tempo em que o inicia ao condicionamento do olhar necessário à leitura (RUNZE, 1977) (Figura 6).

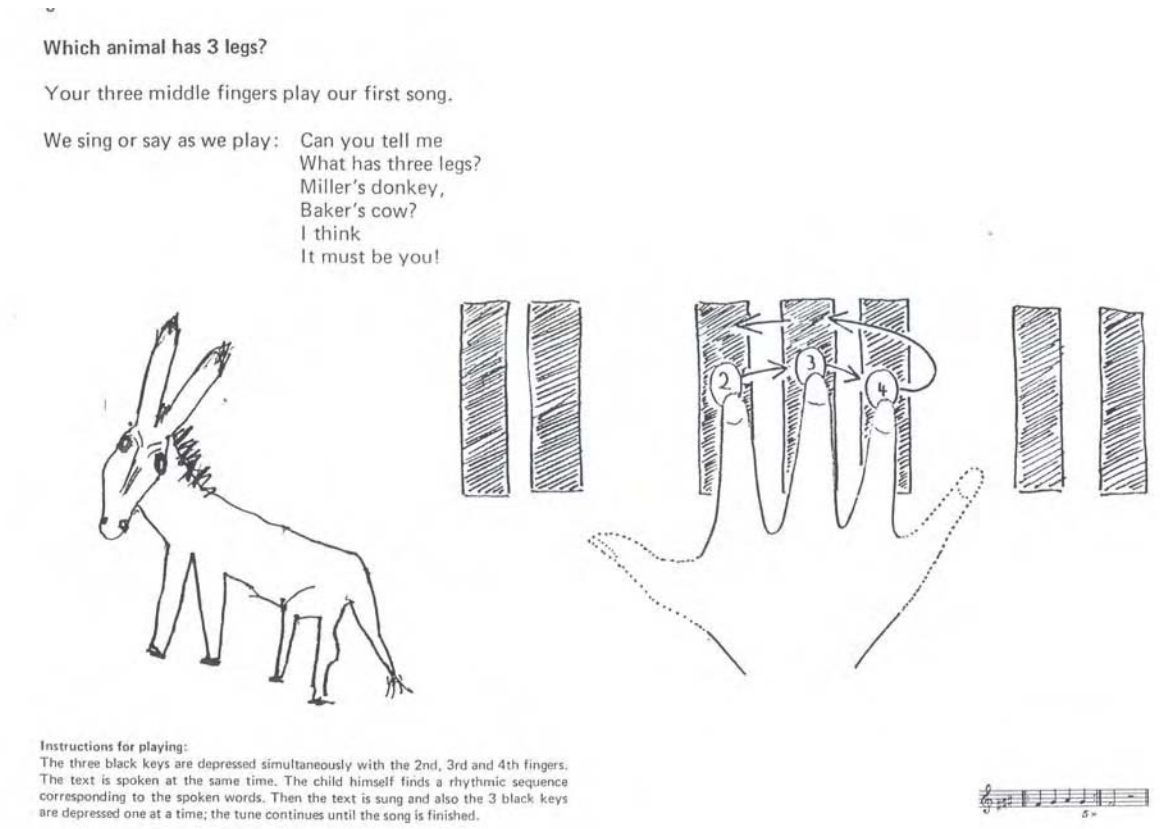

FIGURA 6 – Exemplo de notação em linguagem analógica (RUNZE, 1977, p.6).

- *Játékok Spiele Games*, de György Kurtág

Este método apresenta, além da notação convencional, notações usuais na música contemporânea, que têm como característica a aproximação com formas de expressão gráfica infantil, preparando as crianças para a compreensão e interpretação de algumas propostas composicionais do século XX, que utilizam a escrita não tradicional por representarem sons que dificilmente poderiam ser representados por aquela, como os *clusters*, por exemplo. A seguir, a notação tradicional aparece 'disfarçada', pois há linhas acima e abaixo dos dois pentagramas (KURTÁG, 1979) (Figura 7).

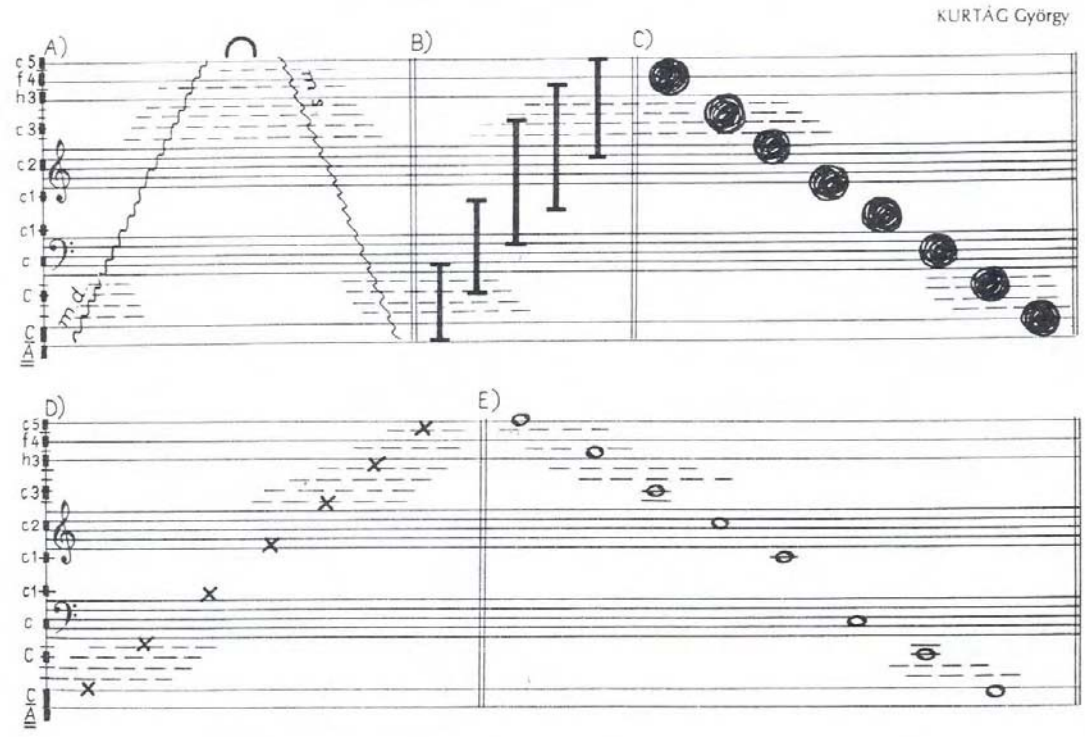

FIGURA 7 - Notação contemporânea junto à tradicional (KURTÁG, 1979, p.I).

EDIÇÕES DA DÉCADA DE 1980

ABORDAGEM PELO DÓ CENTRAL

- *Iniciação ao piano,* de Carmen Maria Metting Rocha

A autora faz várias sugestões ao professor a respeito de como desenvolver a musicalidade do aluno e enriquecer a aula, de modo a estimular seu interesse, mas nada que inclua grafia musical. Quando a questão é apresentada, é introduzida diretamente, por meio da pauta tradicional (ROCHA, 1985).

- *Sing and play*, de Linda Clary e Ann Collins

Este é um livro de atividades para pais e filhos pré-escolares, com cantigas e exploração sonora do piano. Nas três últimas páginas, são apresentadas a clave de sol e o dó central na pauta tradicional, sem nenhuma sugestão de atividade de leitura que a preceda (CLARY; COLLINS, 1987).

- *Learning to play piano,* de Denes Agay

O autor prepara o aluno para a leitura tradicional de alturas, por meio da apresentação de dedilhados de melodias folclóricas tocadas em uma determinada posição, em que cada dedo corresponde a uma nota e, para incentivar isto, cada número é grafado nas alturas correspondentes às da pauta. A preparação para a leitura de diferentes valores rítmicos dá-se sublinhando as sílabas e palavras que correspondem aos sons longos (AGAY, 1987) (Figura 8).

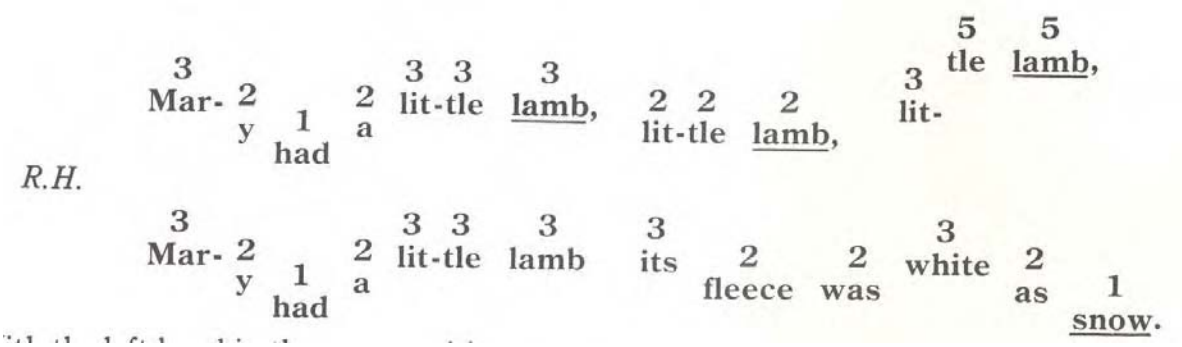

FIGURA 8 – Exemplo de leitura de dedilhados (AGAY, 1987, p.7).

ABORDAGEM INTERVALAR OU ESPACIAL

- *Educação Musical através do teclado-Etapa de Musicalização,* de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves e Cacilda Borges Barbosa

O método (GONÇALVES; BARBOSA, 1986) é destinado a aulas com grupos de 4 a 8 alunos, entre 6 e 11 anos de idade, e é acompanhado do Manual do Professor (GONÇALVES, 1986) em que se lê: “a leitura é o resultado da experiência musical e não uma condição para tal experiência”(GONÇALVES, 1986, p.15) e “a criança não deve ser estimulada a escrever suas composições, o que tolheria a própria criatividade, uma vez que no mais das vezes, não tem domínio da notação, para grafar as suas idéias.”(GONÇALVES, 1986, p.50). O método apresenta atividades para desenvolver o hábito de olhar para a partitura e não para os dedos, desde o início seguindo-se atividades preparatórias à introdução de técnicas de leitura tradicional, que não se faz, no entanto, no primeiro volume.

- *Piano Básico de Bastien: Pré-iniciante*, de James Bastien

O autor introduz a escrita musical tradicional por meio do que ele chama de ‘pré-notação’ (BASTIEN, 1997) (Figuras 9 e 10).

É importante notar que o exemplo da Figura 9 não é um bom exemplo do ponto de vista da prosódia, uma vez que os acentos das palavras contrariam os acentos do compasso: ‘su-a’ será cantado como ‘su-á’ porque o ‘a’ se localiza sobre o terceiro tempo, que é mais forte que o segundo onde está a silaba ‘su’. Como o livro original é em língua inglesa, percebe-se que este erro de prosódia é resultado de uma tradução inadequada para o português. Desta ótica, o autor está isento de responsabilidade. Porém, ao se aplicar o livro no Brasil, corre-se o risco de se desvirtuar a noção de ritmo e compasso, tão importantes para a formação musical.

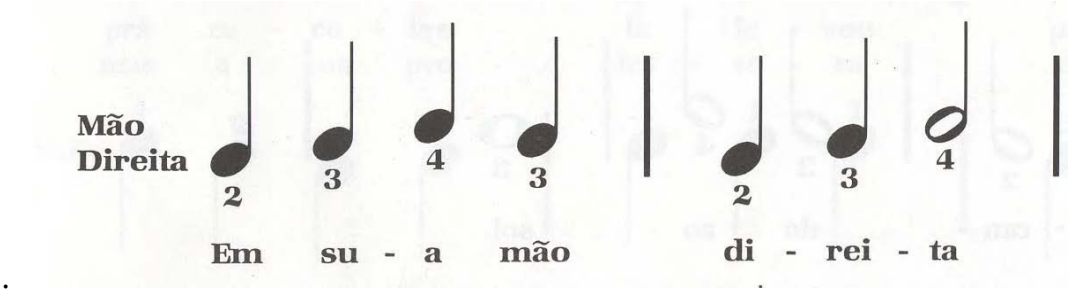

FIGURA 9 – Exemplo de pré-notação de alturas com dedilhado (BASTIEN, 1997, p.9).

FIGURA 10 - Exemplo de pré-notação com nomes de notas (BASTIEN, 1997, p.19).

- *Explorando música através do teclado,* de Marion Verhaalen

O livro é destinado a aulas em grupos de crianças no início da fase escolar. A autora propõe que a criança explore os sons do teclado antes de ser introduzida à leitura ou escrita, "pois a experiência sempre deve preceder os símbolos musicais" (VERHAALEN, 1989a, p.4). Na primeira unidade do livro, a autora propõe que o aluno toque melodias nas três teclas pretas do piano e apresenta a escrita destas como uma forma de preparar o aluno à escrita convencional em música (VERHAALEN, 1989b) (Figuras 11 e 12).

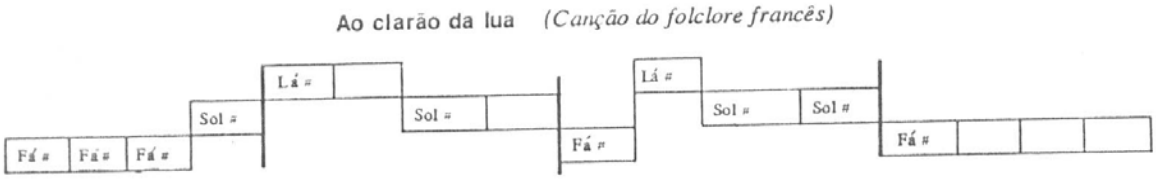

FIGURA 11 – Exemplo de pré-notação de alturas (VERHAALEN, 1989b, p.9).

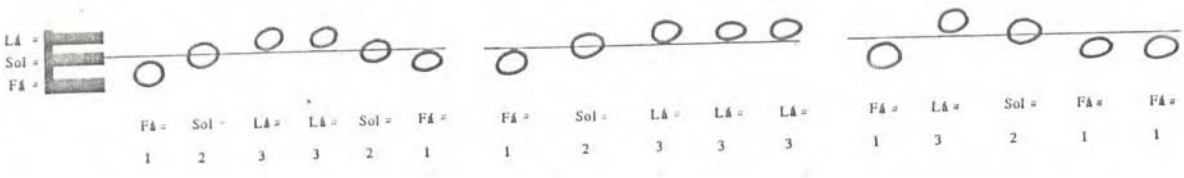

FIGURA 12 - Exemplo de pré-notação de alturas (VERHAALEN, 1989b, p.10).

EDIÇÕES DA DÉCADA DE 1990

ABORDAGEM PELO DÓ CENTRAL

- *Iniciação ao piano e teclado,* de Antonio Adolfo

Apesar de este método apresentar a leitura tradicional em pauta musical por meio do dó central, desde o início do livro, o autor propõe atividades escritas que permitem ao aluno grafar os sons, mesmo antes de conhecerem e dominarem as regras dessa notação.

Inicialmente, é permitido ao aluno desenhar os sons do piano. Ao mesmo tempo, o autor vai introduzindo um tipo de escrita em gráficos, usando bolinhas, linhas e ligaduras, como escrita alternativa preparatória à compreensão dos signos usuais. Esse procedimento abre caminho para que o aluno escreva à sua maneira, respeitando-o como um ser que pensa a própria escrita (ADOLFO, 1994) (Figura 13).

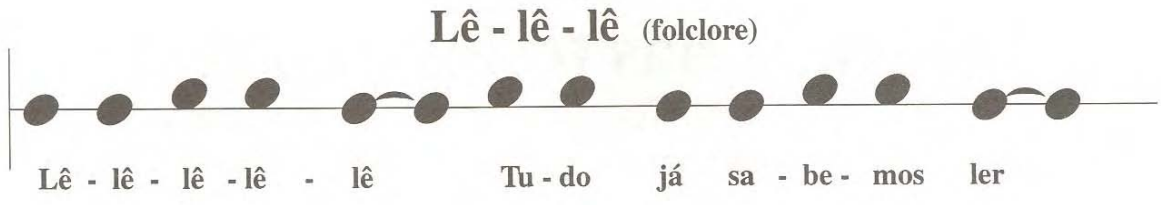

FIGURA 13 – Exemplo de pré-notação usada por ADOLFO (1994, p.38).

ABORDAGEM MISTA

- *Hal Leonard Student Piano Library: Piano Lessons*, de Bárbara Kreader et al.

Neste método, a iniciação à leitura é apresentada de forma Espacial e Intervalar, inicialmente, fora da pauta (Figura 14). Quando a pauta é introduzida, traz com ela o 'dó central', mas, embora as primeiras melodias escritas estejam localizadas ao seu redor, os dedilhados são modificados, de modo a evitar a associação, pelo aluno, de determinados dedos a notas específicas.

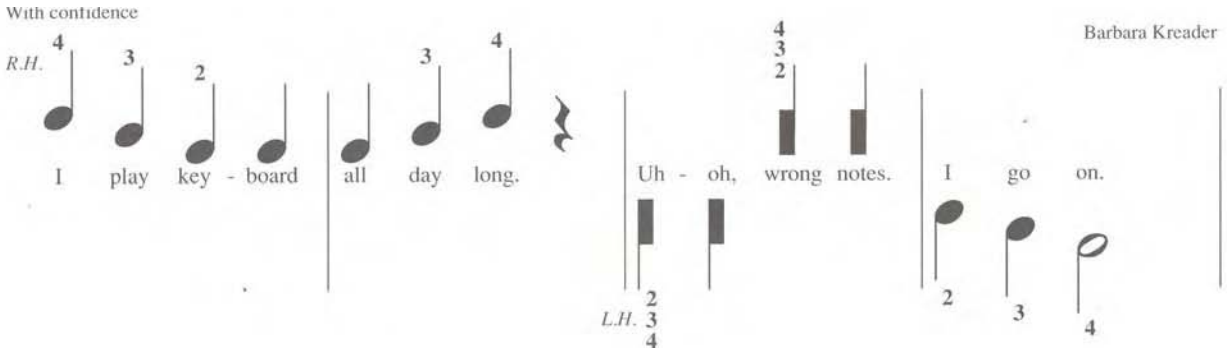

FIGURA 14 – Pré-notação em abordagem espacial ou intervalar (KREADER et al, 1996, p.17).

- *The Music Tree: a plan for musical growth at the piano – Time to Begin*, de Frances Clark, Louise Goss e Sam Holland

Time to begin é o primeiro livro da coleção americana de Frances Clark e seus assistentes, conhecida como *The Music Tree*, a qual, por sua vez, faz parte de uma coleção de métodos intitulada *The Frances Clark Library for Piano Students*, cuja primeira edição remonta à década de 1950, tendo sido revisada e complementada ao longo dos anos. *The Music Tree* é a seção destinada aos alunos do nível elementar, ou seja, aqueles que estão sendo iniciados ao estudo do piano. A edição de *Time to begin* (CLARK; GOSS; HOLLAND, 2000), analisada neste trabalho é acompanhada por um livro de atividades, *Time to begin activities* (BETTS; GOSS, HOLLAND, 2000), organizado pelos assistentes de Frances Clark, o qual terá sua análise descrita no próximo item. *Time to begin* introduz a leitura espacial ou intervalar, inicialmente, fora da pauta, leitura esta que, segundo o 'manual do professor', está planejada para ocorrer somente após o aluno tomar conhecimento da obra musical, primeiramente, por audição e, depois, tocando-a por imitação (CLARK; GOSS; GROVE, 1973) (Figura 15).

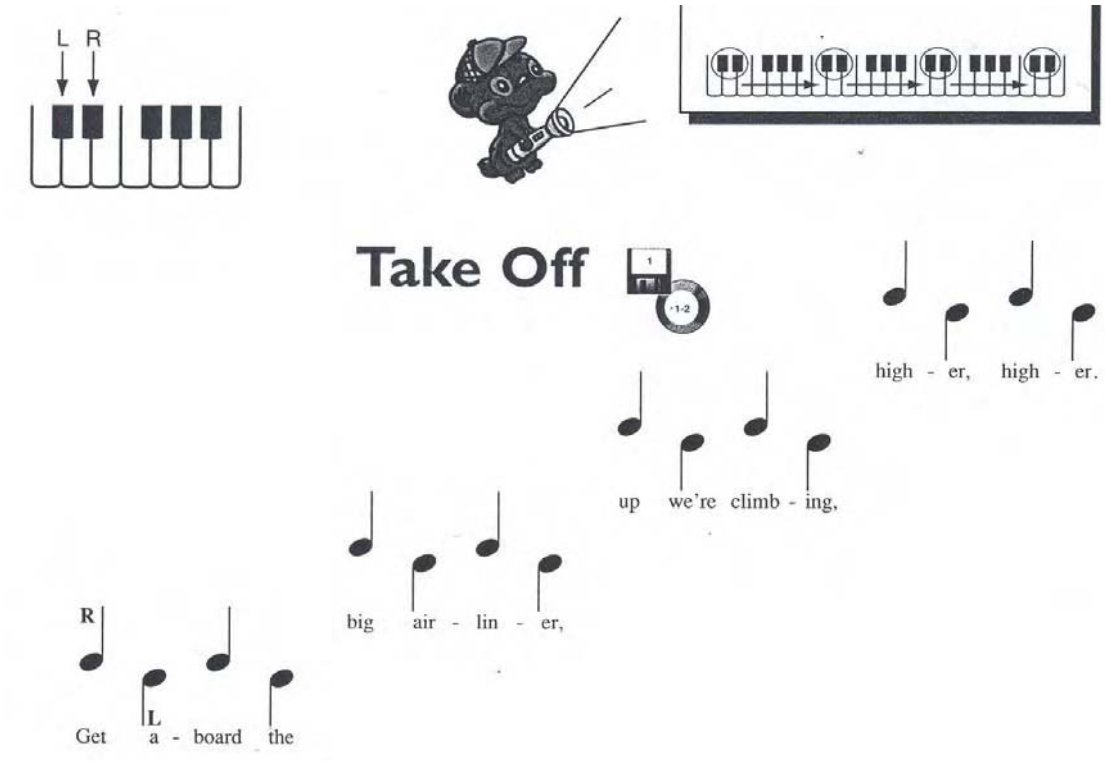

FIGURA 15 – Pré-notação em abordagem espacial ou intervalar (CLARK; GOSS; HOLLAND, 2000, p.4).

LIVROS DE ATIVIDADES

Estes livros apresentam atividades lúdicas que se destinam a facilitar a aprendizagem da lecto-escrita musical. O primeiro, aqui comentado, é parte integrante da coleção de Frances Clark, *The Music Tree* (Figura 16). Nada é falado a respeito de o segundo fazer parte de coleção (Figura 17).

- *The music tree: time to begin activities* de Steve Betts, Louise Goss e Sam Holland

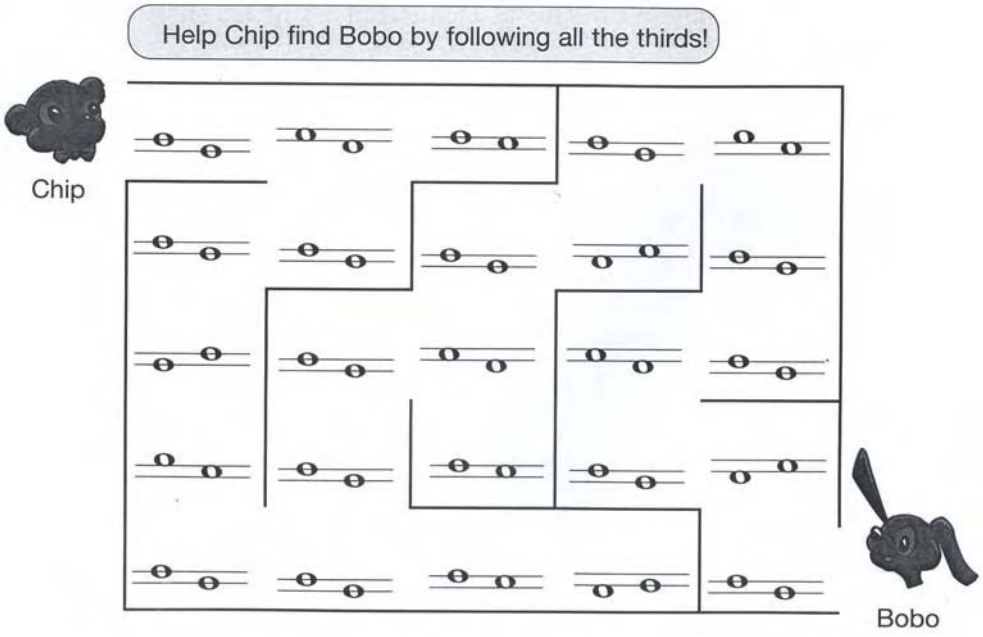

FIGURA 16 – *The music tree*: time to begin activities (BETTS; GOSS, HOLLAND, 2000, p.28).

- *Piano-brincando: atividades de apoio ao professor* de M. Betânia P. Fonseca e Patrícia Furst

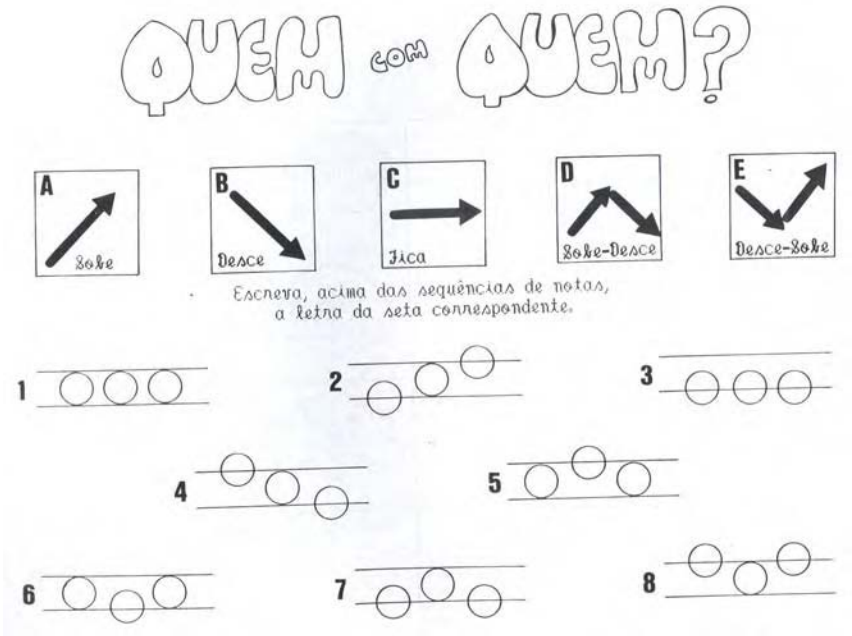

FIGURA 17 – *Piano-brincando*: atividades de apoio ao professor (FONSECA; SANTIAGO, 1993, p.83).

EDIÇÕES DA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI

MÉTODO DE INICIAÇÃO AO PIANO QUE APRESENTA GRAFIA NÃO TRADICIONAL

- *Pianolude*, de Martine Joste et al.

Além da notação convencional, este método apresenta frases que indicam como deve ser a interpretação, fato incomum nos métodos de iniciação, que parecem desconsiderar a capacidade expressiva do aprendiz, e notações usuais na música contemporânea, aproximando-se das formas de expressão gráfica infantil preparando as crianças para a compreensão e interpretação de algumas propostas composicionais do século XX, que utilizam a escrita não tradicional (JOSTE, 2002) (Figura 18).

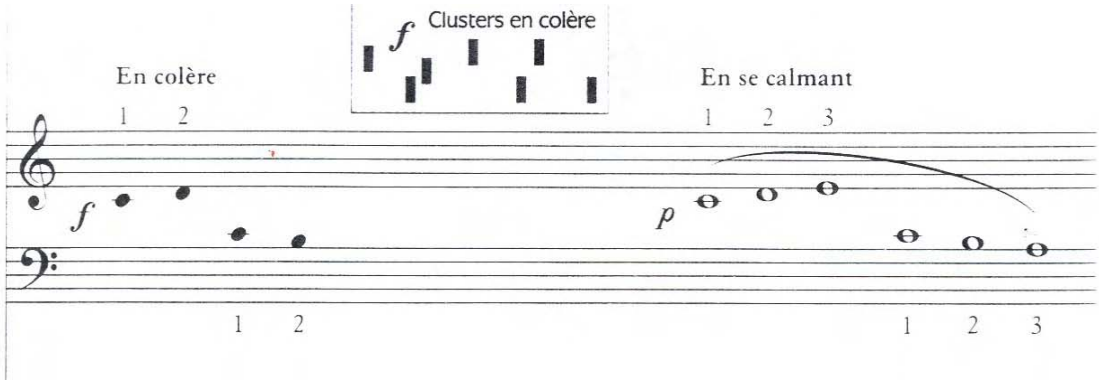

FIGURA 18 – Notação tradicional e contemporânea na mesma peça (JOSTE et al. 2002, p.17).

LIVRO DE ATIVIDADES

- *Divertimentos*, de Laura Longo

A autora, no prefácio, diz que seu livro pretende propiciar o desenvolvimento da musicalidade, da criatividade e do prazer de tocar, mesmo antes que o aluno saiba ler a notação tradicional. Entre seus objetivos, apresenta a possibilidade de desenvolver a habilidade de leitura do aluno, "partindo do todo para as partes, do som para a escrita" (LONGO, 2003, p.12). Como sugestão de estratégias de ensino, apresenta várias possibilidades, como, por exemplo, a imitação pelo ouvido ou pelo olhar. Porém, ressalta que mesmo neste caso o aluno deverá ter a partitura à sua frente e ser orientado a ler o que é capaz de compreender, de acordo com a fase do processo em que se encontra, sugerindo que sejam criados gráficos que facilitem a aprendizagem (Figuras 19 e 20), quando necessário. Se, por exemplo, o aluno ainda não dominar a leitura de notas individualmente,

enquanto aprende a peça por imitação, deve fazer a leitura do caminho sonoro (para o alto na partitura = som agudo = mãos indo à direita do teclado). A autora estimula o aluno a improvisar, "criar as suas próprias composições e grafá-las conforme sua compreensão, até que a aquisição da escrita tradicional lhe seja natural" (2003, p.13).

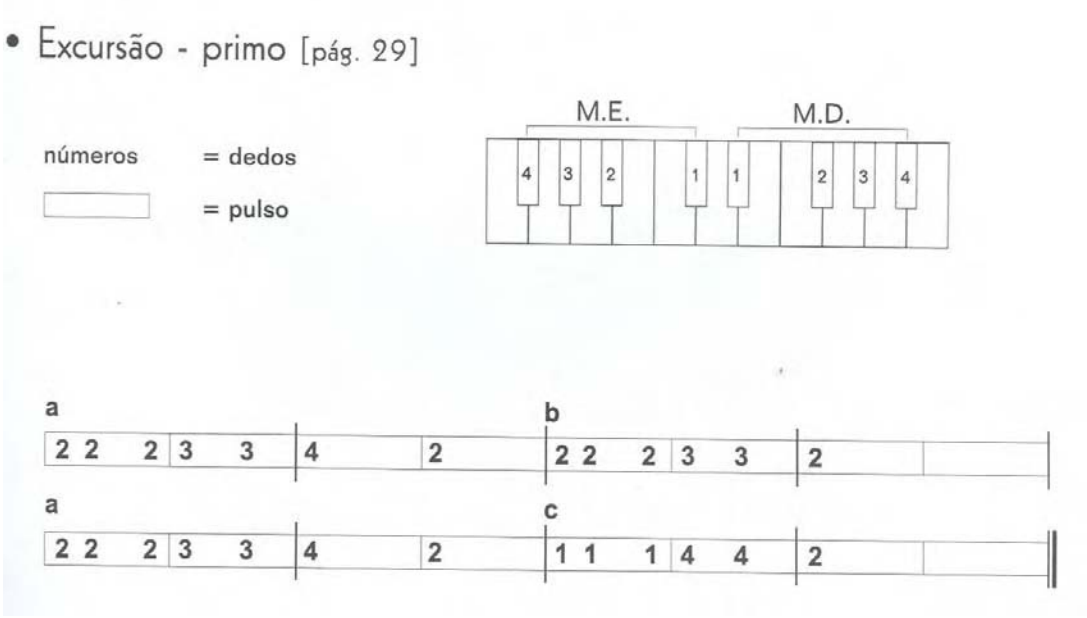

FIGURA 19 - Exemplo de escrita em gráfico de *Excursão* (LONGO, 2003, p.75).

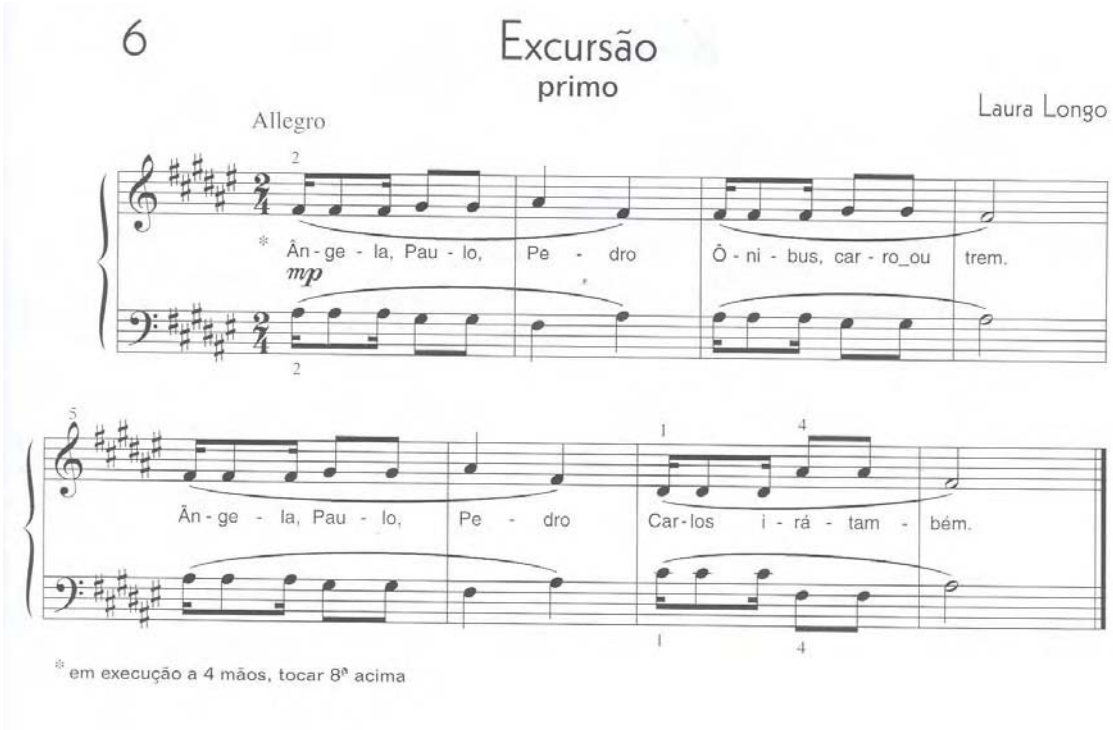

FIGURA 20 - Exemplo de escrita tradicional de *Excursão* (LONGO, 2003, p.29).

A RESPEITO DA LITERATURA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PIANO

Após a análise dos métodos, anteriormente apresentada, passa-se ao exame da literatura dirigida, especificamente, ao professor de piano.

É interessante notar, que, de modo geral, o tema lecto-escrita musical é abordado, nos trabalhos direcionados especificamente ao professor de piano, não como algo a ser compreendido, mas, sim, como uma habilidade a ser 'treinada' pelo aluno, mediante as técnicas propostas pelo profissional do ensino. É possível concluir, por meio do exame do material selecionado, que os resultados dos estudos específicos a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo advindos da Psicologia da Educação, desde o início do século XX, não chegaram a fazer parte da formação da maior parte dos autores da área de ensino pianístico. Como exemplo, pode-se citar o trecho do artigo do pianista e professor norte-americano Robert PACE que, na contramão das propostas pedagógicas que buscam levar em consideração o pensamento inicial do estudante acerca do objeto de ensino, ao discorrer a respeito de como iniciar a criança à leitura, aconselha os professores a considerarem a mente de cada estudante como uma "tabula rasa", por ele considerada como:

> a mente antes de receber as impressões da experiência. Não há hábitos nem bons, nem maus, nem antecipação do que vem à frente. A partir deste começo na 'estaca zero', os estudantes começam a desenvolver a alfabetização musical e suas habilidades de leitura à primeira vista [...] (PACE, 1999, p.3-4) [7]

Embora PACE tenha se destacado pela sua proposta de ensino calcada na abordagem por multitons notadamente inovadora na década de 1960, pensando e capacitando professores, dessa forma, contribui para a permanência da situação de conflito estudada nesta pesquisa. Colocar ineficiência dos resultados como conseqüência de um 'treinamento' ineficaz, e não da má compreensão que os professores e alunos, porventura, tenham do processo de aprendizagem, consolida a idéia de que tocar um instrumento musical é resultado do um ato físico-mecânico treinável, e não da habilidade de se expressar artisticamente. De fato, o 'treinamento' da mecânica físico-muscular deve existir na formação do pianista, mas isto não significa, ou indica que o ensino musical deva caminhar somente por esta estrada. Uma vez que a expressão artística é inerente ao ser humano, torna-se necessário ao professor de piano considerar todas as capacidades deste e não somente o movimento físico.

---

[7] O trecho citado é uma tradução livre desta autora do original escrito a seguir: "*the mind before it receives the impressions gained from experience. There are no habits, either good or bad only anticipation of what is ahead. From this beginning at 'ground zero', students start to develop their music literacy, sight-reading skills* […]"

Diferenciando-se do acima citado e de outros livros analisados, JOSÉ ALBERTO KAPLAN, em *Teoria da aprendizagem pianística*, demonstra preocupação acerca da usual prática do ensino pianístico no que diz respeito à iniciação à lecto-escrita. Com referência aos programas de ensino, alerta para o fato de que "o critério de dificuldade crescente adotado se refere mais à dificuldade de leitura que pode apresentar uma partitura que para a dificuldade de execução propriamente dita" (1987, p.95). O mesmo autor, ainda, critica "a prática usual nos conservatórios e escolas de música de dedicar somente uma ou duas horas de aula por semana ao ensino de música" enquanto que "para a aprendizagem de escrita [...] o menino de 6-7 anos de idade freqüenta diariamente a escola, durante um lapso de tempo que varia de 3 a 4 horas" (1987, p.102). Embora KAPLAN não aborde minuciosamente o tópico do desenvolvimento da habilidade de lecto-escrita em música, é aqui destacado por apontar para a necessidade de o professor de piano aprofundar seus conhecimentos em Psicologia da Aprendizagem, de modo a compreender cada vez mais o aluno e o modo pelo qual esta se dá.

EDUCADORES MUSICAIS DO SÉCULO XX

Além do trabalho específico de iniciação pianística já exposto, abordam-se, a seguir, as mudanças que, de um modo geral, ocorreram na maneira de encarar o ensino de música a partir do final do século XIX no mundo ocidental, as quais, entre outras conseqüências, ocasionaram transformações na Educação Musical durante o século XX. Com isso, pretende-se aprofundar a discussão acerca da aproximação da criança à música e, especificamente, às questões ligadas à alfabetização musical. Assim, adiante, estão descritas, sucintamente, as principais idéias dos educadores musicais do século XX e sua relação, ainda que indireta, com o ensino do piano, embora nem todos abordem a questão específica desta pesquisa que é a iniciação à lecto-escrita musical por meio desse instrumento. Essa mostra está dividida em duas partes: educadores da primeira metade do século XX e da segunda metade.

PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

- ***Jean-Jaques Dalcroze***

Um dos princípios básicos do ensino de música no método do suíço DALCROZE, é que o som pode ser traduzido em movimento e o movimento em som. O estudante de piano iniciado musicalmente por meio do método dalcroziano será encorajado a improvisar, aprendendo a

expressar ao teclado o que já foi expresso por meio do movimento corporal (UZLER; GORDON; SMITH, 2000, p.38).

- ***Carl Orff***

Assim como DALCROZE, ORFF acreditava no corpo como expressão do ritmo e da melodia. A abordagem ORFF não faz uso do piano, evitando-o totalmente. Em vez disto, concentra-se em dar às crianças a experiência de tocar em instrumentos de percussão com baqueta (xilofones e metalofones).[8] Em sua visão, ORFF acreditava que os pequenos deveriam estar expostos a instrumentos de real qualidade sonoro-musical e não só aos de brinquedo, e para este fim, os produziu, sendo o conjunto de seus instrumentos hoje conhecido como *instrumental ORFF*. Quanto ao desenvolvimento do canto, o plano de ensino de ORFF inicia-se a partir da terça menor descendente, expandindo-se aos outros intervalos gradativamente, por meio de canções folclóricas baseadas na escala pentatônica. Sua filosofia era de que a música é para todos e deve ser parte da educação desde a mais tenra idade. Assim como no método DALCROZE, a criança musicalizada por esta abordagem será incentivada a desenvolver a criatividade e a improvisação e, ainda, terá a capacidade de tocar e cantar em grupo de maneira bem desenvolvida (USZLER; GORDON; SMITH, 2000, p.39).

- ***Zoltán Kodály***

KODÁLY foi um compositor que devotou a maior parte de sua vida ao estudo da música folclórica húngara, estabelecendo um sistema de educação musical dirigido a seu próprio povo, o húngaro, baseado nas canções folclóricas de seu país. A alfabetização musical, ou seja, o desenvolvimento da habilidade de interpretar e escrever partituras é o foco central de seu método, o qual se concentra no canto, por considerar a voz o instrumento musical mais natural, sendo oferecido aos estudantes durante todo o período escolar, que, na Hungria, se inicia aos três anos de idade. O uso de instrumentos faz parte de seu método, mas ele se dá somente após a criança dominar a leitura e escrita da notação musical tradicional, como resultado de sua experiência vocal, fato que ocorre paralelamente ao desenvolvimento da capacidade de ler e escrever a língua falada (USZLER; GORDON; SMITH, 2000, p.40).

[8] "*mallet-playing instruments*".

O uso do piano, como ferramenta para ensinar conceitos musicais, tais como intervalos, escalas e acordes, ou como um instrumento de acompanhamento ao canto, é evitado (USZLER; GORDON; SMITH, 2000, p.40), mas é ensinado por meio de métodos ricos em canções folclóricas húngaras em notação tradicional (BARTÓK, 1940; FANTÒNÈ, 1966). Diferentemente de Orff, que prioriza a improvisação, a integração com outras linguagens expressivas e a criatividade, o Método Kodály se dedica ao desenvolvimento da voz e à ênfase na leitura e na escrita musicais, somente assemelhando-se ao primeiro na opção por trabalhar sobre a música folclórica.[9]

- ***Shinichi Suzuki***

O método idealizado pelo violinista SUZUKI é destinado ao ensino da performance instrumental, sendo o ensino por imitação a sua base (USZLER; GORDON; SMITH, 2000, p.41). Sua filosofia de ensino está baseada na metodologia de aprendizagem da língua nativa: a criança aprende com a mãe e a família por imitação (SUZUKI, 1994). Assim, as aulas de instrumento envolvem a mãe, que deve estar presente, aprendendo o que deve ser trabalhado ludicamente com a criança em casa (FONTERRADA, 2005, p.156). Em suas origens, o método foi organizado para o ensino do violino, tendo sido, posteriormente adaptado para o ensino do violoncelo, viola, flauta, harpa e piano. Com relação à lecto-escrita, "no método Suzuki, o desenvolvimento da leitura musical é posterior ao aprendizado do instrumento. O aluno deve memorizar o que toca, [...]; assim, não faz exercícios de leitura à primeira vista, pois lê apenas o que já sabe tocar de cor" (FONTERRADA, 2005, p.159). É importante ressaltar que os livros de partitura para piano do método Suzuki não apresentam nenhum tipo de explicação sobre o método (SUZUKI, 1978). As explicações sobre como deve ser o ensino foram escritas por Suzuki em *Educação é amor* (SUZUKI, 1994).

SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

- ***John Paynter***

A proposta de ensino do inglês PAYNTER baseia-se em proporcionar aos alunos o

[9] É importante lembrar que, embora ambos tenham trabalhado sobre a música folclórica, não é possível falar que, sonoramente, o material musical seja o mesmo, pois o material folclórico de Kodály diferia do de Orff. O folclore, no qual Kodály baseou-se, era proveniente da Europa Oriental, rico em música modal e escala pentatônica diferente do folclore alemão sobre o qual Orff trabalhou.

manuseio dos sons com o intuito de organizá-los musicalmente, segundo as correntes estéticas dos séculos passados e também da contemporaneidade. Em seu livro *Hear and Now*, PAYNTER defende a necessidade de que haja aulas de música que aproximem o aluno dos processos composicionais do século XX, e não somente, voltadas para o ensino da música européia dos séculos XVI ao XIX, por meio de atividades que envolvam os alunos criativamente neste processo (1972). Em outro de seus livros, *Sound and Structure*, o educador apresenta tarefas que possibilitam ao aluno conhecer as técnicas de composição de forma prática e ativa, escrevendo os resultados composicionais em notação tradicional ou não. Diretamente falando aos que tocam piano, no capítulo 4, *Fingers are great inspirers*,[10] o autor propõe atividades que possibilitam o desenvolvimento musical por meio do tocar experimentalmente e do organizar e escrever os resultados sonoros escolhidos (PAYNTER, 1992), abrindo ao aluno a possibilidade de se relacionar com o instrumento de uma forma diferente da apresentada pelo caminho tradicional. PAYNTER não diz nada de aprendizado de leitura e escrita, especificamente, pois, seu foco é estimular a criação e a invenção. Mas ele incentiva a leitura de grafias não tradicionais.

- ***Murray Schafer***

Este compositor canadense, que desde a década de 1960 tem apresentado reflexões acerca da educação musical, defende a resistência à leitura musical nos primeiros estágios da educação, "porque ela incita muito facilmente a um desvio da atenção para o papel e para o quadro-negro, que não os sons." Ele não fala especificamente de alfabetização musical, mas enfatiza que a escrita não deve ser o objetivo primordial da educação musical. Segundo ele, "a notação musical convencional é um código extremamente complicado e, para dominá-lo, são necessários anos de treinamento". E, continua dizendo que "o ideal, o que precisamos, é de uma notação que pudesse ser aprendida em dez minutos, após os quais, a música voltasse a seu estado original – como som" (SCHAFER, 1991, p.307). SCHAFER defende que o aluno "manuseie" os sons, ampliando sua qualidade de escuta, por meio de tarefas que, ao se tornarem mais elaboradas, necessitarão, inevitavelmente, da escrita. A partir deste ponto, o aluno deve ser estimulado a desenvolver a escrita de suas próprias partituras, utilizando o meio que quiser. O compositor afirma que "as primeiras tentativas podem beirar ao fracasso,

[10] "Os dedos são grandes inspiradores".

mas a análise de quais aspectos da música foram omitidos nas mesmas, propicia o interesse necessário para que se introduza a notação convencional" (1991, p.310).

- ***George Self***

SELF, músico-educador inglês, procurou alinhar a educação musical à música de vanguarda e discorda do 'adestramento' interpretativo proposto pelo ensino tradicional, preferindo que os alunos vivenciem experiências musicais de caráter aleatório ou impreciso (1967). Pelo fato de a notação tradicional não possibilitar a escrita de todos os elementos trabalhados em suas propostas musicais, ele faz uso de um tipo alternativo de notação por ele criado, uma grafia simplificada, que dá margem à improvisação sonora, por não ser regular, "como as estruturas mais comumente encontradas na música tradicional" (FONTERRADA, 2005,168) (Figura 21). No entanto, ele não estimula o aluno a criar suas próprias grafias.

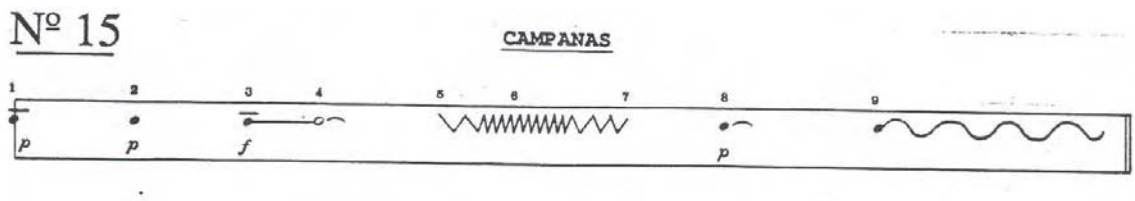

FIGURA 21 – Exemplo de notação criada por SELF (1967, p.41).

- ***Hans-Joachim Koellreutter***

Em 1937 chegou ao Brasil o compositor alemão KOELLREUTTER, um dos nomes mais importantes da Educação Musical brasileira. "[...] KOELLREUTTER trouxe idéias frescas, que refletiam a nova postura diante da arte contemporânea, e abriu um campo voltado à pesquisa e à experimentação" (FONTERRADA, 2005, p.199).

Ao examinar o processo de aquisição da escrita musical a partir do pensamento da criança, KOELLREUTTER afirmava que "para as crianças, especialmente na etapa da educação infantil, o espaço sonoro é global (silêncio e som), aberto e também multidirecional (em todas as direções e não apenas da esquerda para a direita)" (apud BRITO, 2003, p.181). Respeitando tal multidirecionalidade, propunha que a criança pudesse manusear os sons e sua escrita até que, por meio da aprendizagem, viesse a assimilar a direcionalidade usual nos sistemas de notação ocidental e, conseqüentemente, na notação tradicional em música. Segundo a músico-

educadora TECA ALENCAR DE BRITO, sua discípula e seguidora de seus ensinamentos, é preciso que o educador instigue a criança em idade pré–escolar a desenhar o som e observe os resultados a respeito de "como as crianças registram os sons, como ocupam o espaço do papel, [...] de acordo com o que ouvem" (BRITO, 2003, p.183). Somente a partir daí é possível que se estabeleça uma situação de aprendizagem da lecto-escrita musical.

TRABALHOS DE PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL

- ***Jeanne Bamberger***

Seguindo o pensamento construtivista-piagetiano, BAMBERGER realizou pesquisas na década de 1970 e apresentou resultados a respeito da notação de ritmos simples, realizada por crianças de quatro a doze anos de idade, e por adultos sem conhecimento musical prévio, que demonstram a existência de fases conceituais que antecedem a escrita rítmica convencional em música. A partir de suas observações, BAMBERGER sugeriu que, "no que concerne ao ensino, deveríamos acentuar mais a pesquisa dos métodos que encorajem as crianças a projetar descrições variadas e a passar de um modo de apreensão para outro", ou seja, de uma fase conceitual a outra (BAMBERGER, 1989, p.97 –124).

- ***Marguerite Frey-Streiff***

FREY-STREIFF, na década de 1970, apresentou resultados de pesquisa a respeito de notação de melodias,[11] realizada com crianças de 7 a 12 anos, sem formação musical escolar, os quais lhe permitiram identificar seis tipos de notação, selecionados a partir do que foi significativo para a criança. Pelas palavras da autora:

> O resultado mais evidente dessa pesquisa é, sem dúvida, que a criança nem sequer parece conceber a unidade-som como elemento constitutivo da melodia. Na conceitualização espontânea de um todo musical, a unidade-som parece não se impor de imediato, mas constituir o coroamento de uma elaboração completa. O som que, com suas propriedades, geralmente é o ponto de partida do ensino musical, corresponde então a um dado que não tem (ou pouco tem) significação para a criança [...] (FREY-STREIFF, 1989, p.167-168)

[11] As melodias que FREY-STREIFF utilizou em sua pesquisa foram *Au clair de la lune* e *Il était une bergère*, ambas do folclore francês.

A pesquisa de FREY-STREIFF aponta para a necessidade de a iniciação à lecto-escrita musical dar-se por meio de canções significativas para as crianças e não pela escrita de notas isoladas do contexto musical.

- ***David Hargreaves***

HARGREAVES, pesquisador inglês da segunda metade do século XX, em seu livro *The Developmental Psychology of Music*, editado pela primeira vez na Inglaterra em 1986, defende a idéia segundo a qual a Educação Musical deve ser firmemente fundamentada na Psicologia do Desenvolvimento. Para isto, apresenta as Teorias do Desenvolvimento que respondem mais imediatamente às questões da Educação Musical e os resultados de pesquisas realizadas por ele e outros pesquisadores segundo a visão dessas teorias. O desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor que ocorre durante o processo de educação musical, segundo ele, deve ser avaliado segundo os pressupostos das teorias psicológicas, as quais têm papel central na formulação e escolha, por parte do professor, do método a ser utilizado. No que concerne ao desenvolvimento da habilidade de lecto-escrita em Música, são apresentados resultados de pesquisas provenientes de diversos pesquisadores, realizadas com pré-escolares e escolares que demonstram a existência de fases conceituais antecedendo a compreensão da notação convencional (HARGREAVES, 1986), como, por exemplo, BAMBERGER (1989) e FREY-STREIFF (1989), de quem já se falou.

- ***Violeta Hemsy de Gainza***

Segundo GAINZA, a prática musical deve preceder a habilidade para ler notas. Tem por princípio que todo conceito deve ser precedido pela manipulação ativa dos sons por meio de atividades que envolvam a exploração do ambiente sonoro e dos instrumentos tradicionais, a invenção e construção de instrumentos, a criação e a improvisação, sendo que o momento oportuno para introduzir a lecto-escrita é quando a própria criança pede. Nesse momento, incentivada a criar sua própria forma de grafia, a criança apresenta diferentes formas de notação – desenhos, garatujas, pontos, linhas – que devem ser respeitadas pelo professor como parte do processo de aprendizagem (GAINZA, 2002). É possível perceber que GAINZA reconhece que a criança tem suas próprias idéias a respeito de notação, embora não explicite esse ponto de vista; no entanto, admite o criar da criança e aconselha que tal criação seja respeitada.

- ***Howard Gardner***

GARDNER, psicólogo norte-americano, em seu livro *Estruturas da mente* (1994), defende que as capacidades intelectuais não se restringem ao pensamento lógico-matemático estudado por Piaget, sendo ampliadas pela existência de múltiplas inteligências, entre elas a inteligência musical. Em *A criança pré-escolar* (2001), GARDNER demonstra que, de modo geral, o que tem sido aprendido no âmbito escolar tem pouca aplicabilidade na vida prática. Segundo ele, este equívoco é explicado ao se observar que o aluno em contexto não-escolar busca suas soluções de maneira intuitiva, como uma criança de cinco anos de idade, em razão das falhas do sistema de ensino que em geral, avalia a prontidão em respostas rápidas e não a compreensão que o aluno realmente tem acerca dos temas ensinados. Segundo o autor, a criança de cinco a sete anos de idade já tem suas crenças e sobre elas é capaz de tomar decisões, por isso, a escola deveria partir destas crenças já existentes no pensamento infantil para trazer os conhecimentos escolares de forma significativa. GARDNER apresenta dados de pesquisas pelos quais se demonstra que a não ocorrência de uma aprendizagem significativa faz que alunos de diferentes faixas etárias, inclusive universitários aos vinte anos, façam escolhas baseados em crenças que se equiparam à dos pré-escolares. Diante desta situação, ele diz:

> Acredito que a chave seja criar ambientes de aprendizagem [...] Os ambientes que podem fundir formas de conhecimento sensório-motor e simbólico às formas de conhecimento notacional, conceitual e epistêmicas, valorizadas na escola, deveriam engendrar a compreensão. (2001, p.157)

ACADÊMICOS BRASILEIROS DEDICADOS À ALFABETIZAÇÃO MUSICAL

Além do corpo de autores já exposto, foram, também, examinados textos acadêmicos brasileiros dedicados à questão da alfabetização musical. Dentre os trabalhos disponíveis aos quais foi possível o acesso, foram selecionadas duas dissertações de mestrado que se aproximam do estudo desta pesquisa, conforme descritos a seguir.

- *Gênese da notação musical na criança*, de Pedro Paulo Salles

A dissertação de mestrado, defendida na Universidade de São Paulo (USP), *Gênese da notação musical na criança*, de SALLES, apresenta resultados encontrados na análise de

partituras produzidas por crianças de 6 a 11 anos, coletadas entre 1978 e 1989, em duas escolas particulares da cidade de São Paulo. Apoiando-se em Piaget, o pesquisador descreve "alguns dos processos quanto às relações que a criança estabelece com os sons" (1996, p.3), apresenta as notações das crianças, cria uma tipologia para elas e analisa tais notações, buscando compreender os processos que explicam essa gênese. Segundo o autor, as notações podem ser classificadas em três tipos: "notações pictográficas"- signos descritivos (desenho da fonte sonora); "notação mista" – signos interpretativos ou simbólicos (desenho de imaginação); e, "notação analógica" – signos sônicos (notação plástica). Destaca-se que, segundo SALLES:

> Com relação à introdução da notação tradicional, ela não implica em descartar as notações criadas, ao contrário, estas habitam de igual para igual com aquela "universal". Além disso, as etapas que antecedem o aparecimento da notação tradicional não devem ser consideradas como pré-requisitos ou "facilitadoras" a esta introdução [...] (1996, p. 238)

- *Pensar com sons: um estudo da notação musical como um sistema de representação,* de Dulcimarta Lemos Lino

LINO, em sua dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), a partir de revisão bibliográfica, apresenta a seguinte comparação entre alguns trabalhos apresentados por pesquisadores da gênese do pensamento referente à escrita sonoro-musical:

> [...] estes autores[12] deixaram evidentes três aspectos comuns nas suas classificações. Inicialmente seus sujeitos destacaram uma indiferenciação generalizada e totalizante da música, escrevendo símbolos que representam globalmente a ação musical. Em seguida, estes sujeitos selecionaram uma(s) propriedade(s) ou elemento(s) musical para representar graficamente. E, finalmente, esboçaram simbolicamente a organização estrutural da música. (1998, p.30)

LINO apresentou, além, da revisão bibliográfica, os dados de sua própria pesquisa de campo, a qual constou da análise de partituras elaboradas por 11 crianças de 6 a 8 anos de idade, alunos da 1ª. série do Primeiro Grau de uma escola municipal da periferia de Porto Alegre, coletadas no início, no meio e ao término do ano letivo e que teve como base trabalhos da psicóloga Emilia Ferreiro, de quem se falará adiante, entre outros (1998, Cp. 3). Por meio de sua análise, LINO classificou as partituras em

[12] Os autores a que Lino se referem são: Bamberger, Cestari, Davidson e Scripp, Frey –Streiff, Cauduro, Hair, Hargreaves e Galton e Salles.

quatro tipos - sensorial, figurativa, convencionada e sistêmica – e mostrou que todas elas demonstram a existência de fases conceituais durante o processo de aquisição da lecto-escrita musical (1998, Cp. 7).

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Ansiando por responder às questões levantadas no início deste texto, a revisão bibliográfica da presente pesquisa, analisou métodos de iniciação ao piano, trabalhos direcionados à formação do professor deste instrumento, propostas de educadores musicais do século XX e sua relação com a iniciação pianística, trabalhos da área de Psicologia da Aprendizagem aplicada à música, e, duas dissertações de mestrado sobre a psicogênese do processo de aprendizagem da lecto-escrita em música.

Percebe-se pela revisão bibliográfica desta pesquisa, que há diferentes abordagens metodológicas para a iniciação da criança à leitura musical, por meio de uma partitura para piano. O Quadro 1, a seguir, apresenta a quantidade de métodos aqui analisados, e mencionados, em cada abordagem.

QUADRO 1- Quantidade de métodos analisados, segundo o tipo de abordagem.

Tipo de abordagem	**Dó Central**	**Multitons ou Pentacórdios**	**Intervalar ou Espacial**	**Mista**
Quantidade de métodos analisados	21 métodos (10 brasileiros; 11 estrangeiros)	4 métodos Estrangeiros	4 métodos (3 estrangeiros; 1 brasileiro)	2 métodos estrangeiros

Observou-se que os tipos de abordagem de iniciação pianística não isentam o professor e o aluno de se livrarem de falhas quanto à formação musical do aluno, apesar das várias vantagens oferecidas por cada um.

É possível afirmar que, via de regra, existe preocupação por parte dos autores quanto à iniciação da lecto-escrita musical, embora se tenha constatado que a maior parte dos métodos não leva em consideração a criança em situação de aprendizagem, pois propõem um trabalho de leitura musical aliado à memorização, ou à associação olho/movimento e ouvido. De modo geral, demonstram que a preocupação dos autores, ao se iniciar a criança no estudo do instrumento, apresenta um enfoque muito mais tecnicista do que ligado ao desenvolvimento da compreensão necessária para que se desempenhe com habilidade a tarefa de interpretar uma partitura.

Pesquisas voltadas à aprendizagem musical apontam para a existência de fases do pensamento conceitual pelas quais a criança passa, ao tentar se apropriar das regras que regem a notação musical tradicional, mas ainda são poucas e insuficientes para responder a todas as questões acerca deste tema. As abordagens de muitos compositores contemporâneos voltados à educação musical dão espaço à criança para criar e pensar, mas os métodos de ensino que utilizam escrita convencional, em grande parte, não, pois têm como objetivo que a criança apenas aplique os sinais musicais convencionais à sua prática, por meio da memorização.

Pode-se dizer que o mesmo ocorre com as obras destinadas ao preparo do professor para o 'como ensinar piano': do exame desse material, percebe-se que a preocupação a respeito da maneira pela qual o aluno concebe a escrita musical e compreende o processo de leitura é praticamente inexistente.

No entanto, é preciso destacar que o século XX trouxe novos rumos para a Educação Musical, por meio de educadores que procuraram alinhar às suas práticas, contribuições advindas de resultados de pesquisa em outras áreas, tais como a Psicologia, as Ciências Naturais e a Filosofia. Na segunda metade do século XX, destacam-se outros que enfatizam a exploração de material sonoro utilizado pela Música Contemporânea. Pode-se dizer que os educadores musicais da primeira metade do século XX inovaram quanto à forma pela qual o conhecimento é adquirido, ao deixarem de lado a concepção do professor como o detentor e transmissor de conhecimentos, e adotarem a de ser, ele mesmo, como que um aluno mais velho, que compartilha sua experiência com todos aqueles que, a seu modo, também vivenciam o fazer musical. É preciso que se diga, porém, que embora tenham sido compositores inovadores do ponto de vista da linguagem musical, como educadores sua preocupação dizia mais respeito à postura pedagógica, do que à exploração sistemática da linguagem contemporânea. Em outras palavras, eles romperam com as práticas pedagógicas usuais até então e propuseram outras, marcadamente inovadoras, mas não deram ênfase especial às práticas sonoras de sua própria época em suas propostas educativas, mantendo-se atrelados ao repertório tradicional de ensino.

Somente a partir de 1960 é que compositores voltados para a Educação Musical valorizaram o mundo sonoro 'descoberto' no século XX (FONTERRADA, 2005). Para PAYNTER e outros autores contemporâneos que se dedicam ao ensino coletivo, por meio do uso de instrumentos de som indeterminado, voz sem alturas definidas, isto é, que trabalham próximos ao interesse da música contemporânea, cujos princípios são outros que não os da aquisição de domínio técnico dos instrumentos musicais do século XX e mais antigos, a educação musical deve passar pelo caminho da exploração e organização sonora, usando-se, além da grafia

tradicional de música, grafias alternativas, que podem ter recursos que melhor traduzam os sons da contemporaneidade e que, em geral, são mais aceitas pelas crianças do que as notações musicais tradicionais. Coincidentemente, apesar de terem sido analisados vários métodos de iniciação ao piano nesta pesquisa, os que aqui foram relacionados, por apresentarem preocupação sobre a iniciação da criança à notação tradicional de música, são edições que datam da década de 1960 em diante, não tendo havido identificação a respeito dessa questão em anos anteriores. Embora a maior parte dos métodos demonstre que os autores consideram a lecto-escrita musical uma habilidade a ser desenvolvida tecnicamente, há os que dão indícios de que a iniciação à leitura musical deve passar por fases preparatórias à introdução da notação convencional. Estes autores, provavelmente, foram influenciados pelas pesquisas na área de Psicologia da Aprendizagem, ainda que esta influência seja pequena e tardia, porém, apesar das suas tímidas inovações acerca de como se deve introduzir a notação tradicional, do ponto de vista da linguagem musical, a quase totalidade dos métodos ainda está distante do interesse da música contemporânea.

Apesar de o foco desta pesquisa não ser o tipo de material sonoro proposto pelos métodos de iniciação ao piano, é bom ressaltar que a maior parte dos que foram aqui analisados privilegiam a linguagem tonal a outros tipos de organização sonora. Provavelmente, isto se deva ao fato de o repertório tradicional para piano ser prioritariamente tonal e, provavelmente, este seja, também, o motivo pelo qual a iniciação à leitura proposta por tais métodos, raramente, esteja aberta a grafias alternativas, que poderiam estar mais próximas do pensamento da criança iniciante. Mas, seria um bom campo para novos pesquisadores da área observar o quanto um método aberto a grafias contemporâneas poderia contribuir para a aprendizagem da notação convencional.

Concluindo, afirma-se que, por meio das obras analisadas neste capítulo, é possível dizer que o músico-educador do final do século XX vê o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical como uma habilidade adquirida por meio de capacitação técnica e também, como um processo que implica, além do desenvolvimento das habilidades físicas, o desenvolvimento psicológico. Parece que ainda são poucos os músico-educadores que compreendem as fases conceituais pelas quais a criança passa durante o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical, e isso se deve, provavelmente, à escassez de estudos na área e à pouca divulgação dos existentes, mas, já é possível notar que os educadores mais recentes procuram levar em consideração o pensar da própria criança. Apesar disto, nenhum dos autores analisados respondeu, efetivamente, a questão de como a criança iniciante no estudo de piano compreende a escrita musical.

Após este estudo, do que se produziu no último século a respeito do ensino da lecto-escrita musical, restam, pois, ainda, as seguintes questões: como se dá o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano? Há diferentes comportamentos psicológicos caracterizadores de diferentes fases durante este processo de aprendizagem? Essas questões servirão de motivo para o que se segue.

2

A ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO EMILIA FERREIRO:

A PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA

Com o intuito de compreender como se dá o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano, e se existem diferentes comportamentos psicológicos ou fases, durante esse processo, além da revisão bibliográfica descrita no primeiro capítulo, encontrou-se a possibilidade de fundamentar esta pesquisa em estudos ligados à alfabetização. Destaca-se, nesta área, a psicóloga argentina Emília Ferreiro, que, desde a década de 1970, apresenta trabalhos esclarecedores acerca deste importante processo mental.

EMILIA FERREIRO E SUA OBRA

Nascida em 1937, EMILIA FERREIRO, depois de se formar em Psicologia pela Universidade de Buenos Aires, passou a estudar na Suíça, terminando sua tese de doutorado sobre problemas da aquisição da língua oral em 1970. Após esse período, voltou à Argentina com interesse em continuar suas pesquisas sobre esse tema, ligando-o, porém, a alguma problemática da realidade de seu país. Assim, passou a interessar-se pelo uso da linguagem oral no início do ensino fundamental.

Ela explica: "Queria indagar que tipo de pressuposição o professor tinha em relação à competência lingüística das crianças e como isso podia interferir na aprendizagem" (2001c, p.17). Ao iniciar sua sondagem, percebeu que havia uma enorme quantidade de intercâmbios lingüísticos relacionados à aprendizagem da língua escrita, passando, então, a trabalhar esta questão, dedicando-se, em grande parte das vezes, à compreensão do pensamento do aprendiz no período que antecede o aprendizado das escritas convencionais. Segundo ela, este período, além de ter sido o menos estudado dentro da evolução da escrita, é o menos reconhecido pela instituição pré-escolar, e, ao se estudar o aluno desta fase, é possível perceber com maior clareza os processos construtivos que aparecem quando o sujeito tenta apropriar-se do conhecimento de outros.

FERREIRO lembra que, no início da década de 1970, os estudos relacionados à aquisição da língua escrita, ou tratavam das habilidades que as crianças deveriam ter para iniciar a leitura, como, por exemplo, as coordenações sensório-motoras, ou da discussão acerca de qual seria o melhor método para o ensino da leitura-escrita. Não havia estudos sobre a criança, do ponto de vista piagetiano, ou seja, estudos sobre a criança que tenta compreender o mundo que a rodeia formulando teorias experimentais acerca desse mundo (2001c, p.17-18). Ela lembra que um mecanismo básico para a aquisição de conhecimento é a *assimilação,* um conceito fundamental da teoria de Piaget, que implica a transformação dos conteúdos em

função de esquemas prévios. Ou, seja, toda proposta do adulto, para ser realmente entendida pela criança, deve ser transformada por ela, segundo o seu próprio pensar. O problema, na época, é que ninguém supunha que as crianças sabiam algo relevante a respeito da escrita, antes de entrar na escola (2001c, p.19).

Em 1979, EMILIA FERREIRO publicou *Los sistemas de escritura en el desarollo del nino*, em co-autoria com ANA TEBEROSKY. Nesta época, devido ao golpe de estado na Argentina, ambas as autoras estavam no exílio, e por este motivo, o livro foi editado no México, país onde FERREIRO se instalou após sair do seu. O modo de considerar a aquisição da língua escrita mudou a partir desse trabalho de FERREIRO e TEBEROSKY, que, além do espanhol, foi editado em inglês, em 1982; em italiano, em 1985 e, em português, publicado no Brasil em 1986, sob o título *Psicogênese da língua escrita.*

Psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) demonstrou que o processo de alfabetização começa antes do ensino formal no contexto escolar, sem a mediação sistemática do adulto. Inicia-se pela participação da criança em contextos sociais de produção e interpretação de textos de forma espontânea por meio da exploração, reflexão e reconstrução dos princípios que a regem. Considerada até então como uma aquisição propriamente escolar, a alfabetização passou a ser estudada segundo uma perspectiva psicolingüística e cognitiva, como um desenvolvimento que se inicia, em grande parte das vezes, em contextos extra-escolares (FERREIRO; PONTECORVO, 1996, p.11-12).

Embora *Psicogênese da língua escrita* não seja um método de didática, FERREIRO reconhece que "o livro repercutiu nas pessoas vinculadas à prática docente muito antes que naquelas preocupadas com os problemas do desenvolvimento" (2001c, p.92). Os resultados encontrados pela psicóloga argentina apontaram para a necessidade de mudanças no ensino da alfabetização que passaram a ocorrer a partir da década de 1980 em alguns países do Ocidente. Durante o *I Encontro latino-americano: propostas para alfabetização escolar na América Latina*, realizado em outubro de 1987, na cidade do México, concluiu-se que, ao dar às crianças espaço para construir e inventar, obtem-se resultados muito bons, porém, por ser uma proposta nova, alguns professores acabaram por não saber como agir. Nesse encontro, foram relatados casos de professores que, durante um ano inteiro, respeitavam a tal ponto os níveis de construção das crianças, que não intervinham de maneira alguma em sua atuação, esperando que em algum momento, magicamente, a mudança ocorresse e a criança passasse de um nível ao outro. Diante disso, Emilia FERREIRO e Marilia DURAN em debate, ressaltam quão importante é os professores terem um referencial teórico e refletirem a respeito de suas

práticas, para descobrir qual teoria está por trás, ao invés de pedirem "receitas que lhes indiquem exatamente o que fazer a cada dia e todos os dias" (FERREIRO, 1990, p.23).

Os trabalhos de FERREIRO muito contribuíram para a reorganização do ensino público e privado em toda a América Latina. No Brasil, suas propostas foram assimiladas rapidamente por meio de autoridades educativas municipais e estaduais (2001c, p.92). Foi homenageada, em 1995, com título de *Doutor Honoris Causa* pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e, em 2001, ao receber a *Ordem Nacional de Mérito Educativo* do Governo brasileiro.

Entretanto, as propostas de FERREIRO também são alvo de críticas. No *Relatório final do grupo de trabalho "Alfabetização Infantil: Novos Caminhos"*, encomendado pela Câmara Federal, a concepção de FERREIRO foi rotulada como responsável pelo fracasso escolar no Brasil em razão de sua influência sobre as propostas do Ministério da Educação do Brasil (BELINTANE, 2005, p.62-67).

A evolução estudada nos trabalhos de FERREIRO apresenta analogia com os processos estudados por Piaget no domínio da lógica matemática, do ponto de vista teórico, o que consolida a visão de que a construção da escrita na criança não é alheia à epistemologia (FERREIRO; PALACIO, 2003, p.122-123). Seu trabalho todo não traz novos métodos didáticos, nem novos testes para averiguação de inteligência, nem nada que se pareça com uma solução pronta para os problemas educacionais (WEISZ, apud FERREIRO, 2001c, p.93); no entanto, eles demonstram que a escrita infantil segue uma linha de evolução regular, apesar da diversidade cultural, das diversas línguas e de diversas situações educativas em que o aluno possa estar inserido (FERREIRO, 1989, p.19). Esta evolução pode ser dividida em três grandes períodos, que são:

- Distinção entre o modo de representação icônico e não icônico;
- A construção de formas de diferenciação que controlam progressivamente as variações de tipos e de quantidade de letras;
- A fonetização da escrita, que se inicia com o período silábico e alfabético.

Em seus trabalhos, a autora defende a necessidade de se perguntar por meio de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita, e como se apresenta este objeto no contexto escolar, pois nenhuma prática pedagógica é neutra e há práticas que desconsideram a criança como construtora do conhecimento, como se este fosse algo que está do lado de "fora" do sujeito, algo possuído pelos outros, que a criança deve observar como um espectador passivo (FERREIRO, 1989, p.30-31). Segundo ela:

> Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (1989, p.40-41)

FERREIRO defende a idéia de que "os que fracassam na escola não são tão diferentes dos que nela têm sucesso. Para todos eles, o desenvolvimento da leitura e escrita é um processo construtivo" (1989, p.95). Em suas palavras: "os filhos do analfabetismo são alfabetizáveis; não constituem uma população com uma patologia específica que deva se atendida por sistemas especializados de educação; eles têm direito a ser respeitados enquanto sujeitos capazes de aprender" (1990, Introdução).

Ao se propor, na presente dissertação, o entrelaçamento entre aquisição da lecto-escrita da linguagem verbal e a da lecto-escrita musical, há que se pensar como pode ser essa transposição, de uma área a outra. Para tanto, em primeiro lugar, é preciso ver, ainda que sucintamente, de que modo foi organizado o trabalho que FERREIRO realizou.

O MODELO DE PESQUISA DE FERREIRO

O modelo de pesquisa de FERREIRO, piagetiano, apresenta tarefas a serem resolvidas pelas crianças pesquisadas, supondo-se uma interação entre sujeito e objeto de conhecimento. Como parte desse processo, há constante diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. O questionamento é individual, registrado manualmente e gravado. A análise dos resultados é de caráter qualitativo.

São dois os tipos de situação analisados: a interpretação do código (leitura) e a produção gráfica (escrita).

"PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA"

Vejamos agora como foi organizado e qual o resultado do trabalho que FERREIRO realizou juntamente com TEBEROSKY, na Argentina, nos anos de 1974, 1975 e 1976, relatados em português em *Psicogênese da Língua Escrita* (1986).

O estudo em questão iniciou-se por um "seguimento longitudinal de um ano de duração, com um grupo de 30 crianças provenientes de um meio social de classe baixa, que pela primeira vez cursavam a primeira série do ensino primário" (1986, p.35). Das 30 crianças da mostra, 15 tinham ido ao jardim da infância, 7 se encontravam pela primeira vez em 'situação escolar' e as 6 restantes tinham freqüentado, de forma muito irregular, o curso pré-escolar. Do total, 17 eram meninos e 13 meninas. Todas foram entrevistadas no começo, no meio e no final do curso (1986, p.36), pois, como lembra FERREIRO: "Na época em que fizemos esse livro,[13] não podíamos observar na aula o que nos interessava, porque as práticas ocultavam a criança que pensa a tal ponto que a faziam desaparecer, e todo mundo estava convencido de que essa criança não pensava nada sobre a escrita" (2001c, p.91).

Segundo as palavras de FERREIRO e TEBEROSKY:

> Os resultados dessa investigação proporcionaram dois indícios: que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitadas para o docente, e por outro, que inclusive essas crianças de classe baixa não começam desde 'zero' na primeira série. (1986, p.37)

Além do estudo longitudinal, FERREIRO e TEBEROSKY fazem "um estudo de tipo transversal com crianças de idades compreendidas entre os 4 e 6 anos" (1986, p.37). As autoras explicam: "Com o fim de analisar a influência da variável diferença social, escolhemos uma população de classe média e classe baixa, em igualdade de situação escolar: todos freqüentavam a escola" (1986, p.37). Foi feito, então, um estudo comparativo para esclarecer a ação do meio, através das formas de assimilação dos sujeitos provenientes de diferentes classes sociais.

A população do estudo transversal constava de crianças de 4 anos, de classe baixa, dentre as quais foram entrevistados 10 sujeitos – 6 meninos e 4 meninas. Na faixa dos 5 anos, classe baixa, foram testados 11 sujeitos – 6 meninos e 5 meninas, e de 5 anos, classe média, 16 sujeitos – 7 meninos e 9 meninas. Com respeito às crianças de 6 anos, de classe baixa, a amostragem não é completa, porque foi abandonada. A amostragem de crianças de 6 anos, classe média, foi formada por 20 sujeitos - 14 meninos e 6 meninas. A inquirição tinha uma duração variável, entre 20 e 30 minutos (1986, p.38).

A seguir, algumas características coletadas pelas estudiosas na avaliação do processo de aprendizagem de leitura e escrita.

---

[13] Referindo-se a *Psicogênese da língua escrita.*

QUANTO À LEITURA

O procedimento utilizado na pesquisa constou da apresentação, às crianças, de textos com e sem imagens, em cartões, dependendo do momento da pesquisa, que continham tipos diferentes de caracteres, tais como letras de imprensa, maiúscula e cursiva, números, somente uma letra, escrita do próprio nome, palavras soltas, ou orações completas. A partir desses cartões, alguns questionamentos foram feitos aos sujeitos do estudo. Indagava-se, por exemplo, qual seria a possibilidade de leitura desses cartões. Desse modo, descobriu-se o que cada criança pensava a respeito da leitura. FERREIRO e TEBEROSKY verificaram que os tipos de respostas se repetiram pelo grupo de forma semelhante, o que permitiu o reconhecimento da existência de fases conceituais pelas quais a criança passa durante a aprendizagem, até atingir a plena compreensão do sistema alfabético (1986).

Quanto aos aspectos do grafismo que levam ou não a criança ao ato de ler, os dados levantados pela pesquisa demonstraram que um texto deve conter algumas características formais para permitir um ato de leitura. A exigência de uma quantidade mínima de três caracteres para que fosse estabelecida a possibilidade de leitura foi o primeiro dado significativo coletado. Posteriormente à primeira publicação do trabalho de FERREIRO e TEBEROSKY (1986), *Psicogênese da língua escrita* foi traduzido e publicado em outros idiomas, instigando a pesquisa entre crianças de outros países. Nas palavras de FERREIRO, lemos que as crianças mexicanas, venezuelanas, portuguesas, francesas, italianas, norte-americanas e brasileiras: “pensam que faz falta uma certa quantidade de caracteres para que o escrito seja interpretável” (2004a, p.81). Isso confirma os dados da pesquisa argentina, na qual a quantidade mínima de caracteres para que se estabeleça a leitura é de três.

O próximo dado diz respeito à variedade de caracteres. Para que algo fosse reconhecido como possível de se ler pelas crianças testadas, era necessário que houvesse variedade. Não se permitiriam à leitura, por exemplo, grupos como ‘*mmm*’ ou ‘*aaa*’. O outro dado obtido foi que os agrupamentos deveriam conter letras e não números.

Tocando neste ponto da relação entre letras e números, percebeu-se que havia três momentos evolutivos importantes: no primeiro, letras e números não se distinguiriam, pois a preocupação da criança seria fazer somente a distinção entre desenho e escrita. A confusão entre ambos por parte da criança indicaria a existência de um momento inicial de indiferenciação total, o que nos leva a estabelecer um paralelo com a história, em que, nas escritas mais antigas, como o hebraico, as letras têm valor numérico.

No segundo momento detectado por FERREIRO e TEBEROSKY, a criança distinguiria que “letra serve para ler e números para contar” e, por isto, não podem misturar-se (1986, p.46). Mas, no terceiro momento, estabeleceu-se o primeiro conflito no instante em que a criança percebeu que o “docente diz tanto ‘quem pode ler esta palavra’ quanto ‘quem pode ler este número?” As autoras comentam esse fato, afirmando: “é possível que sejam poucos os docentes que têm claro, ao introduzir a criança na escrita, que a estão confrontando com dois sistemas totalmente diferentes, quando passam da lição de matemática para a lecto-escrita” (1986, p.47).

Com relação a desenho e texto, a maior parte das crianças fez uma distinção entre ambos, indicando que “desenho serve para olhar e texto para ler” (1986, p.47).

Quanto ao reconhecimento de letras, os níveis caracterizados foram:

- O nível mais elementar foi representado pelas crianças que reconheciam uma ou duas letras.
- O próximo apresentou as que reconheceram poucas letras.
- No terceiro nível, estavam as crianças que reconheceram as vogais.
- No nível seguinte, as que reconheceram vogais e algumas consoantes.
- O nível superior foi constituído pelas que conheceram praticamente todas as letras pelo nome e, eventualmente, também, pelo valor sonoro.

Quanto à distinção entre letras e sinais de pontuação, as seguintes fases foram identificadas:

- No início, não existia diferenciação.
- No segundo momento, existia um início de diferenciação, limitado, no entanto, aos sinais compostos por pontos (ponto, dois pontos e reticências), enquanto os outros sinais continuavam sendo assimilados a letras e números.
- O terceiro momento apresentou um início de diferenciação entre sinais parecidos, como por exemplo, *‘; ’* e *‘i’* ou *‘?’* e *‘2’* .
- O quarto momento detectado foi o da diferenciação total.
- O último momento caracterizou-se pela diferenciação, acrescida da tentativa de emprego pela criança.

Quanto à orientação espacial da leitura, as duas maneiras convencionais, ou seja, o direcionamento da escrita, da esquerda para a direita e de cima para baixo, FERREIRO e TEBEROSKY constataram que ela não estava presente nas crianças de quatro anos que estudaram, e apresentava-se em pouco menos da metade do grupo de seis anos, independentemente da classe social.

> Em outras palavras, a leitura de uma linha qualquer começa ali onde a precedente termina [...] Porém, mais curiosa ainda é a coincidência com a história: efetivamente assim se escreveu alguma vez na Grécia antiga, e essa maneira de escrever se chamava escrita em '*bustrófedon*', porque recordava a maneira de fazer sulcos na terra com um arado puxado por bois. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p.58)

"Somente pouco a pouco foi se impondo, no sistema grego, o método clássico de escrever da esquerda para a direita". (GELB apud FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p.59)

Com relação aos dados averiguados pelas estudiosas a respeito de leitura com imagem, um fato geralmente observado foi que as crianças esperavam encontrar no texto o nome do objeto desenhado.

Quanto à leitura de palavras, as respostas obtidas puderam ser classificadas do seguinte modo:

- Desenho e texto indiferenciados; enquadravam-se aqui as crianças que, ao serem questionadas sobre 'onde tem algo para ler', apontavam, indiscriminadamente, tanto para o texto, quanto para o desenho;
- Texto considerado como uma etiqueta do desenho: 76% das crianças entrevistadas, de 4 a 6 anos, de classe média e classe baixa, ofereceram este tipo de resposta.
- Relação entre tamanho do texto e da figura representada. Nesse caso, as propriedades físicas do texto, como comprimento das palavras, por exemplo, forneceriam indicadores que permitiam sustentar a antecipação feita pela criança a partir da imagem. Ou seja, se a frase escrita for, por exemplo, 'O elefante branco', e estiver desenhado um elefante, a criança associa o tamanho do animal, que é grande, com o comprimento da maior palavra, deduzindo assim o seu significado.

Este tipo de respostas é semelhante para a leitura de orações.

Quanto à leitura de um texto, oração ou palavra, sem nenhum tipo de desenho gráfico que possibilitasse à criança uma associação da palavra escrita à sua imagem, a técnica adotada

pela pesquisadora foi escrever uma oração diante da criança, ao mesmo tempo em que pronunciava em voz alta o que estava sendo escrito. Deste modo, a criança visualizava o ato da escrita, ao mesmo tempo em que escutava o texto, podendo deduzir ou não a leitura de cada palavra. O resultado encontrado foi:

- Num primeiro nível, a criança esperava que a escrita representasse unicamente os objetos e personagens dos quais se falava, ou seus nomes.
- No segundo nível, percebeu-se que o pré-escolar apresentava dificuldades para compreender a fragmentação proposta pelo texto e que situava a oração toda em somente uma parte deste, atribuindo às outras partes outras orações congruentes com a inicial.
- No terceiro momento, a criança demonstrava supor a possibilidade de o verbo poder estar representado na escrita, fato não constatado nos níveis anteriores.
- No quarto nível, a criança demonstrava início de questionamento acerca dos artigos, conjunções e preposições também fazerem parte do texto escrito, algo que até então não lhe ocorrera.
- Finalmente, ao atingir o último estágio, as crianças foram capazes de localizar todas as partes do texto, ainda que sem saber decifrar, supondo que as palavras estão escritas e que a ordem de escrita corresponde, termo a termo, à ordem de emissão.

A seguinte fala de FERREIRO resume os pontos citados: “Os primeiros elementos que as crianças concebem escritos de maneira independente [...] são os substantivos, depois os verbos e, muito tardiamente as seqüências de duas letras” (2004a, p.149).

É importante salientar que, num primeiro momento deste processo, é difícil para a criança compreender a existência dos espaços em branco que, graficamente, separam os termos da frase, pois, na realidade, na maior parte das vezes, eles não correspondem a pausas reais na locução. Segundo FERREIRO: “a separação entre palavras é uma indicação de ordem porque tal espaço não corresponde a um vazio sonoro” (2001c, p.47). É interessante lembrar que, embora nos pareça natural a escrita com espaços entre as palavras, em várias línguas antigas isto não era comum como hoje, o que mostra, mais uma vez, o paralelo entre o desenvolvimento da leitura infantil e o desenvolvimento da escrita na história do homem.

Com relação aos atos de leitura, foram avaliadas pelas psicólogas a leitura silenciosa, a leitura em voz alta, a leitura de acordo com o portador do texto e as diferenças entre língua oral e língua escrita.

Acerca da leitura silenciosa, FERREIRO no diz:

> Na Roma clássica, os leitores eram poucos e também os textos que se liam. Os leitores preparavam-se para ler em voz alta, como hoje em dia um intérprete musical prepara-se para fazer soar uma partitura [...] A leitura silenciosa era possível, mas não era considerada leitura. Ler realmente era devolver a voz ao texto de maneira similar ao que acontece com a música, isto é, um músico pode ler uma partitura sem tocá-la, mas é difícil para nós dizermos que sabe ler essa partitura até que a execute. (2001c, p.51)

A técnica utilizada para avaliar a compreensão da leitura silenciosa foi a realização desse ato à frente da criança, enquanto se folheava silenciosamente o material escrito. O resultado coletado desta parte da pesquisa demonstrou que, inicialmente, a leitura não podia ser concebida sem voz, mas, em um segundo momento, isso foi considerado possível, pois a criança conseguia diferenciar a leitura silenciosa do simples folhear; e, embora nenhuma das crianças entrevistadas fosse capaz de ler, elas "demonstraram saber muitas coisas específicas sobre a atividade de leitura e sua significação" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p.163).

Para que se avaliasse se havia conflito quanto à previsibilidade de contexto que um portador - livro ou jornal - podia oferecer, foi realizada a leitura em voz alta do texto de um jornal inserido em um livro, aparentemente, de conto de fadas e, também, o contrário.

Os dados coletados apresentaram, como primeiro nível, aquele em que a criança aceitava qualquer ato de leitura com voz, sem perceber discrepância entre o portador e o conteúdo.

Em um segundo momento, a criança foi capaz de predizer o tipo de texto a ser lido, de acordo com o portador, livro ou jornal. A partir daí, ela passou a aceitar ou não o que lhe estava sendo transmitido pela locução verbal como leitura, a depender do enquadramento ou não do texto ao que ela esperava.

FERREIRO e TEBEROSKY identificaram como terceiro nível aquele em que a criança é capaz de reconhecer termos próprios da língua escrita que, por isso, se diferenciam dos da linguagem falada. Segundo as autoras, "a capacidade de diferenciar língua escrita - língua oral

é sumamente importante para a iniciação à lecto-escrita [...] São, evidentemente, estas[14] as que passarão mais facilmente pelo momento de aprender a ler com livros de leitura" (1986, p.179).

QUANTO À ESCRITA

"Tradicionalmente, a investigação sobre as questões da alfabetização tem girado em torno de uma pergunta: 'Como se deve ensinar a ler e a escrever?" (WEISZ apud FERREIRO, 2001c, p.93).

> A história da escrita até os anos de 1980 é uma história evolutiva. Começa com sistemas pictográficos que se transformam na possibilidade de utilizar um desenho não para referir-se ao objeto em questão, mas para aludir a outro objeto cujo nome soasse igual [...] Daí se passa a sistemas silábicos e depois, descobre-se o alfabeto com os gregos. (FERREIRO, 2001c, p.44)

Segundo FERREIRO, esta evolução histórica não coincidiu com suas pesquisas, pois uma das primeiras tentativas das crianças é distinguir entre o que pertence à ordem do pictórico e o que pertence à ordem do não pictórico. Em suas palavras:

> Não víamos o desenho como precursor da escrita, mas exatamente o contrário: a partir de uma primeira indiferenciação geral (em que não há nem desenho, nem escrita, mas traço e exploração do espaço gráfico), surge uma diferenciação pura entre desenho e escrita. (2001c, p.44)

Para avaliar como se constrói a escrita nas crianças, FERREIRO e TEBEROSKY (1986, p.182) utilizaram vários procedimentos, pedindo-lhes que escrevessem:

- O próprio nome;
- O nome de algum amigo ou de algum membro da família;
- Contrastando situações de desenhar com situações de escrever;
- As palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar em espanhol (mamá, papá, nenê, oso);

[14] Neste caso, '*estas*' refere-se à '*crianças*'.

- Outras palavras, que, seguramente, não lhes haviam sido ensinadas (sapo, mapa, pato, etc.);
- A seguinte oração: ‘minha menina toma sol’

Acerca desta parte de seu livro com TEBEROSKY (1986, p.181-247), que busca compreender a escrita, FERREIRO falou, posteriormente:

> Foi no próprio decorrer da investigação que descobrimos que o mais interessante era pedir que escrevessem o que não sabiam escrever – e não mamãe e papai, como inicialmente foi pensado. Os dados que estão nesse capítulo podem ser confusos, porque correspondem ao momento da evolução de nossas próprias idéias. Há investigações posteriores mais sistemáticas, com um levantamento de dados mais claro, etc. (2001c, p. 94)

Embora, a própria autora argentina tenha reconhecido que esse capítulo pode ser confuso, ela e sua colaboradora organizaram os procedimentos de escrita encontrados por meio das respostas das crianças, segundo os níveis a seguir.

O primeiro nível de aprendizado da escrita caracteriza-se pela presença de garatujas, ‘minhoquinhas’, bolinhas e risquinhos, detectados nas crianças por volta dos 2 anos e 6 meses a 3 anos de idade, que já podem ser diferenciados dos desenhos.

Entre as primeiras palavras a serem reproduzidas graficamente pela criança, está o nome próprio, que, por sua significativa importância, recebeu destaque na pesquisa. Sobre o uso do nome próprio, FERREIRO disse: “Aprender a ser gente mesmo, por escrito, é algo insubstituível. Vi crianças acariciarem a escrita do nome próprio [...] O ser por escrito é uma descoberta absolutamente sensacional” (2001c, p.81).

O nome próprio é um modelo estável e os dados coletados demonstraram que o desenvolvimento de sua escrita apresenta fases que correspondem à grafia de outros nomes próprios, de objetos e de outros elementos, como nomes de animais ou coisas. Eis a fases detectadas:

- A escrita do nome próprio ou dos objetos é impossível num primeiro momento. Apesar disto, percebeu-se, nesta fase, uma tentativa de corresponder o comprimento da escrita ao tamanho do ser ou objeto nomeado. Esta fase apresenta o uso de sinais (minhoquinhas, bolinhas e risquinhos), como tentativa de reprodução. É o chamado nível pré-silábico.

- Nesta fase, há uma tentativa de correspondência termo a termo, e percebe-se que escritas diferentes correspondem a leituras diferentes. Mas, há um bloqueio, pois, sem modelo, não há escrita. O que ocorre é que a utilização de modelos proporciona a previsão de novas grafias. Esta é uma fase intermediária entre os níveis pré-silábico e silábico.
- A próxima etapa detectada é a hipótese silábica. Há, por parte da criança, a tentativa de dar um valor sonoro para cada letra, de modo que cada uma delas corresponda a uma sílaba. Pela primeira vez, a escrita representa a fala. Esta fase conflita com a hipótese da quantidade mínima de letras e, por isto, abre caminho para o nível seguinte. Nomes como Ana ou Beto tornam-se difíceis de serem escritos nesta fase, por exemplo, pois uma das hipóteses detectadas nas crianças examinadas é que a quantidade mínima de letras necessárias à leitura de uma palavra é três, e, no caso, a correspondência silábica faz que tais nomes sejam escritos com somente duas.
- Na tentativa de solucionar o conflito da fase anterior, ocorre, então, a fase silábico-alfabética, intermediária entre as fases silábica e alfabética. Aqui, a escrita apresenta partes do nome em escrita silábica e partes em alfabética. Uma palavra como “balde”, por exemplo, pode ser grafada desta forma: “BAUD”.
- Finalmente, a criança chega à fase alfabética e, a partir daí, as dificuldades serão apenas ortográficas.

Em resumo, palavras da psicóloga argentina acerca da construção desse processo:

> No início, a criança constrói sistemas interpretativos que são baseados mais em correspondências de significados do que em correspondências sonoras [...] Quando a criança começava a estabelecer correspondências sonoras, não começava com as unidades que pretendem os adultos, que são os fonemas, mas, com outro tipo de unidades. A sílaba é uma dessas privilegiadas. (2001c, p.27)

Como foi visto, estes resultados foram encontrados entre crianças inseridas no contexto escolar, mas, é importante ressaltar que FERREIRO e TEBEROSKY, também, realizaram entrevistas com crianças marginalizadas deste contexto, tendo encontrado entre elas resultados semelhantes. Ressalta-se, ainda, que os mesmos níveis de compreensão foram encontrados tanto em crianças da classe média, quanto em crianças da classe baixa.

Concluindo a síntese dos dados apresentados em *Psicogênese da Língua Escrita* por FERREIRO e TEBEROSKY (1986), pode-se dizer que o processo evolutivo de aprendizagem da lecto-escrita alfabética passa pelos seguintes níveis de conceitualização, relacionados:

- Hipótese pré-silábica
- Intermediário I
- Hipótese silábica
- Hipótese silábico-alfabética ou Intermediário II

Acerca do terceiro nível, FERREIRO comenta: "O silábico expressa a existência de uma teoria geral [...] e tem sua própria evolução. Cada momento dessa evolução tem suas próprias zonas de conflito" (2001c, p.95).

E, acerca do silábico-alfabético, ela diz: "período de transição, como um fenômeno misto, como algo destinado a ser superado, precisamente por essa oscilação entre um e outro tipo de regularidade" (FERREIRO, 2001c, p.95).

Os níveis Intermediários I e II caracterizam-se como momentos do processo em que se evidenciam contradições na conduta da criança e percebe-se a perda de estabilidade do nível anterior, bem como a não organização do nível seguinte, demonstrando a existência de um conflito cognitivo, que poderia ser considerado uma regressão. Tal "regressão temporária" demonstra que sua hipótese ainda não está adequada a seus conceitos. É importante ressaltar que, ao ser entrevistada por Castorina, Goldin e Torres, FERREIRO enfatizou o fato de que, em seus trabalhos, ela apresenta as fases que os sujeitos de suas pesquisas vivenciaram, mas evita classificações rígidas, para que não se perca a maleabilidade presente em todo processo de aprendizagem do ser humano, já estudado por outros pesquisadores (2001c). Segundo ela: "O modo de periodizar é sempre muito complicado (2001c, p.94)." E, ainda: "Nunca disse quanto dura esse transitório" (2001c, p.97).

Ao estudar o trabalho que FERREIRO tem apresentado desde a década de 1970, torna-se claro que ela concebe a criança como um ser que pensa e cria conceitos sobre a própria língua. Como exemplo que confirma tal conceituação, pode-se citar a regularização dos verbos irregulares. Antes mesmo do período da convivência escolar, a criança organiza sua fala de verbos irregulares de acordo com os modelos regulares, segundo seus próprios conceitos. 'Eu ponhei' em lugar de 'eu pus' denota a regularização do verbo por comparação com 'eu coloquei', por exemplo. Este é um clássico exemplo de erro construtivo, que indica o momento em que a criança descobriu uma regra de derivação de verbos, mas, também, aquele em que ainda é inacessível a ela tratar, ao mesmo tempo, com regras gerais e exceções a elas.

FERREIRO ressalta que seu mestre, Piaget, descobriu uma lógica dos erros (2001a, p.109), lógica essa, que deve ser respeitada por todo educador.

Todos os dados coletados demonstram a existência de uma psicogênese da lecto-escrita que deveria ser considerada pelo professor encarregado do processo de alfabetização. Além disso, outro dado importante que, segundo FERREIRO, deve ser levado em consideração são as diferenças dialetais. Por meio de suas pesquisas e de seus colaboradores, percebeu-se que muito do que é considerado inaceitável, em termos de escrita, pela escola tradicional, é, na verdade, uma tentativa de escrita da própria língua falada por parte do alfabetizando, que, em muitas regiões, em diferentes locais e países não corresponde à língua oficialmente aceita como língua pátria (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p.248-259).

Segundo FERREIRO, o nome de seu livro com TEBEROSKY deveria ser "Teoria Psicolingüística" (2001c, p.121). Ela explica: "O que fiz foi tentar entender que tipo de relação é gerada entre uma criança definida como sujeito cognoscente, ou seja, alguém que quer conhecer, e um objeto definido como objeto de conhecimento (2001c, p.119)." E continua: "Depois desse livro, todo mundo começou a ver crianças que produziam escritas silábicas, mas eu não as inventei (2001c, p.122)."

Essas são, portanto, as bases da averiguação no contexto da presente pesquisa, pois seu conhecimento permite que se formule a questão principal, norteadora da presente investigação: será que essas fases, observadas por FERREIRO e outros estudiosos (2004b), que estão presentes no processo de alfabetização, repetem-se no processo específico da aprendizagem da lecto-escrita de música? Em caso de resposta afirmativa, é possível classificar as fases da lecto-escrita musical, embora se saiba que a caracterização do pensamento da criança em cada nível não seja estanque, pois a criança pode estar operando com determinadas hipóteses características de um determinado nível e mesclar conceitos do nível anterior? As respostas a essas questões serão apresentadas no capítulo três da presente pesquisa.

É importante ressaltar que ao encontrar tais comportamentos não se pretende aqui compará-los às fases relatadas em *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), no sentido estrito da palavra, como, por exemplo, dizer que a 'fase silábico–alfabética' corresponde a um dos comportamentos encontrados aqui, pois não é possível tal comparação, uma vez que, embora se entrelacem e apresentem semelhanças, as pesquisas não pertencem a campos de mesma natureza.

SEGUNDA PARTE

DA EXPERIÊNCIA

3

O PENSAMENTO DA CRIANÇA TRADUZIDO EM SUA LEITURA E ESCRITA MUSICAL

O capítulo 1, em seu término, questiona como se dá o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano e se há diferentes comportamentos psicológicos caracterizadores de diferentes fases durante este processo de aprendizagem. O capítulo 2, por sua vez, finaliza interrogando se podem ser identificadas fases durante o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical semelhantes às da alfabetização, descritas em *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986). Para responder a essas questões, realizou-se esta pesquisa cujos 'resultados', ou 'dados obtidos', são análises e descrições dos comportamentos psicológicos observados nas crianças durante o processo de aprendizagem, ou seja, as hipóteses formuladas pelas crianças acerca da lecto-escrita musical, relatados a seguir, precedidos, porém, da organização da presente pesquisa segundo as adaptações do modelo das psicólogas argentinas.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Após a revisão bibliográfica e o estudo da obra de FERREIRO e TEBEROSKY (1986), o primeiro questionamento foi: será que o modelo de pesquisa das estudiosas pode ser transposto para a área musical? Em caso positivo, até que ponto pode ser feita esta transposição e como isto se daria?

Recorde-se de que, na Introdução desta Dissertação, fundamentou-se a possibilidade de entrelaçamento das linguagens musical e verbal, em razão da existência de similaridades demonstradas entre o processo de aprendizagem de ambas as linguagens, uma vez que, entre outras coisas, tanto o processo de uma quanto da outra são fruto de vivência, e passam por experiências pré-reflexivas e reflexivas (FONTERRADA, 1991).

Assim, ao constatar-se a existência de similaridades no processo de aprendizagem musical e verbal, é possível afirmar que pesquisas sobre cada uma das áreas podem partir dos mesmos pressupostos, ainda que difiram em termos de atividades ou estratégias. Desse modo, acredita-se que os pressupostos piagetianos que fundamentam as pesquisas de FERREIRO possam ser aplicados à aprendizagem da lecto-escrita musical.

Os pressupostos piagetianos, base do Construtivismo,[15] aceitam o 'erro' como uma

[15] Corrente pedagógica, fundamentada nos estudos do psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980), que afirma que o processo de conhecimento se constrói a partir da relação que o sujeito epistemológico tem com o objeto de conhecimento de forma dinâmica e ativa. Difere da pedagogia do Ensino Tradicional que desconsidera as hipóteses elaboradas pelo aluno durante o processo de aprendizagem, entre outras coisas.

hipótese de conhecimento e, por isso, respeitam o falar do aprendiz, pois é por meio desse falar que se chega à compreensão do modo de pensar do aluno. Essa compreensão possibilita ao educador, adequadamente, aproximar o seu pensar do pensar do aluno para que, aos poucos, este compreenda o pensar de seu mestre e o objeto de conhecimento faça parte de sua vida. FERREIRO lembra que: "o construtivismo não privilegia particularmente a velocidade. Antes, sacrifica a velocidade à consolidação das aquisições" (2001a, p.80), significando que o mais importante para o educador não é saber quão veloz o aluno aprende, mas, sim, 'como' ele aprende.

A alfabetização e o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical apresentam comportamentos psicológicos passíveis de serem mais bem compreendidos. O que importa para a presente pesquisa é a descoberta destes comportamentos psicológicos, assim como FERREIRO e TEBEROSKY fizeram na área da alfabetização (1986). Pensando deste modo, não se faz necessário adotar o modelo das pesquisadoras argentinas *ipsis literis*, mas, sim, utilizar a idéia central do pensamento construtivista de PIAGET, isto é, deixar o aprendiz falar o que pensa acerca do seu fazer, enquanto o faz. FERREIRO lembra que PIAGET gostava de repetir que "Tudo aquilo que se ensina à criança impede que ela o invente" (PIAGET apud FERREIRO, 2001a, p.97), ou seja, o educador deve se deixar guiar pelos seus alunos, mesmo que sejam crianças de quatro ou cinco anos, "aceitando que são interlocutores válidos" (FERREIRO, 2001b, p.40).

Assim, no que se refere à fundamentação teórica, pode-se afirmar que ambas as pesquisas se assemelham. Porém, ao refletir sobre a proposta de realização de uma pesquisa que adotou como modelo a investigação apresentada por FERREIRO e TEBEROSKY (1986) em *Psicogênese da Língua Escrita*, percebeu-se que, embora apresentem pontos de similaridade, as pesquisas, não são, realmente, da mesma natureza, o que indicou a necessidade de se operarem algumas modificações e adaptações na proposta original, para que pudesse ser aplicada a estudantes de música.

MODELO DE PESQUISA INICIALMENTE DELINEADO

Inicialmente, o modelo de pesquisa que se pensava adotar consistia na análise comparativa entre dois grupos de crianças, em que o primeiro reunisse sujeitos que tinham instrumento em casa (piano ou teclado) e o outro, os que não tinham. Dessa forma, tinha-se a

intenção de observar se existiriam ou não diferenças nos resultados apresentados por ambos. Pensava-se que, assim, estar-se-ia aproximando esta investigação do modelo de FERREIRO e TEBEROSKY (1986), no que tange à sua pesquisa com um grupo de crianças inseridas no contexto escolar, e outro não. A aproximação se daria pelo alinhamento de crianças que tinham instrumento em casa àquelas inseridas no contexto escolar da pesquisa argentina, enquanto as que não tinham instrumento estariam ao lado das outras, isto é, das não-inseridas no contexto escolar.

Ao escolher esse modelo de pesquisa, porém, algumas modificações se fizeram necessárias. A primeira diz respeito à quantidade de crianças envolvidas no processo investigatório. Enquanto a pesquisa argentina foi realizada com aproximadamente uma centena de crianças, aqui, optou-se por trabalhar somente com seis, pois o instrumento utilizado, o piano, exige que o atendimento das crianças seja, predominantemente, individual, ou em duplas. Desse modo, cada um dos dois grupos contaria com três integrantes na faixa etária de seis anos, ao início da pesquisa.

A segunda modificação diz respeito à idade das crianças. A pesquisa de FERREIRO e TEBEROSKY (1986) analisou o desempenho de crianças de 4 a 6 anos de idade. Esta faixa etária, na Argentina, à época, abrangia alunos da pré-escola e da primeira série do primeiro grau, uma vez que tal série era freqüentada por crianças a partir dos 6 anos. Aqui, optou-se por trabalhar com crianças a partir de 6 anos, pois, até o início deste trabalho, em 2005, no Brasil, esta era a idade do término da fase pré-escolar, sendo 7 anos a idade necessária para o ingresso na primeira série do primeiro grau.[16] Desse modo, pretendeu-se abranger, na pesquisa, o término da fase pré-escolar, com 6 anos, e o primeiro ano do ensino fundamental, com 7. O intuito foi, exatamente, o de fazer um estudo a respeito de como a criança reage com relação à lecto-escrita musical, em uma fase em que, paralelamente, ela estava sendo estimulada, de forma bastante enfática, ao desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita da língua falada.

A ESCOLHA DOS SUJEITOS

Depois de delineada qual seria a estratégia, a primeira questão a ser solucionada era ‘quem seriam as crianças da pesquisa’. Optou-se, então, por selecioná-las em alguma escola

[16] A partir de 2006 foi aprovada uma lei que determina o ingresso aos seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras.

pública da região. Foi escolhida a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) “Milton Improta”, localizada no bairro do Ipiranga, na cidade de São Paulo, pela sua proximidade com o local da aplicação do estudo, o Instituto de Artes da UNESP, também localizado no Ipiranga.

Inicialmente fez-se um contato por carta com a direção da escola, que prontamente respondeu, manifestando seu interesse em ajudar na investigação. Foi feito, então, o levantamento dos interessados em participar, através de um questionário (APÊNDICE A) enviado pela pesquisadora à escola, para ser respondido pelos pais. No questionário, era perguntado, entre outras coisas, se tinham ou não instrumento de teclado em casa. Os interessados em colaborar com o trabalho foram exatamente seis, sendo três com instrumento, preenchendo, assim, a estrutura inicial planejada, sem necessidade de qualquer tipo de teste de seleção. Porém, como forma de se precaver contra qualquer imprevisto que pudesse impedir a participação de alguma das crianças, a pesquisadora fez novo contato com a escola, a fim de, mais uma vez, encontrar possíveis interessados em participar da pesquisa, montando uma lista de substitutos, que acabou por constar de mais quatro crianças, e apenas uma delas tinha um instrumento de teclado em casa.

AS CRIANÇAS

As crianças do estudo, inicialmente, eram quatro meninas e dois meninos e foram estes os integrantes do primeiro encontro. A partir do segundo encontro, no entanto, uma das meninas não pôde mais participar, tendo sido substituída por um menino, o primeiro integrante da lista de substitutos. Este, porém, devido a questões particulares, também apresentou dificuldades para estar presente até o final do trabalho; após muitas ausências dos encontros durante o primeiro e o segundo semestres, acabou por interromper sua participação na metade do terceiro semestre. Assim, a partir da segunda semana de setembro de 2006, a pesquisa passou a contar somente com cinco crianças, três meninas e dois meninos, pois, devido à proximidade do término do período de coleta de dados, optou-se por não convocar outro substituto, uma vez que este não teria mais tempo de passar por todo o processo pelo qual os outros haviam passado, inseridos na investigação desde agosto de 2005. Ressalte-se, também, que as crianças se conheciam, pois no início do trabalho estudavam na mesma escola, embora, a partir da primeira série, tivessem se separado, pois foram para diferentes colégios.

Os resultados coletados, portanto, referem-se ao processo de aprendizagem de cinco crianças, cujos sobrenomes foram omitidos para ocultar sua identidade. Os primeiros nomes, no entanto, foram mantidos, pela importância que têm para a criança e sua utilização por elas, durante o processo de alfabetização, fato que pode ser constatado no material coletado.

Apresenta-se, a seguir, o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical de Evelly, Jonathas, Lígia, Luís e Stephanie, iniciando-se com um breve resumo de suas principais características, detectadas durante o período de convívio com a pesquisadora.

EVELLY

É desinibida e falante, demonstrando criatividade e gosto por interpretar diferentes personagens por ela inventados. Durante os encontros, gostava de propor situações cênicas em que a música tornava-se enriquecedora de seu jogo teatral. No início do processo, enquanto ainda estava na pré-escola, já dominava e compreendia a escrita de seu próprio nome, o mesmo não se dando, porém, de forma tão fluente, em relação a outras palavras. Ela tem uma personalidade questionadora, demonstrando muita curiosidade e atenção durante todo o período desta pesquisa. A partir da primeira série, passou a estudar em um colégio particular, religioso, tendo aulas semanais de flauta doce, com leitura em notação convencional, o que a deixava mais curiosa a respeito da escrita pianística. Como esta pesquisa não teve por foco a alfabetização escolar, não se detectou a partir de que momento a aluna já poderia ser considerada plenamente alfabetizada; sabe-se, no entanto, que, por volta de março/ abril de 2006, ou seja, na metade do primeiro semestre da primeira série, Evelly já conseguia ler a maior parte das palavras e seus erros de escrita eram, principalmente, de ortografia. Evelly vive com a mãe e a avó. Não tem irmãos. Se tivesse que descrevê-la com somente uma palavra, diria: teatral.

JONATHAS

É o típico menino que não fica quieto e se mexe o tempo inteiro, demonstrando ser dotado de muita energia física. Ele gosta de atividades que envolvam grandes movimentos, como corridas e saltos. Durante os encontros, destacou-se pelo interesse em explorar todos os sons dos instrumentos apresentados, de forma muito ruidosa. Quanto à alfabetização escolar, esta não se deu plenamente durante o período desta pesquisa; ele terminou a primeira série do

ensino fundamental sem saber ler e sem dominar, inclusive, a escrita do próprio nome. Jonathas demonstra muito gosto pelo desenho, mas não gosta de “escrever”, pois “acha muito difícil”! A partir da primeira série, passou a estudar em período integral, em um colégio estadual. Vive com os pais e uma irmã mais velha.

LÍGIA

É a mais nova de três irmãos, quinze anos mais velhos que ela. Vive com os pais e irmãos, bem próximo aos avós, tios e primos. A cultura de sua família valoriza a ida a concertos e visitas a museus, o que a diferenciava dos demais, cujos pais não valorizavam esse tipo de atividade. Sua principal característica é a sensatez. Demonstra pensar antes de falar e escrever. Assim como Evelly, já sabia ler na metade do primeiro semestre da primeira série e, desde o início desta pesquisa, quando estava na pré-escola, já escrevia seu nome corretamente. A partir da primeira série, foi estudar em uma escola estadual que, diferentemente da de Jonathas, ainda não havia implantado o período integral, de modo que os alunos não ficavam o dia todo no colégio, mas só no período da manhã ou da tarde, conforme designado. Lígia gosta de explorar os instrumentos, mas demonstra timidez quando se percebe como o centro das atenções, ou diante de novos desafios. É bastante autocrítica e exige de si própria um comportamento intelectual acima da sua faixa etária, o que a impede, muitas vezes, de dar vazão à criatividade, por medo de cair no ridículo. Em outras palavras: é muito racional.

LUÍS

Tem a postura de um intelectual. Adora conversar e argumentar sobre tudo. Curioso, atento e muito “esperto”, parece ser o tipo de criança que dificilmente se deixa enganar. É filho único e vive com os pais e uma avó. Desde o primeiro encontro, já escrevia seu nome e, desde o início da primeira série já demonstrava intimidade com o ato de ler, de modo que, por volta de março de 2006, já lia com fluência os títulos dos livros e canções usados nos encontros desta pesquisa, mesmo que fossem em inglês, pois se orgulhava de estar aprendendo este idioma em casa, com o pai. Ele é criativo e gosta de desafios.

STEPHANIE

Era a mais quieta da turma, tanto em termos de fala, quanto de movimentação. Era comum, durante os encontros, que, enquanto todos estavam interagindo com as atividades propostas, ela ficasse quieta e com o olhar parado, como se não estivesse vivendo o mesmo momento que os outros. É filha única e mora com os pais, longe do restante da família e o que ela mais gosta de fazer é brincar de bonecas, dizendo que, quando crescer, quer ser uma dona de casa igual à mãe. Stephanie sabia escrever seu nome desde o início da pesquisa, mas, até o final dos encontros, ainda não estava plenamente alfabetizada, tendo terminado a primeira série em um colégio estadual que não havia implantado o curso em período integral, sem saber identificar todas as letras do alfabeto. Durante os questionamentos feitos pela pesquisadora nos encontros, comumente dizia não poder responder porque, segundo suas palavras, havia se esquecido do que acabara de ser conversado. Não demonstrava interesse em manusear os instrumentos e nem prestava atenção às conversas. Demonstrava, no entanto, enorme interesse pelo aspecto físico da pesquisadora, com relação ao uso de adereços como brinco, anel, cores da roupa, enfim, aspectos irrelevantes para a condução do trabalho desta pesquisa, mas que podem revelar que sua área de interesse não tinha o elemento sonoro como foco.

MODIFICAÇÕES

No decorrer do processo de pesquisa, houve alteração no modelo inicialmente delineado. Depois do primeiro encontro com os pais, percebeu-se que, dos três alunos que afirmaram ter instrumento de teclado em casa, nenhum deles o tinha, verdadeiramente, pois os existentes não estavam em condição de uso. Além disso, considerou-se que, nesta pesquisa, a questão principal era investigar de que modo se desenvolve o pensamento da criança, especificamente, em relação à lecto-escrita musical no que diz respeito à partitura pianística e que isto seria possível de ser verificado durante os encontros, sem necessidade de as crianças praticarem diariamente ao instrumento. Desse modo, optou-se por realizar a pesquisa com as crianças que se mostraram interessadas, independentemente de terem instrumentos musicais disponíveis para estudo. O estudo comparativo, portanto, não foi realizado.

Além das já mencionadas, outras modificações ocorreram nesta pesquisa, em relação à das argentinas; naquela, houve dois tipos de estudos, um longitudinal e um transversal. Aqui,

o trabalho não comportaria um estudo transversal. Realizou-se, portanto, somente o estudo longitudinal, pois o foco da pesquisa é a averiguação da existência ou não de fases conceituais antecedentes à lecto-escrita tradicional de música, no aluno de piano iniciante, independentemente de sua classe social.

No livro estudado, *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), relatam-se os resultados de duas pesquisas, uma realizada em âmbito escolar e outra fora dele. Para dialogar com esta, da área musical, optou-se por escolher a que foi realizada na escola, onde os símbolos gráficos utilizados para a escrita alfabética já estavam presentes. Diante dessa escolha, a adaptação que se fez necessária, aqui, foi a construção, por parte da pesquisadora, de um ambiente propício à leitura e escrita de partituras, uma vez que a disciplina Música não faz parte do currículo dos sujeitos desta investigação. Apesar dos signos musicais existentes na mídia, nas histórias em quadrinhos e em embalagens de confeitos, apreciados pelas crianças, serem por elas reconhecidos como sinais representativos de música, as práticas de música popular e folclórica, às quais estão expostas, não privilegiam a escrita como principal parte do processo de transmissão. Por sua vez, as práticas musicais que fazem uso da escrita não são comuns à vida destes indivíduos. A diferença existente em relação à presença da escrita no ambiente estudado pelas psicólogas criou a necessidade de se organizar um ambiente músico-alfabetizador para os integrantes da presente estudo, em São Paulo.

AMBIENTE "ALFABETIZADOR"

Pedagogos alinhados ao Construtivismo defendem que o processo de aprendizagem da leitura será facilitado se o aluno estiver inserido em um meio ambiente que o estimule a criar suas próprias hipóteses sobre a lecto-escrita, ou seja, um ambiente alfabetizador. Segundo essa visão, FERREIRO diz: "A simples presença do objeto não garante conhecimento, mas a sua ausência garante desconhecimento" (2001c, p.148).

A sala de aula preparada para ser um ambiente alfabetizador é rica em material escrito, disposto em local acessível aos alunos, para ser manuseado naturalmente. O ambiente "alfabetizador" criado para esta pesquisa buscou ser rico em objetos passíveis de serem sonoramente explorados para a sensibilização sonora e musical, e em materiais impressos com

grafias de notação musical tradicional e contemporânea, para a sensibilização à lecto-escrita musical.

Os objetos passíveis de serem sonoramente explorados, localizados na sala, foram: dois pianos, uma flauta de êmbolo, uma flauta doce soprano, vários instrumentos de percussão, a saber, chocalhos e guizos com diferentes qualidades timbrísticas, uma pandereta, seis metalofones e um sino. Não houve a preocupação em colocar qualquer tipo de instrumento de cordas, porque um dos pianos era mantido constantemente sem a tampa protetora das cordas, de modo que o som proveniente destas pudesse ser explorado diretamente pelos alunos, sem o uso das teclas.

Os materiais impressos constavam de cartões com diferentes tipos de grafia musical e de todos os métodos de ensino de piano analisados nesta pesquisa e citados no capítulo 1. Havia, ainda, livros para crianças e alguns gibis, que poderiam ser utilizados para atividades de sonorização de histórias. Todo o material gráfico ficava sobre uma grande mesa no canto da sala, disponível para o livre manuseio pelas crianças.

O DUPLO PAPEL

A pesquisa de FERREIRO e TEBEROSKY (1986) no contexto escolar foi realizada ao longo de três encontros: o primeiro, no início do ano letivo, o segundo, no meio, e o terceiro, ao final, enquanto no restante do tempo as crianças continuaram a ter aulas com a professora de classe. Na presente investigação, uma vez que não há aulas de Música na escola, não seria possível realizar a pesquisa ao longo de somente três visitações. Então, aqui, a pesquisadora também desempenhou o papel de professora. Para que isto fosse possível, estabeleceu-se um calendário de encontros semanais com as crianças, de modo a colocá-las diante das práticas que fazem uso corrente da lecto-escrita em música. Devido à necessidade destes encontros semanais, para que se estabelecesse o contato com o fazer musical e o desenvolvimento da lecto-escrita, a coleta de dados ocorreu a cada atividade, diferindo, assim, do modelo proposto pelas estudiosas argentinas. Estabeleceu-se, então, mais uma modificação, de caráter metodológico: aqui, a pesquisa foi realizada ao longo de vários encontros com as crianças, não se limitando aos três já descritos anteriormente.

Além do que foi exposto, muitas outras adaptações foram realizadas nesta pesquisa em relação à das psicólogas, em razão das exigências específicas de cada linguagem, que, no caso da música, foram especialmente consideradas e serviram de guia na elaboração das atividades

trazidas às crianças e trabalhadas como estratégia de pesquisa. Ao planejá-las, inicialmente, foi necessário considerar as diferenças quanto ao processo de sensibilização das duas linguagens.

É possível afirmar que a sensibilização à linguagem verbal, em geral, dá-se espontaneamente no seio da família; a criança vai crescendo em meio a pessoas que a estimulam a se comunicar, compreender e a ser compreendida pelo uso da língua falada. Se os adultos deste meio são letrados, com o tempo ela vai ser estimulada à escrita. Quanto mais letrada a família, maior será a sensibilização à lecto-escrita propiciada. FERREIRO diz que "todos os objetos (materiais ou conceituais) aos quais os adultos dão importância são alvo de atenção das crianças. Se perceberem que as letras são importantes para os adultos, tentarão apropriar-se delas" (2002, p.25). O mesmo pode ocorrer com relação à linguagem musical, mas caso não ocorra, será a escola que mediará esta sensibilização dando ao sujeito a possibilidade de inserir-se em um meio musicalizador e, também, estimulador do desenvolvimento da lecto-escrita musical. Ressalte-se que há dois momentos dentro do processo de aprendizagem musical que precisaram ser considerados, o da sensibilização sonora e musical e o da sensibilização para a escrita dos fenômenos sonoros.[17] Para isso, a pesquisadora/professora foi a encarregada de ampliar o universo dos pequenos, criando situações em que eles ficassem expostos a estímulos específicos, que os auxiliassem na externalização de hipóteses a respeito da lecto-escrita musical, ao mesmo tempo em que detectava suas hipóteses de conhecimento.

A postura da professora-pesquisadora buscou valorizar o caminho e não o fim, por meio de diálogos abertos com as crianças, de modo a melhor compreender o pensar de cada um. Os dados obtidos foram submetidos à análise crítico-interpretativa, de modo a permitir a compreensão da forma pela qual se dava o processo de ensino e aprendizagem da grafia musical com o grupo estudado, tendo em vista a possível extensão dessa descoberta a outros grupos ou indivíduos. No trabalho, uma vez constatada a capacidade de o sujeito desenvolver hipóteses a respeito de como grafar sons, ele foi estimulado a utilizar esse conhecimento para criar e ler partituras analógicas e simbólicas, que permitissem a execução musical individualmente, ou em grupo. Foi possível, a partir daí, averiguar as hipóteses para o que pode ser chamado de *interpretação sonora de uma representação gráfica* e o contrário, também.

[17] Em conversas informais desta autora com a Profa. Dra. Sonia R. A. de Lima, percebeu-se que se pode considerar ainda, a sensibilização para o "fazer" como um terceiro momento, porém, nesta pesquisa, entende-se que a sensibilização ao fazer é inerente à sensibilização sonora e musical, estando, assim, incluída no primeiro momento.

OS ENCONTROS

Não se pretende, aqui, fazer um relato minucioso de cada encontro individual ou grupal, mas um recorte significativo deles, pois, embora todos os encontros tenham igual importância dentro do processo de aprendizagem, importa relatar as atividades em que foi possível observar com maior clareza os comportamentos psicológicos das crianças acerca da lecto-escrita em Música.

Nos cinco primeiros encontros deu-se prioridade às atividades de sensibilização, que envolviam o grupo todo, sempre, respeitando a ludicidade pertinente à faixa etária das crianças da pesquisa (6 e 7 anos).

O primeiro deles realizou-se no dia 18 de junho de 2005, quando foram averiguados: as habilidades musicais, o interesse e a capacidade de concentração de cada indivíduo, no decorrer de uma atividade de caráter lúdico. Nesse encontro, além das crianças, os pais tiveram a oportunidade de conhecer o local, bem como esclarecer dúvidas em relação à participação de seus filhos no projeto. Nesta ocasião foram entregues, a cada um dos responsáveis pelas crianças, uma carta de participação (APÊNDICE B), o resumo da pesquisa (APÊNDICE C) e o termo de comprometimento com o trabalho (APÊNDICE D).

Os próximos encontros foram organizados como segue:

- A partir de agosto/2005, tiveram início os encontros com o grupo formado pelas 6 crianças, com a duração de duas horas cada.
- A partir do mês de setembro/2005, passou-se a ter encontros semanais individuais, com a duração de meia hora cada.
- Os encontros em grupo, sempre que necessários, foram agendados de modo a enriquecer o conhecimento de cada participante e verificar a influência que cada um poderia ter sobre os outros, no estabelecimento de um código coletivo de escrita musical.

Durante os encontros de agosto a novembro de 2005, todo o “fazer musical” das crianças foi independente do uso de qualquer livro de iniciação à leitura pianística. As canções tocadas eram as mesmas cantadas pelo grupo nos cinco primeiros encontros, acrescidas de duas outras, “novas”, trazidas por Evelly. A cada encontro individual, todos

foram estimulados a tocar ao piano as canções e depois a grafá-las da forma que achassem melhor.

A partir de fevereiro de 2006, concomitantemente ao ingresso das crianças na primeira série do ensino fundamental, os encontros se caracterizaram pela apreciação dos métodos (livros) de iniciação ao piano, disponíveis na sala. Sendo continuamente desafiados à leitura no contexto escolar e na vida familiar, era de se esperar que estivessem ávidos por aprender a ler os métodos de piano, e estavam.

Nos dois primeiros encontros de 2006, em grupo, os sujeitos da pesquisa demonstraram grande ansiedade com referência ao ato de leitura. Nestes encontros, eles sentaram-se, ora em duplas, ora em trios, ora num único grupo. Escolheram os livros que mais lhes chamou a atenção, que, destacadamente, eram os mais coloridos e cheios de desenhos, de bichinhos ou bonequinhos, até certo ponto, semelhantes aos gibis, para avaliarem como poderiam ser tocados.

Jonathas foi o líder natural durante o primeiro destes encontros, ao "descobrir um livro muito fácil de ser lido" ao piano, segundo suas próprias palavras. Tratava-se de *Two hands twelve notes book I: a picture-book for young pianists*, de KLAUS RUNZE (1977)(Figura 6), que, por apresentar escrita analógica, facilitou a tão desejada ação: a leitura.

Os dois encontros seguintes, em fevereiro, individuais, continuaram a exploração do livro de RUNZE, estabelecendo-se, assim, o real interesse pela leitura de partituras pianísticas. O processo de sensibilização sonora, musical, e à escrita musical estava, então, atingindo os resultados esperados. Nesse momento, estabeleceu-se, também, uma nova postura dos sujeitos em relação ao piano, caracterizada pela movimentação dos dedos sem o acompanhamento fixo do olhar, uma vez que este passou a se fixar na partitura.

A partir desse momento, buscou-se comprovar a hipótese de que as crianças seriam capazes de decodificar uma partitura que apresentasse elementos da notação tradicional, se lhes fosse permitido deduzir sua leitura sem a interferência do professor e sem a audição prévia da música. Com esse intuito, todos os métodos foram analisados, e o de Frances Clark (CLARK; GOSS, HOLLAND, 2000) pareceu ser o que melhor respondia a tal situação, uma vez que seus elementos gráficos, na primeira página e nas seguintes, pareceram ser suficientes para as crianças deduzirem sua interpretação ao piano, sem que a peça lhes fosse apresentada previamente. Assim, na primeira aula de março, individual, cada criança foi desafiada a interpretar *Take Off*, a primeira partitura de *The Music Tree:a plan for musical growth at the*

piano – Time to Begin (2000, p. 4) (figura 15).[18] Como as crianças já estavam em processo de sensibilização à leitura pianística, esta atividade foi realizada por todos sem dificuldade. Posteriormente, a mesma partitura foi utilizada para pesquisa sobre a escrita, relatada no presente capítulo 3.

Esta atividade, também, serviu para constatar que a organização gráfica do método de Frances Clark era facilitadora do processo de aprendizagem de leitura pianística, e, por isso, a partir daí, escolheu-se este livro como material de todas as aulas, enquanto os outros métodos continuaram a ser "manuseados" pelas crianças esporadicamente. Passou-se a utilizá-lo, então, para pesquisas semelhantes à descrita, em que as crianças eram desafiadas a ler a partitura por conta própria, sem audição prévia da música, e também, conforme as sugestões do manual do professor: seguiam a orientação de, primeiramente ouvir, depois aprender a tocar por imitação e só ao final serem apresentadas à partitura.

As canções aprendidas nos encontros de 2005 continuaram a ser cantadas, tocadas e escritas, sempre tendo o piano como ferramenta de trabalho destas práticas. Todos os comportamentos observáveis, a partir de então, foram vistos do ângulo da construção de lecto-escrita pianística.

Em cada encontro, individual ou em grupo, foram propostas vivências que estimulassem o participante à organização gráfico-visual da prática sonora. Tais atividades foram gravadas em áudio, e algumas, em áudio-visual, para que se analisassem com precisão as fases do processo. É importante dizer que o registro dos encontros foi feito, também, em anotações escritas em dois tipos de diário, o "diário de planejamento de encontros", em que foram anotadas as atividades a serem realizadas a cada semana, bem como seus objetivos e o "diário de encontros realizados", no qual foram registradas as atividades efetivamente realizadas e os resultados observados. Neste último, também, foi anotado o número de presenças de cada criança no decorrer do processo.

Houve 53 encontros, destes, 15 no período compreendido entre agosto e novembro de 2005 e 38, de fevereiro a novembro de 2006. No total, foram 14 encontros em grupo e 39 individuais, sendo 6 em grupo e 9 individuais, de agosto a novembro de 2005, e 8 em grupo e 30 individuais, de fevereiro a novembro de 2006, conforme mostra o Quadro 2, a seguir.

[18] É importante lembrar que a proposta do método de Frances Clark, segundo o manual do professor, é que a leitura ocorra somente após o aluno tomar conhecimento da obra musical, primeiramente, pela audição, e, depois, tocando-a por imitação (CLARK; GOSS; GROVE, 1973).

Quadro 2 – Número de encontros realizados

	2005	**2006**	**Todo o período da pesquisa (2005 e 2006)**
Total de encontros realizados	15	38	53
Encontros em grupo	6	8	14
Encontros individuais	9	30	39

A presença das crianças pode ser observada nos Quadros 3, 4, 5 e 6, a seguir:

Quadro 3 - Presenças em 2005

	15 encontros realizados	**6 encontros em grupo**	**9 encontros individuais**
Evelly	14	6	8
Jonathas	14	6	7
Lígia	15	6	9
Luís	15	6	9
Stephanie	14	6	8

Quadro 4 - Presenças de 2006

	38 encontros realizados	**8encontros em grupo**	**30 encontros individuais**
Evelly	33	7	26
Jonathas	30	8	22
Lígia	34	7	27
Luís	34	8	26
Stephanie	36	7	29

Quadro 5 - Presenças de todo o período da pesquisa (2005 e 2006)

	53 encontros realizados	**14 encontros em grupo**	**39 encontros individuais**
Evelly	47	13	34
Jonathas	44	14	29
Lígia	49	13	36
Luís	49	14	35
Stephanie	50	13	37

Quadro 6 - Presenças de todo o período da pesquisa em estimativa percentual

Evelly	Jonathas	Lígia	Luís	Stephanie
88, 6%	83, 0%	92,4%	92,4%	94,3%

A ESTRATÉGIA DE PESQUISA

Uma vez que esta pesquisa em Música usa a pesquisa de FERREIRO e TEBEROSKY (1986) como modelo, é importante recordar qual a estratégia usada pelas pesquisadoras argentinas.

Para averiguação acerca da leitura, as pesquisadoras apresentaram três tipos de cartões às crianças: com desenhos, com desenho e escrita, e somente com escrita. O primeiro questionamento buscava saber quais dos cartões poderiam ser lidos, e, por meio das respostas, percebeu-se que em um primeiro momento a maior parte das crianças diferenciava desenho de escrita, dizendo que "desenho serve para olhar e texto escrito, para ler" (1986, p.47). Depois de definidos quais cartões poderiam ser lidos, as crianças eram questionadas acerca de "como" isto poderia ser feito, ou seja, era requerido delas que falassem o que imaginavam que estaria escrito em cada cartão. Havia cartões com uma só palavra e cartões com frases e o mesmo procedimento foi utilizado em ambos os tipos.

Para a averiguação acerca da escrita, as psicólogas argentinas pediram às crianças que escrevessem: o nome próprio; os nomes de pessoas da família ou amigos; palavras com as quais usualmente se iniciava a aprendizagem escolar; palavras que seguramente não lhes haviam sido ensinadas; e, por último, a seguinte oração: "minha menina toma sol" (1986, p.182).

Buscando o alinhamento aos procedimentos de FERREIRO e TEBEROSKY (1986), a estratégia utilizada na presente pesquisa para averiguação acerca da leitura musical, também, constou da apresentação de cartões com diferentes grafismos, a saber: cartões com desenhos abstratos (Figura 22), com desenhos figurativos (Figura 23) e com notação musical tradicional (Figura 24). O intuito, neste caso, também, era a averiguação de quais poderiam ser musicalmente interpretados e como isto se daria. Seguem-se, exemplos de cartões utilizados.

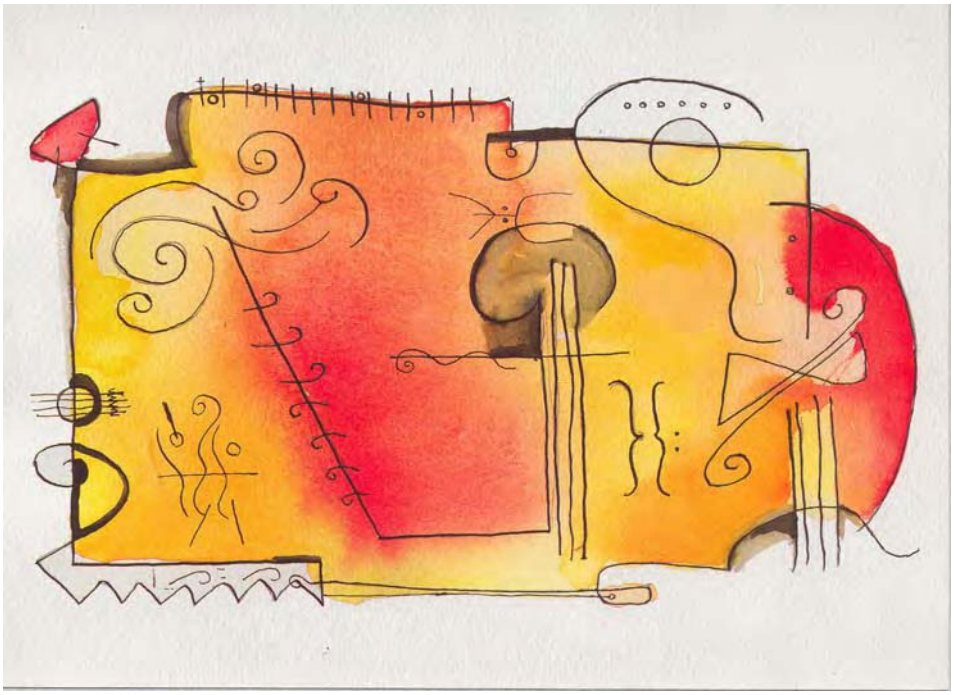

FIGURA 22 – Exemplo de cartão utilizado: *Chico Buarque* de Odamar Versolatto (1999).

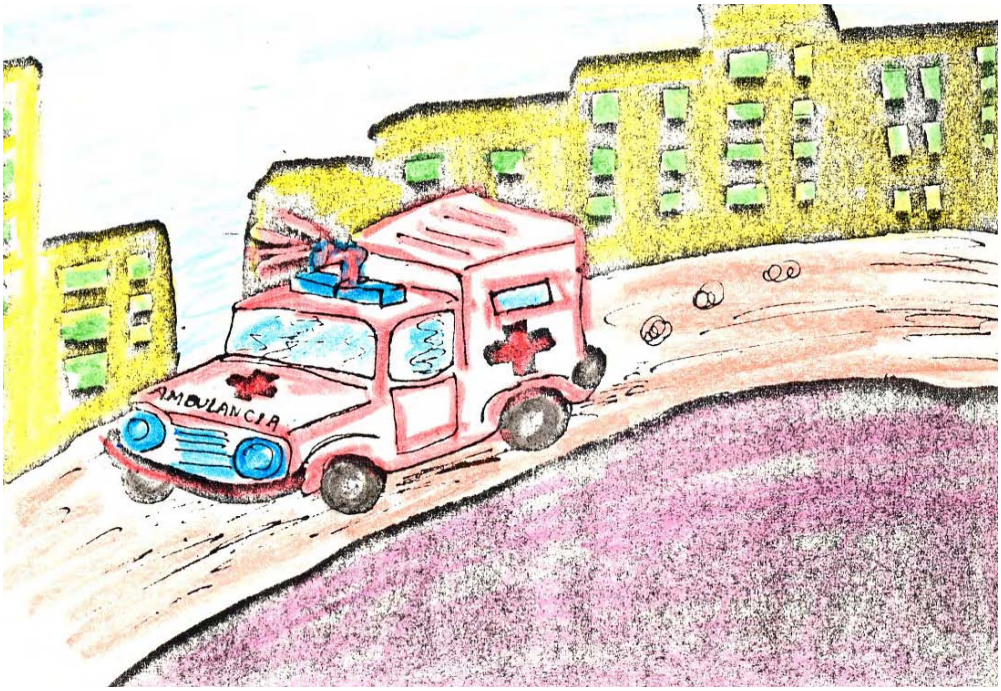

FIGURA 23 – Exemplo de cartão utilizado com desenho figurativo.

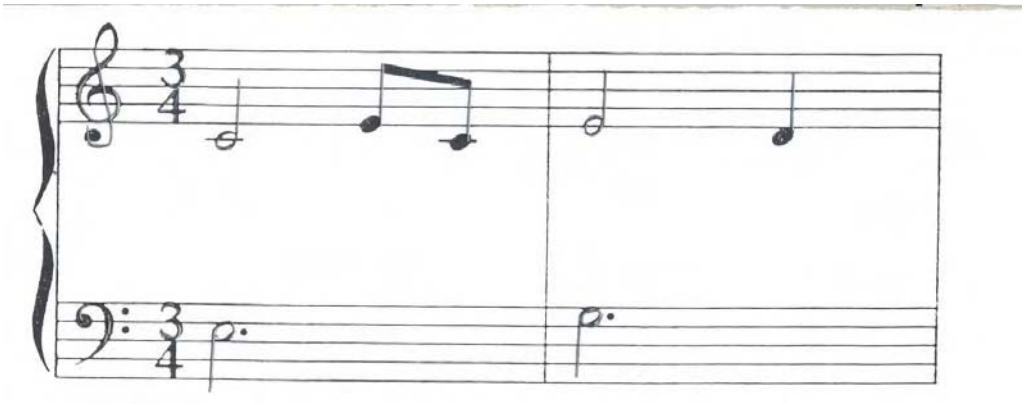

FIGURA 24 – Exemplo de cartão utilizado que apresenta figuras da notação tradicional.

Além dos cartões, no decorrer da pesquisa, as partituras das pequenas peças tocadas pelas crianças também foram utilizadas para a investigação acerca da leitura.

Para a averiguação acerca da escrita musical, foi proposto às crianças que escrevessem as canções que já haviam sido previamente cantadas e tocadas por elas ao longo da pesquisa.

O REPERTÓRIO UTILIZADO NA PESQUISA

Conforme dito anteriormente, os cinco primeiros encontros se caracterizaram por atividades de sensibilização musical pertinentes à faixa etária dos indivíduos pesquisados. Estas atividades procuraram apurar a acuidade auditiva por meio de brincadeiras e jogos que envolviam o canto de temas propostos pela professora/pesquisadora e, também, pelas crianças. Entre tais temas, havia canções folclóricas, populares e pequenas peças criadas especificamente para esta pesquisa.

É importante dizer que os nomes de todas as canções utilizadas nos encontros não estão aqui mencionados, porque, embora todas tenham se prestado à observação do pensamento acerca da lecto-escrita musical, os comportamentos psicológicos observados e relatados a seguir não são específicos de cada uma delas. As que estão mencionadas, além de terem servido ao canto, puderam ser tocadas ao piano em razão da facilidade de aprendizagem; foram utilizadas para a observação das hipóteses dos aprendizes acerca da escrita musical; e trouxeram resultados específicos no que se refere ao processo de aprendizagem da escrita de cada uma. São elas: *Duas teclinhas, duas amigas* (Figura 29), criada pela pesquisadora e crianças durante o segundo encontro, para facilitar a percepção motora, visual e auditiva do conjunto de duas teclas pretas que se intercalam com o conjunto

de três teclas pretas ao longo de cada oitava do teclado pianístico; e *Dois por dez* (Figura 51), versão brasileira de uma canção que parece ser original do folclore inglês.

Foi interessante notar que a maior parte dos temas folclóricos era praticamente desconhecida pelas crianças, que, por sua vez, gabavam-se por demonstrar conhecimento acerca de canções populares veiculadas em larga escala pela grande mídia. Brincadeiras como, *Escravos de Jó* ou *Passa, passa gavião*, tão comuns entre gerações passadas, pareceram estar caindo no esquecimento, ao menos entre os sujeitos aqui estudados.

COMPORTAMENTOS PSICOLÓGICOS NA APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITA MUSICAL

Diante dos questionamentos acerca da lecto-escrita musical, as crianças da pesquisa apresentaram comportamentos psicológicos que, talvez, possam caracterizar fases conceituais existentes ao longo do processo de aprendizagem. No entanto, na presente pesquisa, deu-se preferência ao uso dos termos 'comportamentos psicológicos', ou hipóteses, em vez de 'fases', porque o tempo da pesquisa não foi suficiente para afirmar que eles se apresentam em 'seqüência gradual', conforme o significado que geralmente é dado ao termo 'fases'.

Como o principal enfoque desta pesquisa era detectar as hipóteses levantadas pelas crianças em relação aos diferentes tipos de grafia musical apresentados, este segmento sistematiza as respostas obtidas no decorrer da investigação. Assim, detectamos comportamentos comuns às crianças, alguns deles só apresentados ao início do trabalho, outros observados em todo o decorrer da pesquisa. A seguir, os mais importantes, organizados em dois blocos distintos: o primeiro referente à leitura e o segundo, à escrita.

SOBRE A LEITURA

"O QUE PODE SER MUSICALMENTE LIDO?"

AVERIGUAÇÃO REALIZADA COM O USO DOS CARTÕES

A primeira averiguação feita por FERREIRO e TEBEROSKY (1986) foi sobre 'o que pode ser lido'. Semelhantemente, aqui, a primeira pergunta feita a cada criança teve o intuito de averiguar se o material gráfico de cada cartão poderia corresponder a uma representação sonora, para ela, ou se era um simples desenho. Caso a criança afirmasse que o recorte gráfico

correspondia a uma representação sonora, ela seria estimulada a interpretá-lo. Para demonstrar tais sonoridades, as crianças foram estimuladas a utilizar os sons produzidos pelo corpo humano (vocais, palmas, estalidos etc.) e por outros corpos - instrumentos musicais, como guizos, chocalhos, flautas, gaitas, pandeiros – ou objetos – cadeiras, mesas, folhas de papel, lápis, canetas, enfim, o que estivesse à mão, além do piano.

FERREIRO e TEBEROSKY (1986) relatam que suas entrevistas foram realizadas em três momentos do ano escolar, a saber, no início, no meio e ao final do período letivo. Semelhantemente, nesta pesquisa, os questionamentos acerca do que pode e de como deve ser lido, a partir dos cartões apresentados, foram feitos em três diferentes momentos. O primeiro, no início da pesquisa, durante o primeiro encontro individual, em setembro de 2005. O segundo, no mês de março de 2006 e o terceiro, em novembro de 2006, ao final do período de aplicação da pesquisa. Os questionamentos foram feitos ao longo das atividades do dia, sem caráter inquisitório.

O que foi possível perceber por meio das respostas das crianças foi que, ao menos durante o período da pesquisa, 'tudo pode ser lido' como música, qualquer grafismo pode ser interpretado como uma representação sonora. Todas as crianças demonstraram saber reconhecer os cartões com figuras da escrita musical tradicional e puderam diferenciá-los dos desenhos. Mas, mesmo os desenhos sem nenhuma alusão à notação tradicional de música foram classificados como passíveis de serem musicalmente lidos.

No entanto, percebeu-se que, para as crianças que participaram da pesquisa e semelhantemente aos resultados de FERREIRO, 'grafias diferentes representam sons diferentes' (2001a). 'Tudo pode ser lido', mas as respostas diferem no que tange ao 'como pode ser lido'.

"COMO PODE SER LIDO?"

Desafiadas a interpretar como todos os cartões poderiam ser lidos, as respostas das crianças apresentaram os seguintes aspectos:

- *Primeiro questionamento*

No primeiro questionamento com os cartões, as crianças aproveitavam o momento da leitura para explorarem a sonoridade de todos os instrumentos disponíveis, livremente, de forma bastante ruidosa. Porém, é importante ressaltar que, diante dos cartões com notação

tradicional, observou-se um comportamento relacionado, especificamente, às cores do teclado pianístico – branco e preto.

Recorde-se que a grafia tradicional das notas musicais e sua duração são apresentadas por símbolos feitos de ‘bolinhas e risquinhos’, estas ‘bolinhas’ podem ser inteiramente pintadas de preto ou somente contornadas, de modo que seu meio tenha a cor do papel sobre o qual foi escrita, em geral, branco. Observou-se, na presente pesquisa, que os primeiros detalhes percebidos pelas crianças acerca da notação tradicional musical foram que algumas notas são pretas e outras brancas (Figura 25).

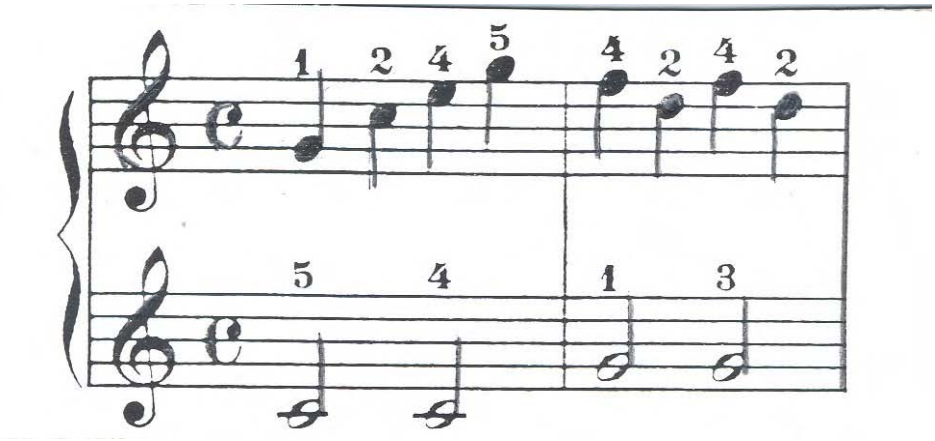

FIGURA 25 – Exemplo de notação tradicional com figuras brancas e negras.

Ao constatar as respostas dadas pelas crianças a respeito de como poderia ser a leitura dos cartões que apresentavam as notas ‘pretas e brancas’, ou seja, como poderia ser a música advinda desta leitura, percebeu-se a existência de um mesmo comportamento psicológico em todas elas, o qual está aqui sendo chamado de *correspondência entre cores*. Este comportamento determina a existência de uma hipótese, segundo a qual existe correspondência entre o branco e preto do teclado e as notas da pauta musical, significando que as ‘bolinhas’ pretas devem ser tocadas nas teclas pretas e as ‘bolinhas’ brancas, nas teclas brancas.

Este comportamento foi detectado somente no primeiro questionamento com o uso de cartões, em setembro de 2005. No segundo e no terceiro questionamentos não foi mais observado em nenhuma das crianças, uma vez que já haviam aprendido o significado da diferença de cores das notas na pauta.

- *Segundo questionamento*

Neste questionamento com os cartões, realizado seis meses depois do primeiro, constatou-se que, a essa época, as crianças já demonstravam maior preocupação a respeito de como poderia ser a leitura dos desenhos abstratos, buscando sonoridades que se assemelhassem às pequenas peças que já estavam tocando e, da mesma forma, que as imitassem quanto ao modo de tocar. Talvez, essa tenha sido a causa de já não buscarem mais explorar sonoramente os outros instrumentos disponíveis, mas procurar interpretar os gráficos contidos nos cartões diretamente no piano. Nessa época, o piano já havia 'roubado a cena'!

Quanto à leitura dos cartões com notação tradicional, demonstraram esforço para recordar se já haviam aprendido aquelas figuras, com o intuito de mostrar que aquela já era uma capacidade adquirida.

- *Terceiro questionamento*

Desta vez, durante o antepenúltimo encontro com a pesquisadora, após um ano e meio de trabalho, as diferenças entre as crianças já eram mais claras do que nos questionamentos anteriores. Evelly, Jonathas e Luís deram vazão à criatividade e não temeram demonstrar suas interpretações de como poderia ser a leitura dos desenhos abstratos. Lígia e Stephanie recusaram-se a lê-los, pois não sabiam como fazê-lo, embora ainda admitissem que pudessem ser lidos. Ambas demonstraram muita preocupação com o 'fazer certo'. Queriam fazer, mas não sabiam como seria fazer corretamente e temeram errar. Esse temor as inibiu. Demonstraram ter plena consciência de que há regras a serem cumpridas, acreditando que, enquanto não se sabe quais são, é melhor nem se mexer! Ao mesmo tempo, tal atitude demonstra o desconhecimento delas a respeito da liberdade das manifestações artísticas, como se o único caminho para se expressar fosse aquele sinalizado por regras pré-estabelecidas, plenamente aceitas em sociedade.

No tocante à interpretação dos cartões com as figuras da grafia tradicional de música, o comportamento de todas as crianças se assemelhou ao demonstrado no segundo questionamento, que foi o de se esforçarem por demonstrar o conhecimento até então adquirido.

AVERIGUAÇÃO REALIZADA COM O USO DAS PARTITURAS PARA PIANO

Os comportamentos psicológicos, aqui, assim como os encontrados por FERREIRO e TEBEROSKY (1986), são hipóteses permeáveis e permanentemente questionáveis pelas crianças, e não fases estanques que se seguem umas as outras, assim como degraus de uma escada. Vejam-se, a seguir, os principais, observados durante o processo de aprendizagem da leitura de partituras para piano pelos sujeitos da pesquisa – crianças de 6 a 7 anos.

COMPORTAMENTOS PSICOLÓGICOS OBSERVADOS

- ***Direcionalidade correspondente ao movimento das mãos***

Este comportamento observado nas crianças diz respeito à correspondência existente entre a direcionalidade da leitura e o movimento das mãos do pianista. Nesse caso, a direcionalidade corresponde ao movimento do pianista. Ou seja, se as mãos do pianista 'correm' o teclado da esquerda para a direita, este será o sentido da leitura. Caso contrário, não será. Este comportamento foi apresentado espontaneamente durante todo o período da pesquisa, de agosto de 2005 a novembro de 2006.

- ***Direcionalidade correspondente ao "movimento" das ilustrações***

Outra hipótese observada, acerca de como pode ser realizada a leitura de uma partitura para piano, revelou que a direcionalidade pode estar ligada ao pretenso movimento de uma ilustração que acompanha a partitura. Antes de prosseguir, observe-se que as partituras, a seguir, apresentam ilustrações que causam a sensação de estarem se movendo da direita para a esquerda.

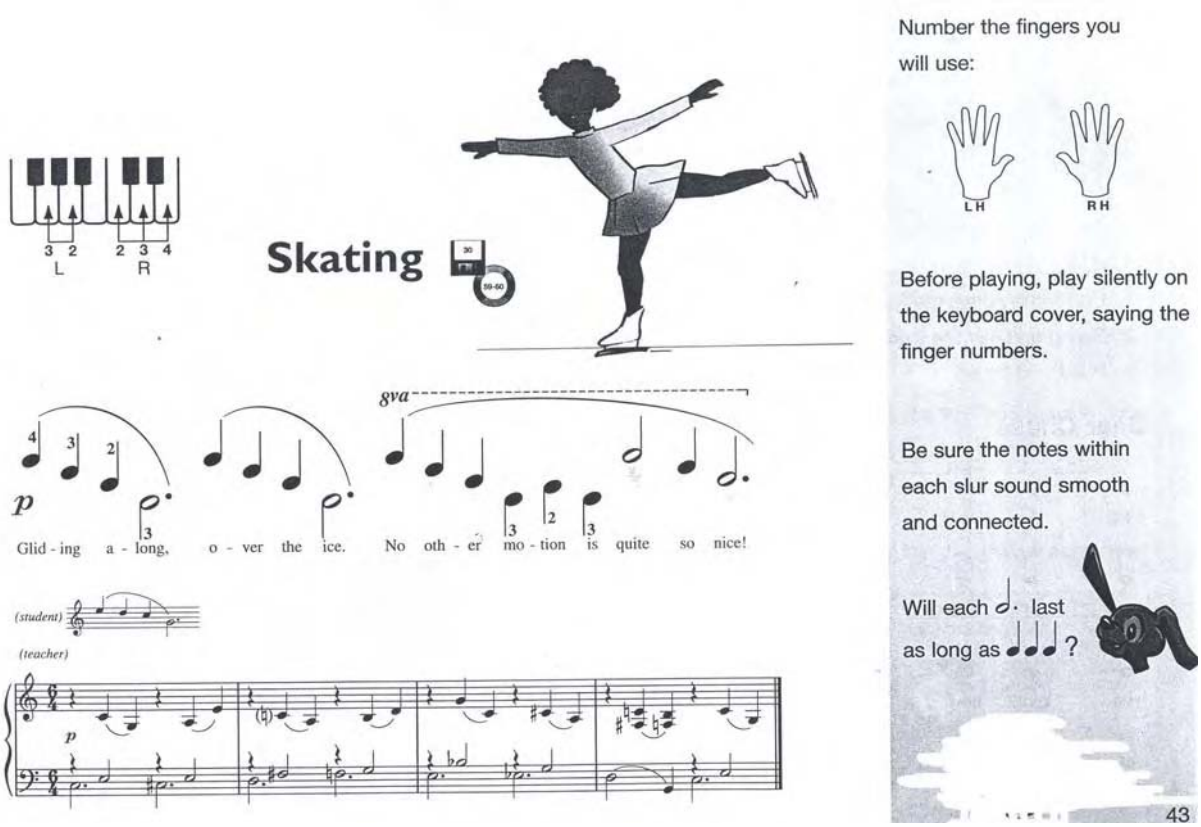

FIGURA 26 – *Skating* (CLARK; GOSS; HOLLAND, 2000, p.43).

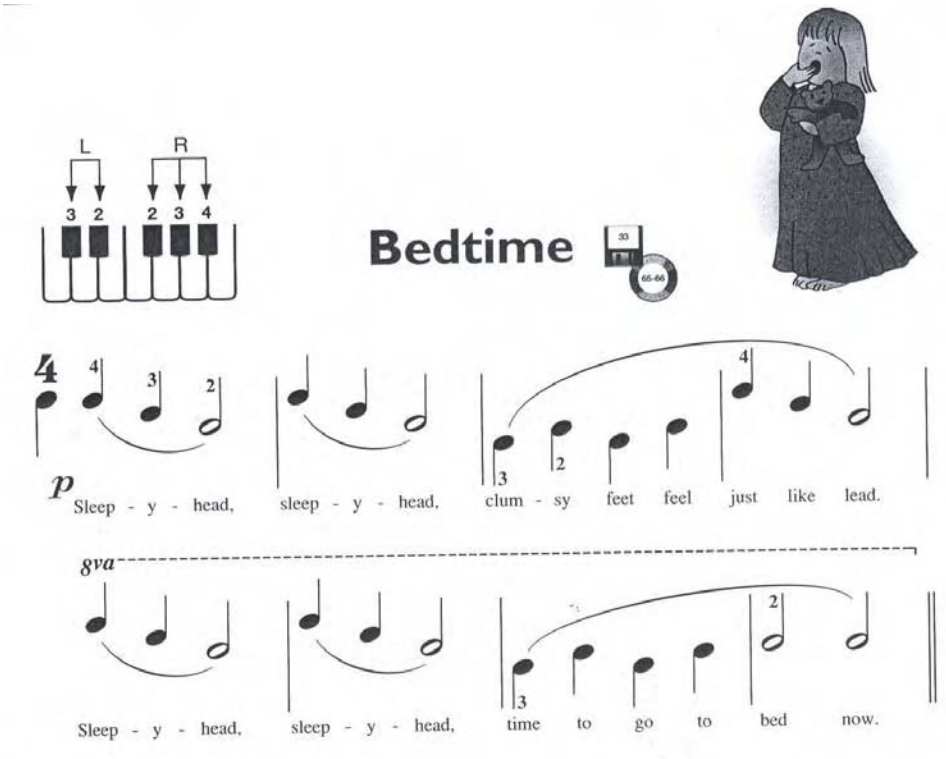

FIGURA 27 - *Bedtime* (CLARK; GOSS; HOLLAND, 2000, p.49).

Diante destas partituras (Figura 26 e 27) e de outras que, semelhantemente, apresentam ilustrações de ‘bonequinhos’ ou ‘bichinhos’ que conduzem o olhar da criança a moverem-se da esquerda para a direita, segundo as linhas que dão a sensação de movimento ao desenho, as crianças criaram a hipótese de que o sentido da leitura é correspondente ao sentido do movimento do desenho. Assim, as páginas, que apresentam desenhos ao lado direito da página, que parecem caminhar ou olhar para o lado esquerdo, foram consideradas pelas crianças como de leitura direcionada da direita para a esquerda. É importante ressaltar que todas as crianças observadas nesta pesquisa apresentaram este comportamento.

- ***Direcionalidade segundo hipóteses próprias***

Ao longo da pesquisa foi observado que cada criança a seu tempo, às vezes, apresenta um comportamento psicológico não compartilhado pelas outras, mas que, para ela, ao menos naquele momento, é uma verdade absoluta. Diante de situações semelhantes, o professor pode tender a achar que o aluno está errado, sem procurar compreender quais são as hipóteses que sustentam seu comportamento diferenciado. Como exemplo, a seguir, será citado o caso de Lígia.

A peça, a seguir, abaixo foi a primeira a apresentar a ‘ligadura’, que, aqui, aparece formando quatro pequenos blocos de notas (Figura 28). Ao ser indagada a respeito de como poderia ser esta leitura, Lígia, baseou-se na hipótese de que a movimentação deveria ser similar à do jogo de dominó, em que após uma primeira peça dada, a próxima a ser colocada deve iniciar com uma figura idêntica à terminada, realizando sua leitura da seguinte maneira: o primeiro bloco, ou seja, as três primeiras notas ligadas, são lidas da esquerda para a direita segundo a leitura ocidental, mas o segundo tem a sua leitura iniciada em sua terceira figura, que é uma mínima, assim como a última do bloco anterior. O mesmo raciocínio foi usado para o direcionamento da leitura dos blocos seguintes, de modo que o resultado final do direcionamento foi que o primeiro e o terceiro blocos foram lidos de acordo com o sentido ocidental, e o segundo e quarto, ao contrário. Isso se deu, porque ao ver as ligaduras pela primeira vez, Lígia ‘pensou’ que elas serviam para separar os grupos de notas, assim como são separadas as pedras do dominó e, por isto, deveriam ser lidas como o dominó! Havia lógica no seu pensamento, ela não estava errada segundo a sua própria lógica! Mas, se estivesse inserida em outra situação, talvez, pudesse ter seu comportamento classificado de forma negativa.

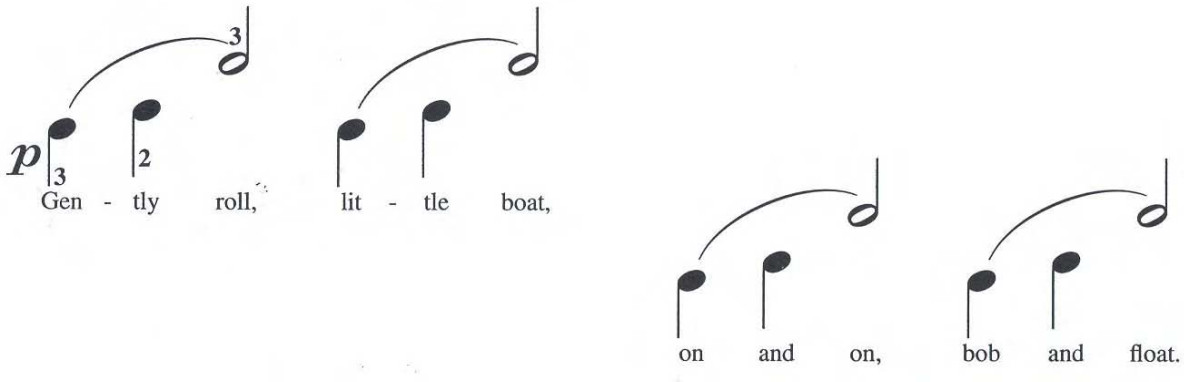

FIGURA 28 – *Drifting* (CLARK; GOSS; HOLLAND, 2000, p. 22)

É importante frisar que na época em que esta hipótese foi observada, abril de 2006, Lígia já estava alfabetizada no âmbito escolar, e familiarizada com o sentido de leitura ocidental. Mas, mesmo assim, sua hipótese de aliar as ligaduras ao direcionamento prevaleceu.

Comportamentos similares podem ocorrer sempre, por isso é bom ter em mente as palavras de FERREIRO:

> Se você realmente aceita o que o outro pensa, assume que pensa de uma maneira diferente da sua, que não se deduz a partir da sua, você tem de conseguir que o outro o ajude a entender como pensa [...] Para um pensamento que me parece esquisito não qualifico imediatamente como "Que besteira!" Simplesmente preciso encontrar essa coerência que me escapa. (2001c, p.123)

- ***Direcionalidade correspondente ao sentido ocidental de lecto-escrita***[19]

Além dos comportamentos psicológicos já relatados, observou-se que as crianças também se comportam segundo a hipótese do sentido ocidental de escrita, porém, ao menos nas crianças desta pesquisa, este comportamento foi pouco observado quando se tratava de interpretar uma partitura ao piano.

- ***Irrelevância da leitura de alturas***

Como forma de preparação à leitura de alturas, alguns métodos não iniciam suas atividades com a escrita da pauta (Figura 15).

[19] Entenda-se por "sentido ocidental de lecto-escrita", aqui neste trabalho, o sentido da esquerda para a direita, conforme a língua portuguesa, por exemplo.

Percebeu-se, nesta pesquisa, que a visualização das diferentes alturas em que as notas podem estar escritas na pauta, ou mesmo fora dela, ao primeiro olhar, não chamam a atenção das crianças, como acontece com as diferenças de cor. Durante todo o período da pesquisa, que foi de um ano e meio, pareceu não ser importante aos olhos do aprendiz, que uma nota estivesse localizada na parte de cima da folha, e outra mais abaixo. Tal fato diferiu do comportamento observado com relação às diferentes figuras rítmicas, que, ainda que não corretamente interpretadas, chamavam a atenção por suas diferenças (brancas, pretas, com pontos etc.).

Em conversa informal com professores de música tal ocorrência foi considerada por eles como de alta incidência entre todos os alunos de música, e não somente os de piano. Parece ser bastante comum que, nesta fase inicial de aprendizagem da lecto–escrita musical, o aluno enxergue a diferença entre notas brancas e pretas, ainda que não consiga interpretá-las corretamente, e não veja que, embora possam ter a mesma duração, se ambas forem da mesma cor, uma nota branca localizada na primeira linha da pauta se diferencia da que se localiza na segunda, por exemplo. Isso, talvez, possa explicar um problema de leitura que se observa em vários alunos de música: a dificuldade de memorizar o lugar na pauta em decorrência da má visualização desta.

- ***Leitura de alturas***

Embora no primeiro momento a leitura de alturas seja irrelevante para as crianças pesquisadas, sabe-se que ao longo do processo de aprendizagem musical esta característica da notação pode ser plenamente adquirida, assim como o é com qualquer aprendizagem. No entanto, o período desta pesquisa não foi suficiente para que se observasse o estabelecimento pleno desta capacidade nos alunos.

O método utilizado prioritariamente a partir de março de 2006 para aprendizagem de leitura pianística apresenta a escrita de diferentes alturas desde a primeira página, ainda que fora da pauta (CLARK; GOSS; HOLLAND, 2000). Ao longo do livro a leitura na pauta é introduzida, primeiramente com pautas reduzidas a duas linhas, depois três e quatro até que se chegue à tradicional, com cinco. O livro é dividido em nove unidades. Cada unidade apresenta um novo elemento gráfico a ser aprendido. A pauta com cinco linhas é apresentada somente na última, a qual só foi estudada por Luis, pois as outras crianças não conseguiram chegar a ela.

SOBRE A ESCRITA

"O QUE PODE SER MUSICALMENTE ESCRITO?"

AVERIGUAÇÃO DOS REGISTROS REALIZADOS

A escrita das vivências musicais pelas crianças foi incentivada desde o primeiro contato da pesquisadora com elas. Os primeiros registros foram feitos antes que tivessem contato, em aula, com a notação tradicional na pauta musical. O processo de sensibilização sempre começava com o cantar e depois o tocar. Somente após a vivência musical, a escrita ou leitura eram apresentadas como um desafio a ser vencido, um material novo a ser compreendido.

No processo de aprendizagem da escrita musical, foram identificados alguns comportamentos psicológicos, ressaltando-se, porém, que, assim como nos resultados encontrados por Ferreiro, estes comportamentos não definiram fases estanques, sendo, ao contrário, hipóteses permeáveis e permanentemente questionáveis pelas crianças. A seguir, os principais comportamentos psicológicos observados de modo geral, depois, especificamente acerca das canções *Duas amigas, duas teclinhas* e *Dois por Dez*.

COMPORTAMENTOS PSICOLÓGICOS OBSERVADOS

- ***Desenho da palavra cantada***

O primeiro comportamento observado com respeito à escrita musical caracterizou-se pela tentativa de representação gráfica da linguagem verbal, ou seja, da história que foi cantada ou de algumas de suas palavras.

Um bom exemplo deste comportamento é a tentativa inicial de escrita da canção *Duas amigas, duas teclinhas* (Figura 29). Esta música foi composta como resultado da análise da visualização do teclado pelo grupo, que identificou duas teclas pretas que, em suas palavras, 'sempre aparecem juntas, como duas amigas'. O grupo visualizou o teclado, identificou as duas teclas e passou a cantar e tocar simultaneamente a música, em conjunto e, depois, individualmente. A seguir a partitura da canção.

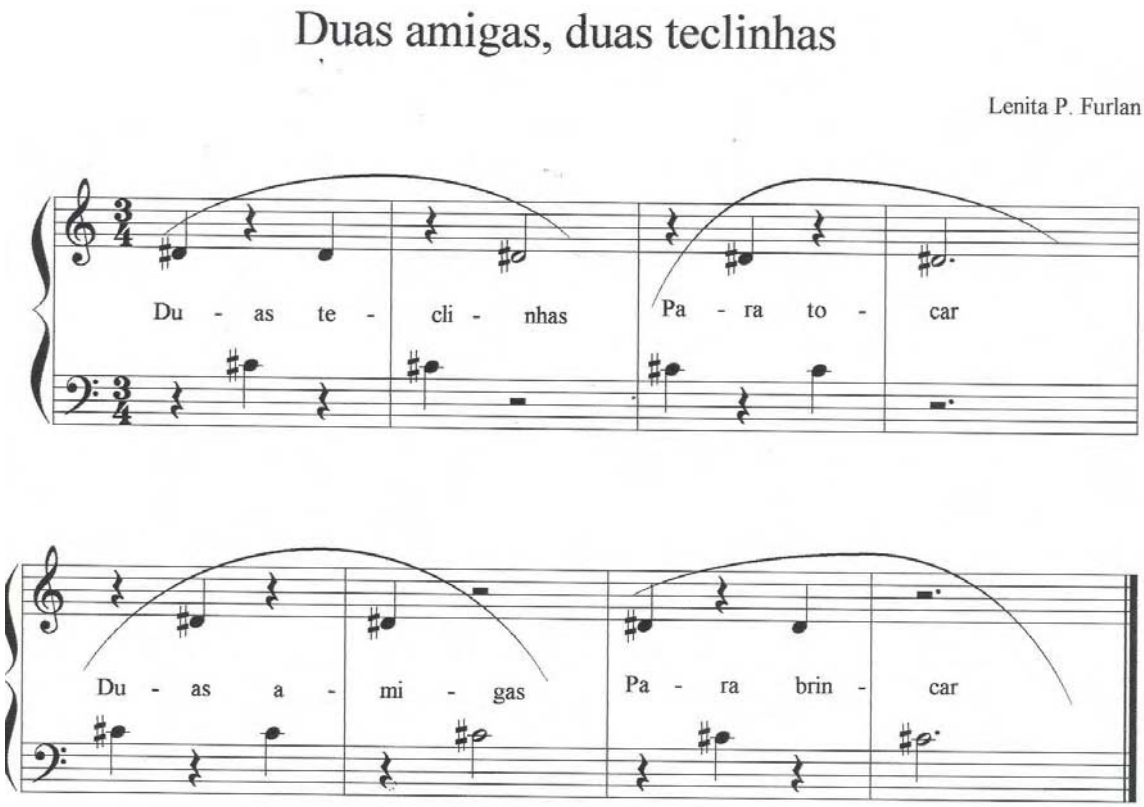

FIGURA 29 - *Duas amigas, duas teclinhas* (FURLAN, 2005).

Ao serem as crianças desafiadas a escrever a canção, as primeiras "partituras" apresentaram uma tentativa de representação da palavra cantada. Eis os exemplos (Figuras 30 e 31):

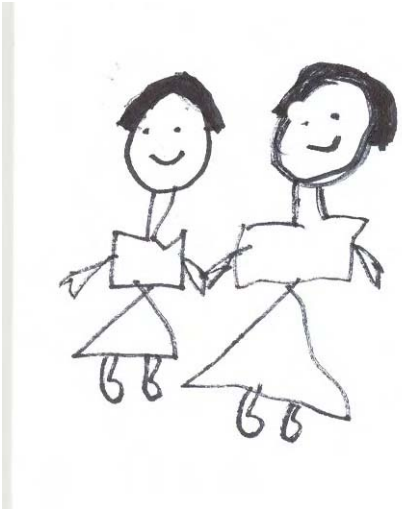

FIGURA 30 - Evelly em 13/08/2005.

FIGURA 31 - Lígia em 13/08/2005

- ***Desenho da fonte sonora***

Após o primeiro comportamento observado sobre a escrita, as crianças foram estimuladas mais enfaticamente a escrever a música e não as palavras do que fora cantado por elas. Foi possível, então, observar, como segundo comportamento, a tentativa de representar graficamente o objeto ou sujeito gerador do som, ou seja, a fonte sonora. Os desenhos, a seguir, são bons exemplos deste comportamento (Figuras 32 e 33).

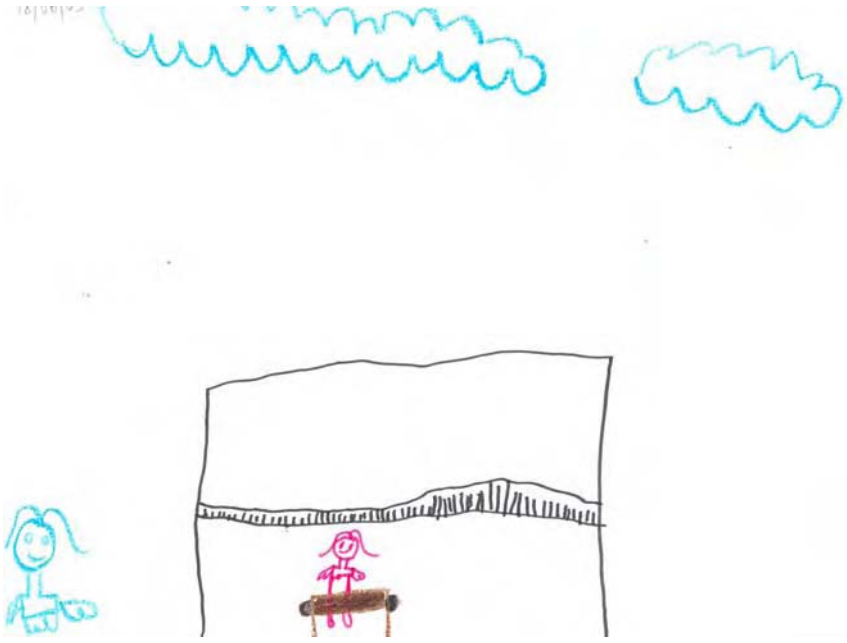

FIGURA 32 - Evelly em 18/06/2005.

É de interesse comentar que o desenho (Figura 32) foi feito ao final do primeiro encontro da pesquisadora com as crianças e destas com o piano. Note-se que o teclado do piano ainda não apresenta a seqüência de duas/três teclas pretas.

Ainda como tentativa de grafar os sons, o exemplo da Figura 33 foi feito ao final de um dos encontros em que havia um clarinetista tocando na sala ao lado. A criança observou o instrumento e seu som como parte do ambiente sonoro local, uma vez que as salas não têm tratamento acústico e os sons vazam de uma para a outra. Observe-se que o sol, o céu e o colorido de uma tarde iluminada fazem parte desta tentativa de representação gráfica dos sons daquele momento. Há, também, colcheias, que não haviam sido ensinadas, mas que, provavelmente, foram notadas pela menina em alguma outra situação.

FIGURA 33 - Lígia em agosto de 2005.

O próximo desenho (Figura 34) refere-se à visita que a pesquisadora fez com as crianças em fila, uma atrás da outra, à sala ao lado, onde havia um pianista ao piano de cauda. Foi o primeiro contato das crianças com o enorme instrumento. As crianças entraram na sala, observaram e tocaram, ainda que timidamente, algumas teclas do piano de cauda; conversaram com o pianista, e depois o viram tocar por alguns minutos.

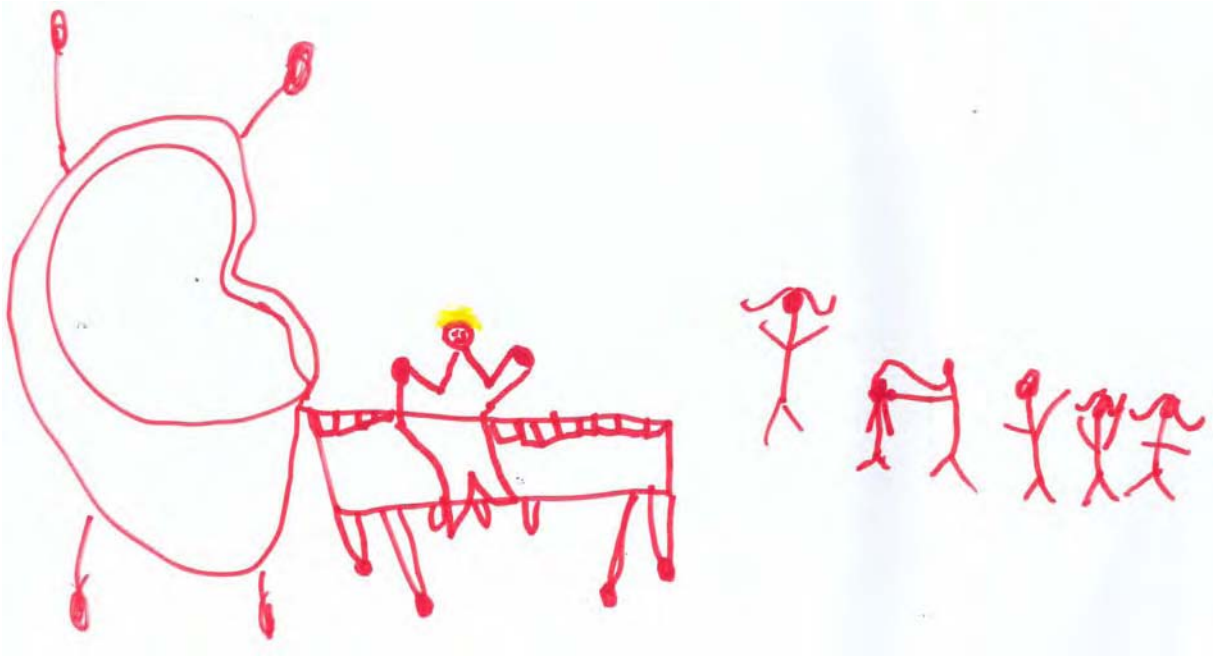

FIGURA 34 - Luís em 15/11/2005.

O próximo desenho (Figura 35) foi feito no último encontro com as crianças e demonstra o quanto o conhecimento do instrumento cresceu desde o primeiro contato delas com ele. Reconheça-se que o piano, neste momento, apresenta detalhes antes não identificados pelas crianças, tais como os pedais e a estante para partituras, assim como o teclado com os conjuntos de duas e três teclas pretas, separadas por duas brancas. Outro detalhe importante é que a criança autora deste desenho, Jonathas, neste momento ainda não dominava a escrita do seu próprio nome, como é possível observar, embora estivesse então ao final de seu primeiro ano do ensino fundamental. Esta criança, por algum motivo alheio ao conhecimento desta pesquisadora, ainda não estava plenamente alfabetizada, mas, como se

verá mais adiante, um ano antes já representava as diferenças sonoras com símbolos correspondentemente diferentes (Figura 41).

FIGURA 35 - Jonathas em 11/11/2006.

As quatro figuras citadas (Figuras 32, 33, 34, 35) exemplificam, portanto, o comportamento classificado aqui como *desenho da fonte sonora*. É importante ressaltar que este comportamento, de modo geral, sucede ao *desenho da palavra cantada*. Após perceberem que o desenho da palavra cantada não é suficiente para escrever os sons musicais, as crianças, naturalmente, optam por desenhar a fonte, uma vez que acreditam ser impossível desenhar ou escrever os sons. Estes comportamentos também foram observados por outros pesquisadores (SALLES, 1996; LINO, 1998).

- ***Desenho do caminho sonoro***

Assim que as crianças perceberam que o desenho da palavra cantada ou da fonte sonora não representava, verdadeiramente, os sons, viram-se diante de uma situação conflitante, a ser solucionada. Um dos caminhos encontrados foi tentar desenhar o trajeto sonoro por meio do movimento do lápis, segundo o ritmo das canções. Dentre os desenhos coletados, os dois próximos foram selecionados por demonstrarem claramente que as crianças pensam e criam hipóteses gráficas para os estímulos sonoros recebidos ou imaginados. É

necessário, porém, primeiramente, contextualizá-los para que haja maior compreensão deste comportamento psicológico de aprendizagem.

O primeiro desenho (Figura 36), realizado por Evelly, surgiu como resposta à proposta feita pela pesquisadora, de que a menina criasse a partitura de uma música que fosse muito difícil de ser lida e tocada pela pesquisadora. Seria como que um jogo de adivinhação, em que a pesquisadora teria de descobrir qual seria o resultado sonoro do quadro apresentado. O mais interessante, porém, foi observar que a menina vocalizava os sons por ela imaginados enquanto movimentava os lápis de diferentes cores sobre o papel, e que deveriam ser, posteriormente, tocados ao piano pela pesquisadora. Ao final, a pesquisadora procurou interpretar o quadro, ao piano, segundo suas próprias observações a respeito da correspondência existente entre os traços do desenho e os sons vocalizados, mas, ainda assim, foi "corrigida" pela menina que, em alguns trechos, dizia não ser aquele o som imaginado por ela, demonstrando, assim, a existência de um 'pensar gráfico-sonoro' existente durante o processo de aquisição da lecto-escrita musical.

FIGURA 36 - Evelly em 01/10/2005.

O segundo desenho selecionado (Figura 37) é resultado da tentativa de escrita realizada por Luís, de um ditado sonoro tocado ao piano pela pesquisadora. Constava de três sons, em *cluster*, em que, entre o segundo e o terceiro, havia uma grande pausa. O menino representou os *clusters* em preto, e a grande pausa em vermelho, como apresentado a seguir.

Tendo sido indagado a respeito de por que escrever tantos traços para a pausa entre os *clusters*, o menino explicou que aqueles correspondiam a todos os sons ambientes que ele ouvia, enquanto havia a pausa do piano. Detalhe importante a ser lembrado é que, no momento da realização do ditado, a sala, realmente, estava inundada de sons vindos de outros locais, como o clarinetista na sala à direita, o pianista do piano de cauda na sala à esquerda e os sons de uma roda de capoeira, na sala abaixo daquela em que estávamos.

FIGURA 37 - Luís em 08/10/2005.

- ***Correspondência entre o tamanho do símbolo e a duração/intensidade do som***

Outro tipo de comportamento observado na representação gráfica dos sons, detectada nesta pesquisa, foi a tentativa de fazer corresponder a duração dos sons ao tamanho das figuras desenhadas, como mostra o exemplo a seguir (Figura 38), em que os sons de curta duração estão representados pelas estrelas pequenas e o som de longa duração, pela grande.

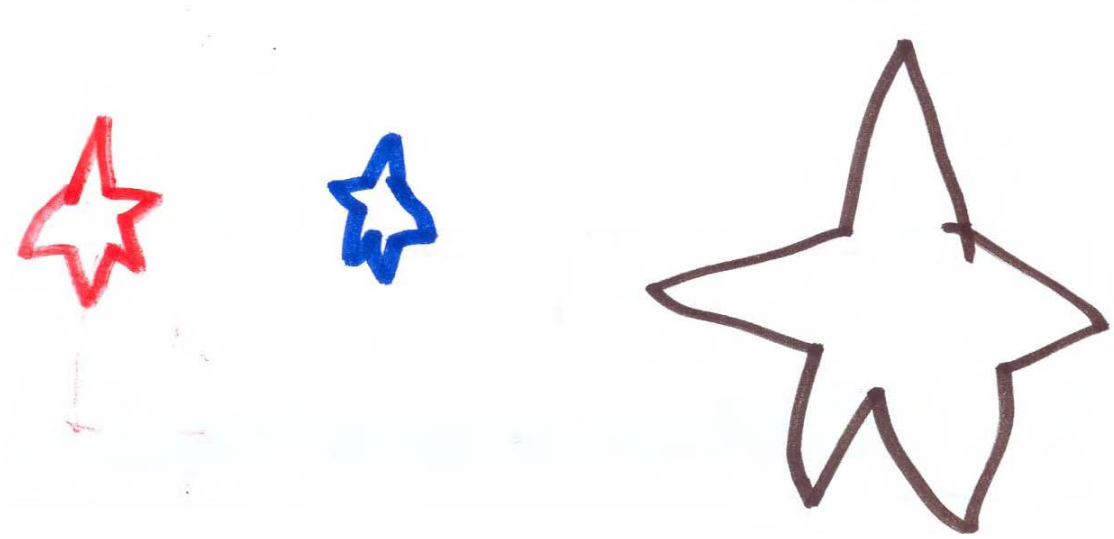

FIGURA 38 - Luís em 17/09/2005.

É interessante notar que a hipótese demonstrada, assemelha-se a uma das características do chamado nível pré-silábico, observada por FERREIRO e TEBEROSKY (1986), em que há uma tentativa de fazer corresponder o comprimento da escrita ao tamanho do ser ou objeto nomeado (cf. capítulo 2). As crianças daquela fase, quando instigadas a escrever os nomes dos membros de sua família (e o fazem com bolinhas e risquinhos no lugar dos símbolos alfabéticos), apresentam grafias mais extensas para os nomes dos adultos que para os das crianças, por exemplo.

- ***Mapa do movimento a ser executado ao piano***

O desenho, a seguir (Figura 39), é resultado do contato que a criança teve com a escrita analógica de pequenas peças para piano, propostas no método de RUNZE (1977), em que, a partir do desenho do teclado pontuam-se as notas a serem tocadas, como se fosse um mapa a ser seguido pelo intérprete.

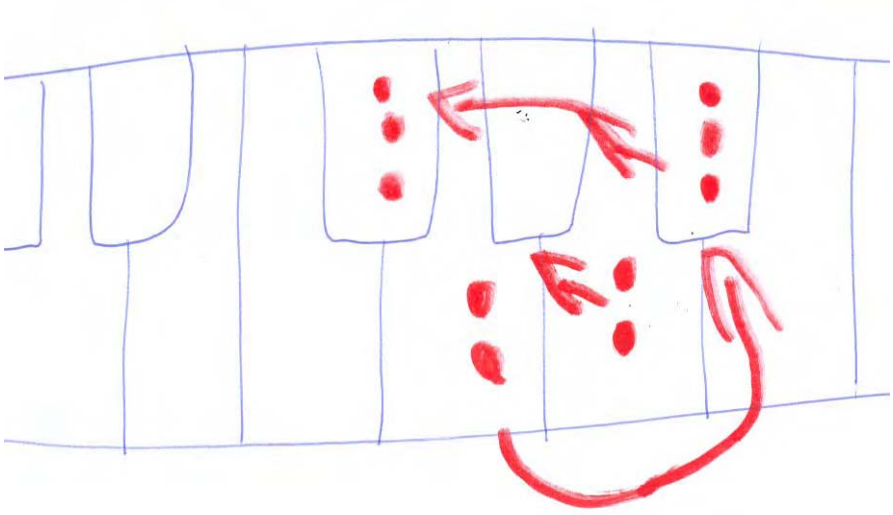

FIGURA 39 - Luís em 04/03/2006.

- ***Escrita de "bolinhas" e "pauzinhos"***

O exemplo, a seguir (Figura 40), foi escrito após o contato das crianças com livros de iniciação à leitura pianística, classificados como de abordagem pelo dó central. É notável que a ênfase dada à figura do dó central, que se diferencia das outras figuras vistas até então pelo traço no meio, seja a característica mais marcante do desenho, e que a diferença de altura entre os dós e os rés, razão pela qual o dó encontra-se na linha suplementar, passa despercebida. Isso pode confirmar a característica falada, anteriormente, de que, no início do processo de aquisição da leitura musical tradicional, as diferentes alturas das notas passam despercebidas para a maior parte dos aprendizes.

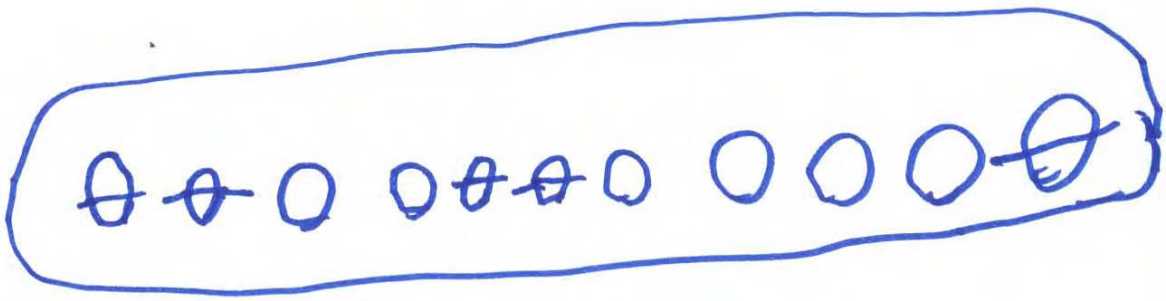

FIGURA 40 - Jonathas em 11/02/2006.

- ***Escrita irrelevante de alturas: multidirecionalidade***

Durante todo o período da pesquisa, contatou-se que, para as crianças em fase inicial do processo de aprendizagem da lecto-escrita musical, a direcionalidade de um único sentido não é importante, podendo a escrita, inclusive, tomar a forma circular, como mostra o exemplo a seguir (Figura 41).

A canção do folclore, recolhida por GONÇALVES e BARBOSA (1986, P.117), *Bambalalão* (Figura 42), após ser cantada e tocada várias vezes sem contato da criança com a partitura original, foi escrita por Jonathas em forma circular, que usou como critério representar cada nota da melodia por uma cor diferente, a saber, vermelho para o Fá, preto para o Dó e verde piscina para o Sol. Note-se, também, que Jonathas correspondeu exatamente o número de vezes que cada nota aparece na melodia com as "bolinhas" coloridas que escreveu. O aspecto rítmico não foi privilegiado nesta escrita, mas é possível perceber que há um distanciamento maior entre as bolinhas que finalizam as frases e as que a iniciam. É importante ressaltar que a pesquisadora não influenciou a escolha das cores e o modo de escrita, tendo dado total liberdade ao menino para que escrevesse a canção da forma que melhor lhe aprouvesse.

FIGURA 41 - Jonathas em 15/11/2005.

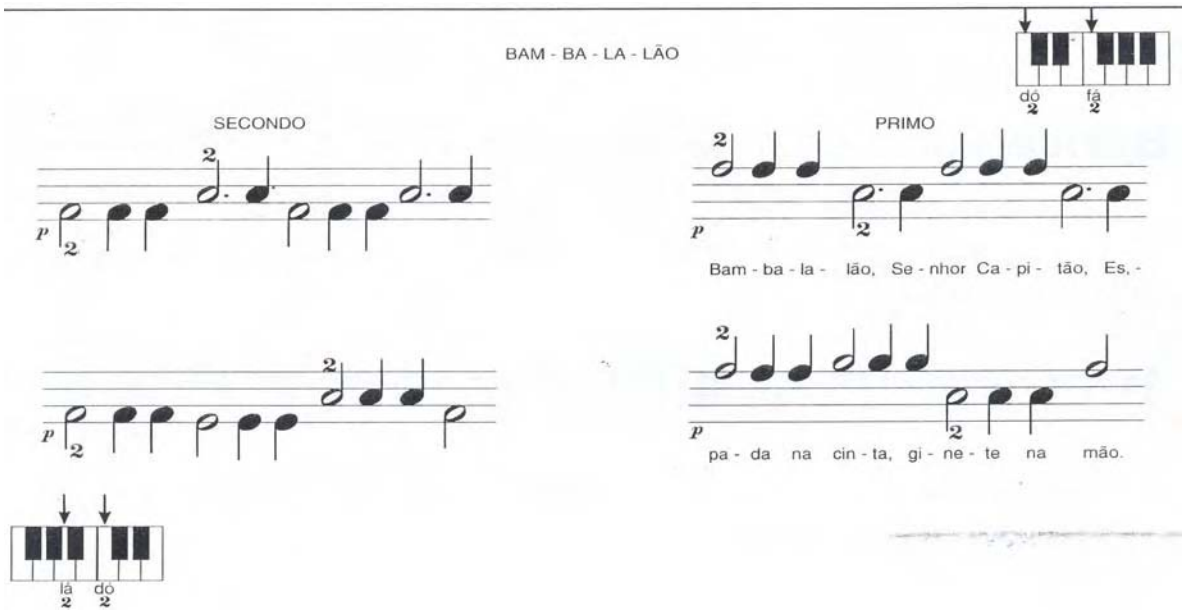

FIGURA 42 – *Bambalalão* (GONÇALVES; BARBOSA, 1986, p.117).

- ***Escrita irrelevante de alturas: movimento do ato de escrever correspondente ao movimento das mãos do pianista***

Detectou-se, nesta pesquisa, que uma das hipóteses elaboradas pelas crianças durante o processo de aprendizagem, no que diz respeito à direcionalidade da escrita, é a de que o sentido da lecto-escrita corresponde ao sentido do movimento que o pianista realiza ao teclado. Este comportamento corresponde ao comportamento similarmente observado com relação à leitura.

Após tocarem várias vezes a peça *Take Off* (CLARK; GOSS; HOLLAND, 2000, p.4) (Figura 15), primeiramente sem a partitura e, depois, visualizando-a, as crianças aprenderam *Landing* (CLARK; GOSS; HOLLAND, 2000, p.5) (Figura 43), sem o uso da partitura. Após, foi proposto que a escrevessem segundo suas próprias hipóteses.

Todas as crianças, sem exceção, escreveram suas partituras da direita para a esquerda conforme o movimento que executavam ao tocá-la. A relação grave/agudo-baixo/alto foi escrita de cima para baixo resultando uma cópia da partitura de *Take Off*. Quando perguntadas sobre por que o resultado final das partituras de *Landing* era semelhante à partitura de *Take Off*, respondiam que a 'leitura' deveria ser feita no sentido contrário àquela. E aí, viam-se de frente ao primeiro conflito, pois já estavam aprendendo na escola que o nosso sentido de leitura faz-se a partir da esquerda. Diante de tal conflito, a solução encontrada por Luís

(Figura 44), por exemplo, foi colocar setas indicativas do sentido da leitura. Quando a pesquisadora o questionou a respeito de o final da leitura ter sido colocado onde, em geral, se inicia, ou seja, no lado esquerdo, Luís escreveu ‘FIM’ no lado esquerdo. O menino, então, viu-se novamente em conflito, pois, se aquele havia sido o ponto destinado ao início, tal palavra não poderia estar ali! Luís ficou um bom tempo pensando e chegou à conclusão que não sabia qual forma de escrita não conflitaria com o sentido da leitura ocidental. A pesquisadora, então, mostrou-lhe a partitura de *Landing* e observou a surpresa agradável explícita nos olhos de Luís: havia uma solução... que alívio!

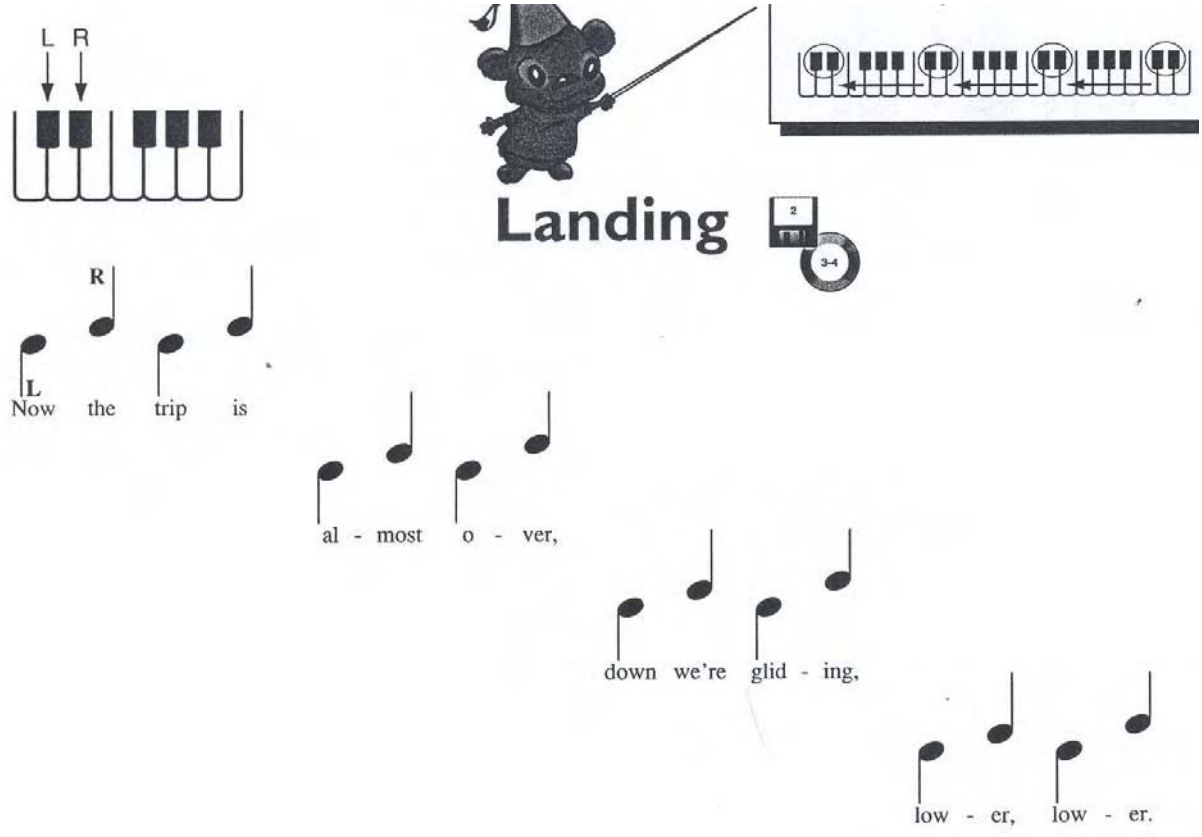

FIGURA 43 – *Landing* (CLARK; GOSS; HOLLAND, 2000, p. 5).

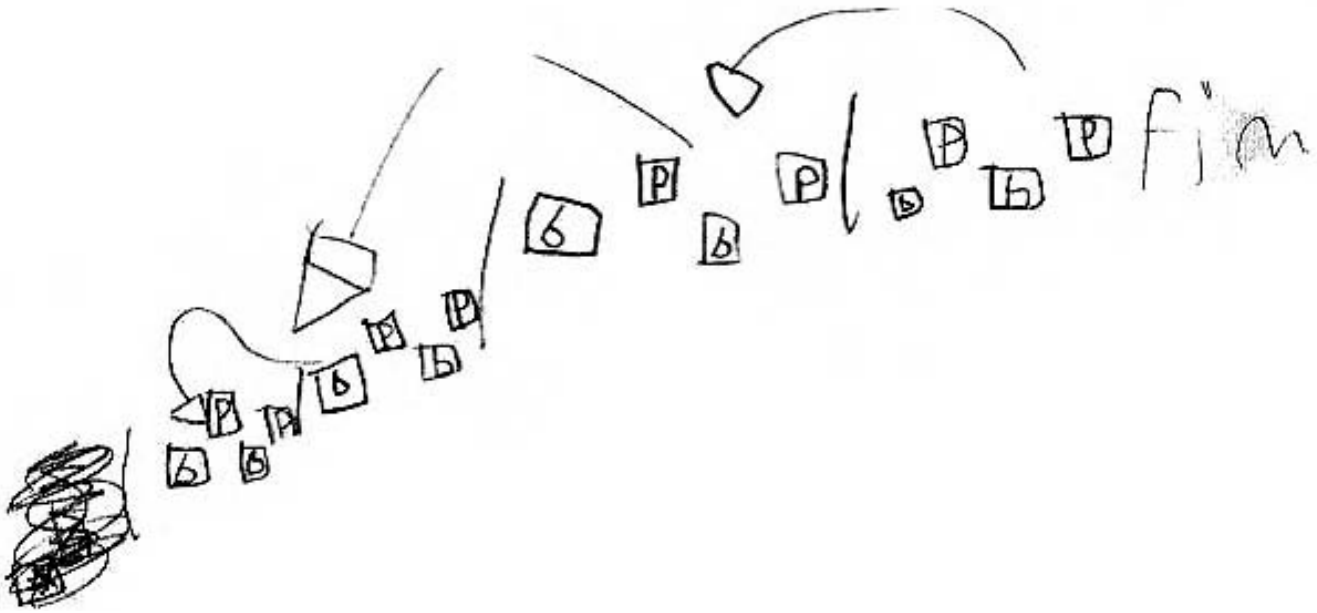

FIGURA 44 - Luís em 11/03/2006.

Nem todas as crianças apresentaram o mesmo comportamento observado em Luís naquele momento. Stephanie, por exemplo, na mesma época, tendo recebido os mesmos desafios que Luís e as outras crianças, demonstrou em seu desenho (Figura 45) que sua compreensão acerca da localização das duas teclas pretas ao longo do teclado do piano ainda não era plena. Tal fato era correspondente ao seu tocar, uma vez que na maior parte das vezes ela não se desempenhava com a desenvoltura de quem sabia o caminho a ser percorrido pelos dedos. Seu tocar era truncado, interrompido a todo o momento, por não saber para onde suas mãos deveriam seguir. Na verdade, Stephanie não deveria ter sido lançada à escrita naquele dia, pois não compreendera sua correspondência com a realização sonora; por esse motivo, não tinha ainda desenvolvido maneiras de pensar sobre ela. Sua preocupação, naquele momento, relacionava-se ao que deveria tocar, e não à grafia. Assim, o resultado apresentado por ela, em termos de escrita, ficou aquém dos apresentados pelas outras crianças. Assinale-se que o tempo de aprendizagem dessa criança foi respeitado pela pesquisadora, sendo, ao longo do processo, possível observar seu progresso, pela constatação de que sua maneira de pensar aproximava-se cada vez mais das regras da lecto-escrita tradicional.

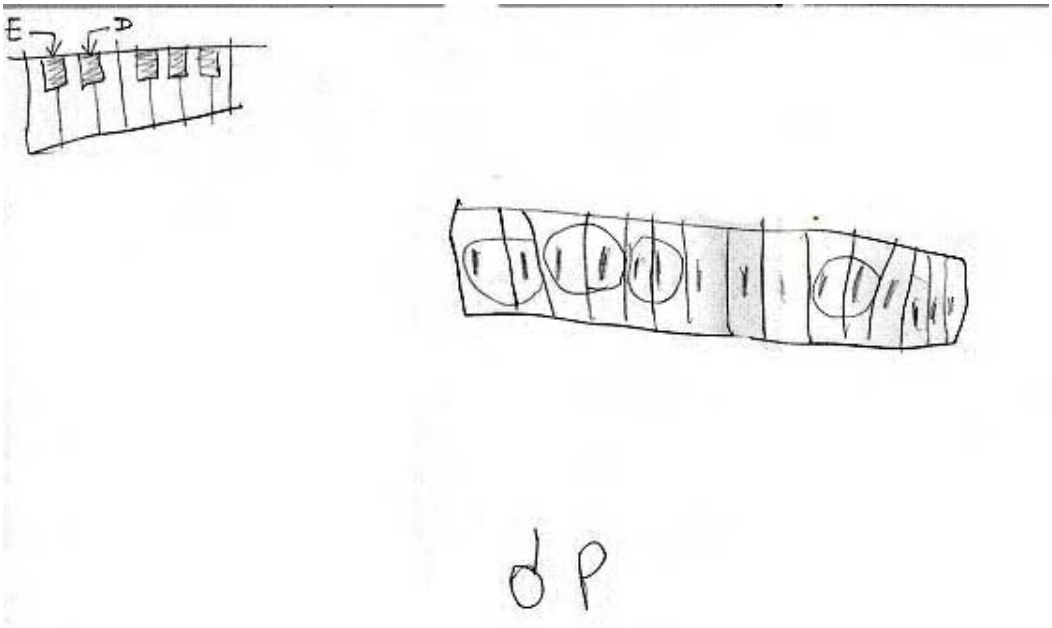

FIGURA 45 - Stephanie em 11/03/2006.

Os exemplos, a seguir (Figura 46 e 47), confirmam, ainda mais uma vez, que no grupo estudado houve um determinado momento, no processo de aprendizagem, em que o sentido da leitura esteve associado ao sentido do movimento das mãos do pianista ao teclado. Ambos os exemplos mostram a proposta de escrita de uma seqüência de três sons, tocados pela pesquisadora, em que o primeiro localizava-se no centro do teclado, o segundo, à esquerda, na região grave do piano e o terceiro à direita, na região aguda.

Note-se que a correspondência grave/agudo-baixo/alto não foi contemplada, confirmando a observação anterior, de que tanto a grafia quanto a leitura de alturas foram aspectos não notados pelas crianças, nesta fase do processo.

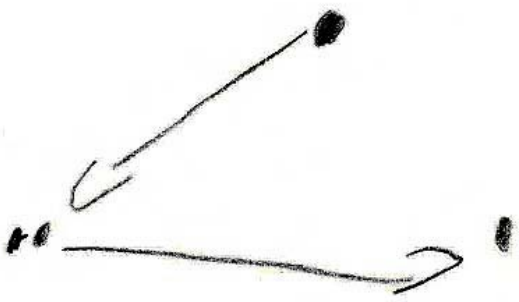

FIGURA 46 - Luís em 26/07/2006.

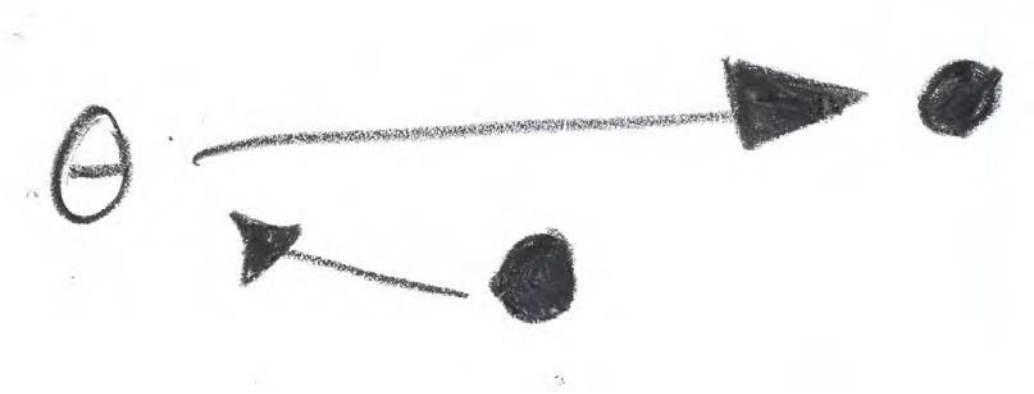

FIGURA 47 - Lígia em 26/07/2006.

- ***Escrita irrelevante de alturas com direcionalidade correspondente ao sentido ocidental de lecto-escrita***

Também foi observado no decorrer da pesquisa que a direcionalidade da escrita corresponde ao sentido ocidental, embora, este não tenha sido o primeiro comportamento observado e tenha conflitado o tempo todo com a hipótese descrita anteriormente.

DIFERENTES ESCRITAS AO LONGO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

- **"Duas amigas, duas teclinhas"** ***em três momentos do processo de aprendizagem***

A pequena canção *Duas amigas, duas teclinhas* (Figura 29) foi constantemente trabalhada ao longo dos encontros e, por esse motivo, sua escrita apresentou diferentes hipóteses do processo de aprendizagem, exemplificadas a seguir, por três momentos da escrita de Luís.

FIGURA 48 - Luís em 13/08/2005 – Momento 1.

No primeiro momento, é possível classificar a escrita de Luís na fase da escrita/desenho da palavra cantada (Figura 48). Vê-se bem, por meio de seu desenho, que o aspecto privilegiado por Luís foi a letra da canção, representada aqui pelas figuras das duas meninas e das duas teclinhas, reforçadas pelos algarismos ‘2’ e pelas setas indicativas, em cada lado do desenho.

Na segunda tentativa de escrita da mesma canção (Figura 49), Luís já se aproximou da escrita tradicional, ao abstrair-se do desenho da palavra cantada, buscando figuras geométricas que pudessem demonstrar a existência das quatro frases da canção. Além disso, houve, também, uma tentativa de diferenciar os sons longos dos curtos, ao final das frases. É notável que, na revisão da escrita, Luís percebeu que a segunda e a quarta frases continham, cada uma delas, figuras a mais, que não correspondiam à emissão das notas cantadas. A correção destes erros resultou na terceira partitura (Figura 50), mostrada na seqüência, e escrita uma semana após a segunda. Note-se que esta, apesar de não estar na pauta, já se assemelha mais à notação convencional que as anteriores.

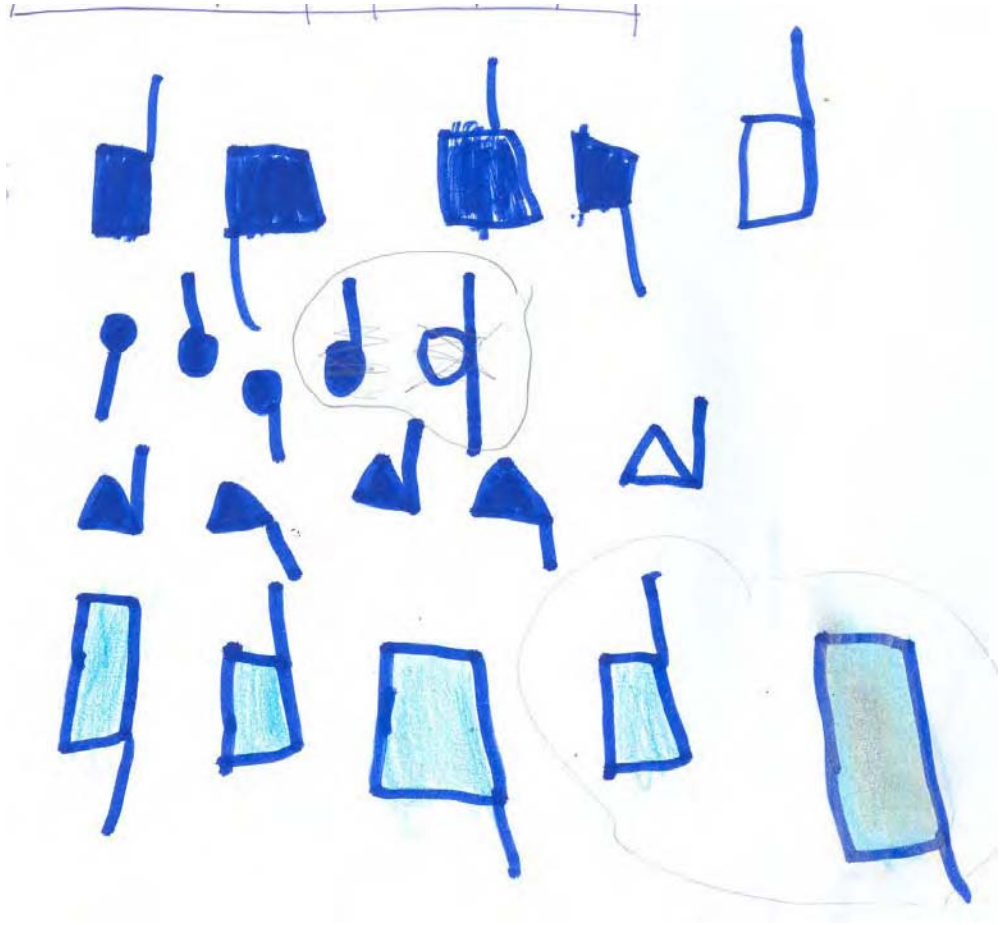

FIGURA 49 - Luís em 26/03/2006 – Momento 2.

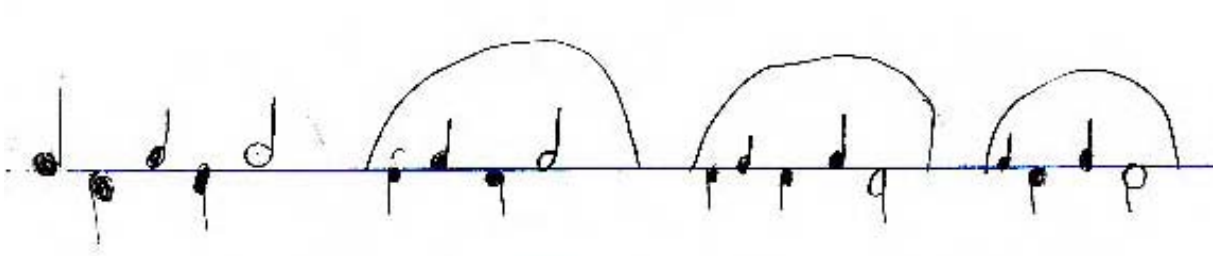

FIGURA 50 - Luís em 01/04/2006 – Momento 3.

- **“Dois por dez” -** ***dois meses após o contato inicial***

No encontro da pesquisadora com as crianças do dia 23/set/2006, a canção trabalhada foi *Dois por Dez* (Figura 51). Como a letra da canção é um pregão popular, ao iniciar-se o trabalho foi feita uma ambientação da letra, localizando a ação em uma feira, na qual cada um apregoava a venda de sua mercadoria, até que a pesquisadora chegou, cantando o seu pregão, para a venda dos biscoitinhos imaginários. Nesse momento, seu pregão passou a ser cantado por todos e, depois, ‘tocado com os dedos no ar’, antes de ser tocado ao piano, primeiramente por todos os alunos juntos, depois individualmente. Após esse trabalho, foi apresentada a partitura da canção aos alunos, conforme mostrada a seguir.

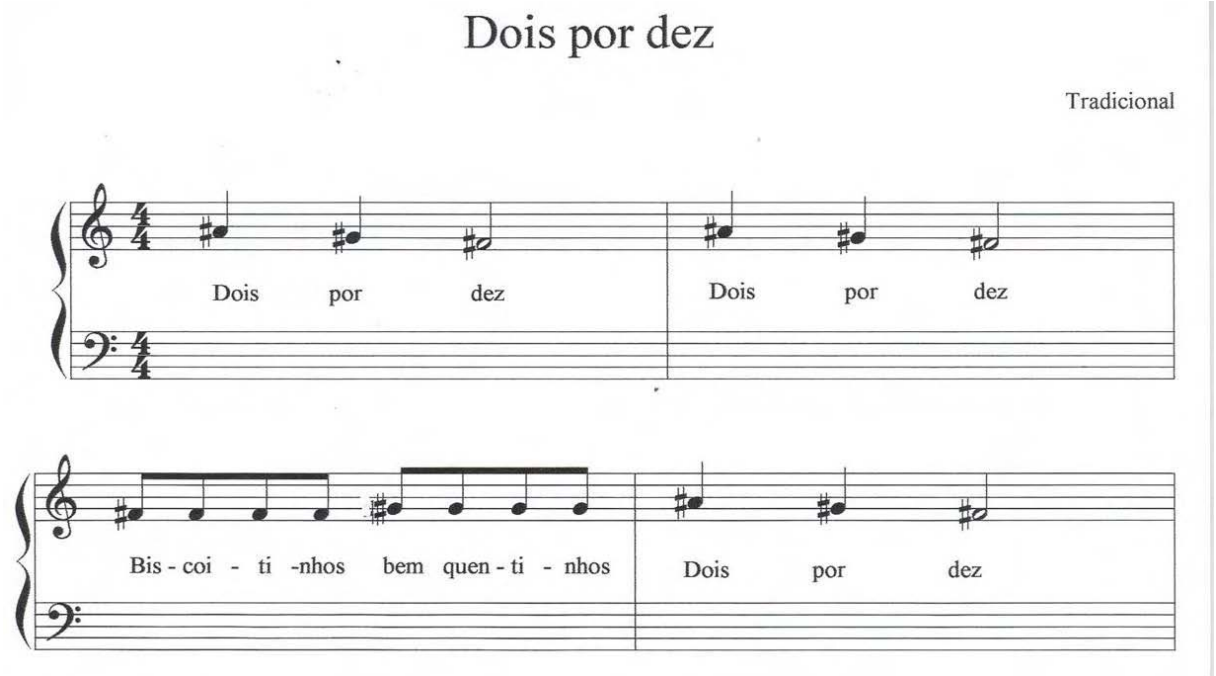

FIGURA 51 – *Dois por Dez* (Tradicional).

Diante da partitura, as crianças perceberam algumas figuras rítmicas desconhecidas - as colcheias - e logo chegaram à conclusão de que elas representavam ‘o lugar da música em que se canta e se toca mais rápido do que as outras partes’. Foi dado, então, certo tempo para que as crianças pudessem copiar a partitura em seus próprios cadernos, atividade extremamente bem-vinda pelo grupo, pois, estando eles em uma fase de desenvolvimento da habilidade motora, facilmente percebida no ato de desenhar/escrever, copiar algo significativo, pois a canção já lhes fora apresentada na atividade inicial, aumentava a sensação de conquista e domínio desse novo saber. Até então, apesar de já estarem juntos há mais de um ano, não haviam feito nenhuma atividade semelhante, ou seja, em nenhum dos encontros anteriores tinham sido levados a, simplesmente, copiar alguma coisa. A intenção da pesquisadora, ao propor tal atividade, foi observar se tal ato contribuiria ou não para que as novas figuras rítmicas apresentadas graficamente naquela canção fossem reconhecidas durante os próximos encontros.

Seis semanas após, durante o último encontro realizado na pesquisa, foi proposto a cada criança que escrevesse a mesma canção, sem consultar a cópia já feita por eles, e nem a partitura original.

Observe-se, nas figuras a seguir, que nenhuma das crianças usou a pauta musical completa, embora, a essa época, todas já estivessem se familiarizando com partituras escritas em pautas de cinco linhas. Ao contrário, todas optaram por escrever as três notas sobre uma única linha. É possível perceber, também, que elas haviam compreendido que a música pode ser dividida em partes e que a escrita da primeira, segunda e última partes é igual, porque a ‘música é a mesma’.

Analisando a escrita de Evelly (Figura 52), é possível perceber que sua hipótese foi a de que cada parte da música só poderia conter três figuras. Do ponto de vista rítmico, sua escrita demonstra desconhecimento das colcheias, na parte central, mas ela preocupou-se em mostrar a existência da nota branca, empregada para mostrar que essa era uma nota mais longa do que as outras. Do ponto de vista melódico, sua associação ‘grave/baixo X agudo/alto’ seguiu a convenção da notação tradicional.

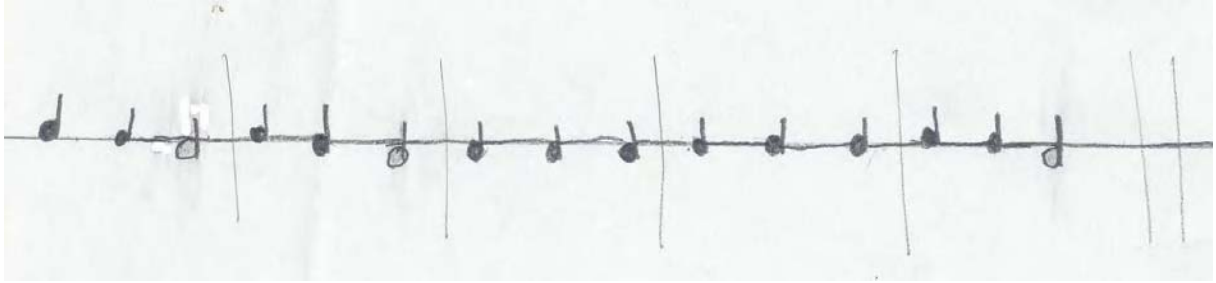

FIGURA 52 - Evelly em 11/11/2006.

Ao observar a escrita de Jonathas, é possível imaginar que seu entendimento de alturas ainda não estava estabelecido. Conforme as regras da escrita tradicional, porém, a pesquisadora pôde perceber que o que, realmente, não estava estabelecido era a direcionalidade segundo a escrita ocidental, pois o primeiro, o segundo e o terceiro trechos não foram escritos da esquerda para a direita e de baixo para cima, mas na direção contrária.

Diferentemente dos outros, Jonathas foi o único que demonstrou se lembrar de que o trecho do meio deveria ser escrito com símbolos diferentes dos outros trechos, pelo fato de o resultado sonoro ser diferente. Note-se que sua grafia (Figura 53) para o trecho do meio buscou ser semelhante às colcheias da partitura original (Figura 51).

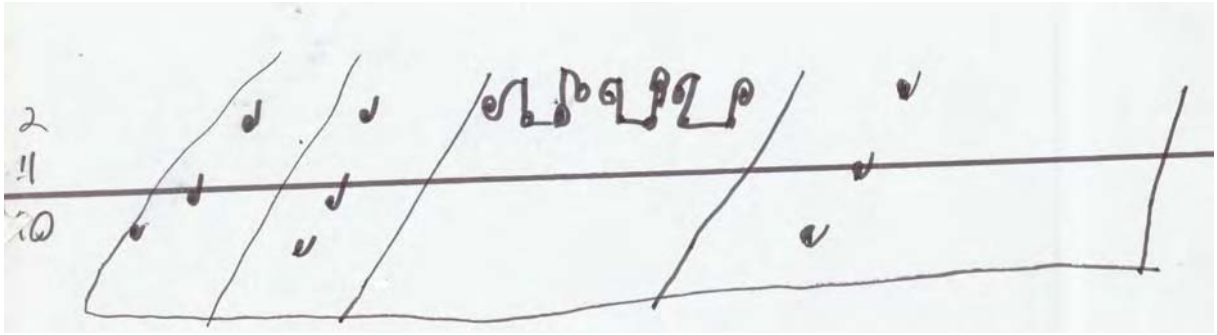

FIGURA 53 - Jonathas em 11/11/2006.

Lígia, inicialmente, havia separado a música em duas partes. No entanto, posteriormente, percebeu que o final era semelhante ao início, de modo que escreveu uma barra azul, para separá-lo da parte central (Figura 54). Ela fez, também, a diferenciação entre notas longas e curtas (brancas e pretas). Foi interessante observar que, ao escrever a parte central, Lígia estava notadamente em conflito, pois sabia que não deveria escrever da forma que fez, mas não conseguia lembrar-se das figuras corretas. Seu conflito foi tão grande que, enquanto os outros terminavam e começavam a fazer outros desenhos, ela continuou tentando se recordar de como deveria escrever. Como não conseguiu, ao final, não queria entregar sua partitura à pesquisadora, ainda que esta insistisse. Alegava que a escrita estava errada e que não deveria ser entregue daquele modo.

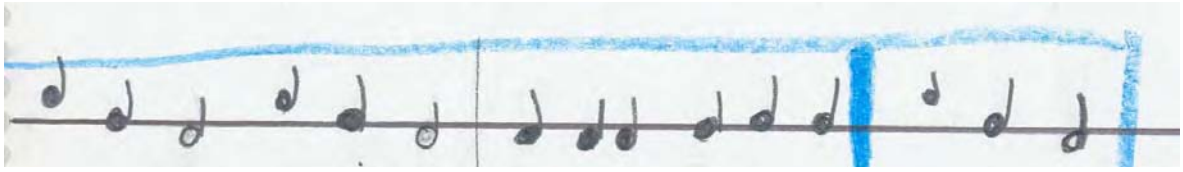

FIGURA 54 - Lígia em 11/11/2006.

Assim como Lígia, Luís sabia que a parte central não deveria ser escrita da mesma maneira que as outras, mas não se lembrava dos símbolos corretos. Afinal, decidiu seu conflito, fazendo correspondência entre o tamanho do símbolo e a duração: notas mais curtas – "bolinhas" pequenas. Note-se que o número de notas na parte central corresponde ao número de sílabas cantadas, o que diferenciou sua escrita da dos colegas (Figura 55). Assim como Jonathas, ele não escreveu as notas brancas.

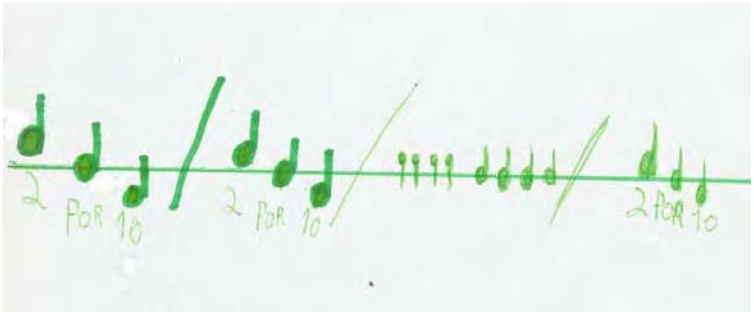

FIGURA 55 - Luís em 11/11/2006.

Para terminar esta análise, tem-se a partitura de Stephanie (Figura 56). Ela não usou figuras diferentes, brancas e pretas, por exemplo, para demonstrar as durações. Mas, não se pode dizer que não tenha demonstrado preocupação acerca do ritmo da canção, pois a primeira segunda e última partes apresentam semelhantes desenhos, enquanto que o trecho que corresponde a 'biscoitinhos, bem quentinhos', escrito com colcheias na partitura original, foi representado por Stephanie como sendo duas partes distintas em que há maior quantidade de notas e maior aproximação entre estas que nas das outras três partes. Esta maneira de escrita pode caracterizar um comportamento psicológico semelhante ao descrito anteriormente como *Correspondência entre o tamanho do símbolo e a duração do som*, sendo que no presente caso, os eventos com sons mais longos apresentam maior distância entre as notas que os com sons curtos. Neste caso, a hipótese não foi a variação de tamanho das figuras, como os casos analisados anteriormente, mas, a distância entre elas.

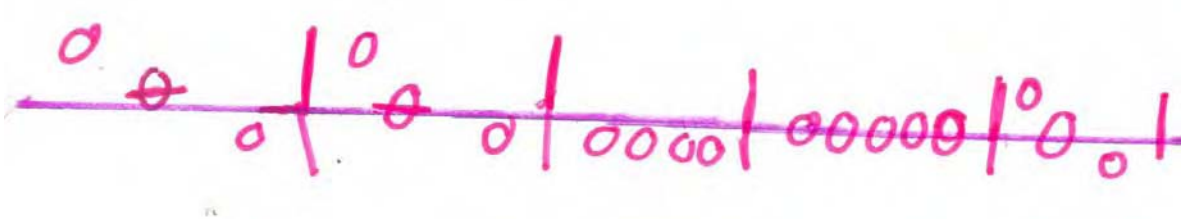

FIGURA 56 - Stephanie em 11/11/2006.

O PENSAMENTO DA CRIANÇA TRADUZIDO NA LEITURA E ESCRITA MUSICAL

Apesar das diferenças quanto à forma de realização dos dois trabalhos - este na área de Música e o de FERREIRO e TEBEROSKY (1986) na aquisição da linguagem escrita - foi possível transpor o modelo de pesquisa das psicólogas argentinas para esta, realizada em São Paulo, com crianças de seis e sete anos de idade, iniciantes na prática da linguagem musical por meio do uso do piano como instrumento principal. Isto propiciou a observação de comportamentos psicológicos detectados durante aprendizagem da leitura e escrita musical ao piano, aqui classificados como:

1. **SOBRE A LEITURA**
    - ***Correspondência de cores***
    - ***Direcionalidade correspondente ao movimento das mãos***
    - ***Direcionalidade correspondente ao "movimento" das ilustrações***
    - ***Direcionalidade segundo hipóteses próprias***
    - ***Direcionalidade correspondente ao sentido ocidental de lecto-escrita***
    - ***Irrelevância da leitura de alturas***
    - ***Leitura de alturas***

2. **SOBRE A ESCRITA**
    - ***Desenho da palavra cantada***
    - ***Desenho da fonte sonora***
    - ***Desenho do caminho sonoro***
    - ***Correspondência entre o tamanho do símbolo e a duração/intensidade do som***
    - ***Mapa do movimento a ser executado ao piano***
    - ***Escrita de "bolinhas" e "pauzinhos"***
    - ***Escrita irrelevante de alturas: multidirecionalidade***
    - ***Escrita irrelevante de alturas: movimento do ato de escrever corresponde ao movimento das mãos do pianista***
    - ***Escrita irrelevante de alturas com direcionalidade correspondente ao sentido ocidental de lecto-escrita***

Recorde-se, conforme escrito no final do segundo capítulo, que não se pretendeu aqui, fazer uma correspondência das fases detectadas por FERREIRO e TEBEROSKY (1986) com os comportamentos aqui observados. Mas, embora o tempo da pesquisa possa não ser suficiente para que se declarem com certeza quais são todos os possíveis estágios pelos quais o aprendiz de piano passa até adquirir a plena compreensão e domínio da notação tradicional em música, é possível esboçar uma comparação dos dois processos de aprendizagem no que tange aos três grandes períodos da evolução da escrita, detectados pelas psicólogas argentinas: 'distinção entre modo de representação icônico e não icônico'; 'a construção de formas de diferenciação' e a 'fonetização da escrita' em que há a preocupação de fazer corresponder cada símbolo escrito a cada emissão sonora (FERREIRO, 1989, p.19). Desse modo, pode-se dizer, em grosso modo, que as crianças do presente estudo contemplam, no processo de aprendizagem da escrita musical, os períodos detectados por Ferreiro e Teberosky, pois passam da diferenciação dos modos de representação para a construção de formas de diferenciação que se aproxima da escrita dos fenômenos sonoros segundo as regras que regem o sistema de grafia desses, gradativamente. Não cabe aqui, fazer uma comparação detalhada dos dois processos, mas, pode-se concluir ao se observar os dados coletados, que todas as crianças aqui analisadas pensam e elaboram hipóteses acerca da lecto-escrita musical, enquanto inseridas em um contexto que privilegia a sensibilização do aluno para o som e para a música. Este pensar se traduz em suas atitudes de intérprete-leitor e, também, na expressão gráfica do mundo sonoro, conforme demonstrado neste capítulo.

CONSIDERAÇÕES

FINAIS

A partir da questão inicial da pesquisa, “por que alguns alunos de Música aprendem com facilidade a ler partitura, enquanto outros passam a vida toda com dificuldades para cumprir essa tarefa à primeira vista”, lançou-se a hipótese de que um dos motivos poderia ser a falta de compreensão, por parte das instituições e dos professores, de como, realmente ocorre o processo de aprendizagem da leitura e escrita nesta área artística. Percebeu-se que essa hipótese revelava uma problemática maior, que acabou substituindo a questão inicial. Conseqüentemente, o foco da pesquisa foi modificado e passou a concentrar-se no processo de alfabetização musical em si, especificamente no que diz respeito aos modos de compreensão desse fenômeno por parte da criança iniciante neste processo via aprendizagem de piano. O motivo dessa alteração foi a compreensão, pela pesquisadora, de que a questão da leitura à primeira vista não era um problema em si, mas, possivelmente, um sintoma de uma questão maior – a possível falta de compreensão de como se dá o processo de aquisição da habilidade de lecto-escrita musical por professores e instituições de ensino.

Com o intuito de buscar maior compreensão acerca deste processo, na presente pesquisa, decidiu-se averiguar o período que antecede a instalação do domínio da leitura musical. Para isso, optou-se trabalhar com crianças de seis e sete anos, em que o estudo das hipóteses lançadas por elas durante o processo consistiu em grande parte do trabalho. Também buscou-se analisar a literatura da área específica de introdução ao aprendizado do piano, que contempla a alfabetização musical. Contemplou-se, também, o diálogo da pesquisadora com trabalhos da área de Psicologia da Aprendizagem no que se refere à alfabetização da linguagem verbal, mais especificamente, os da argentina EMILIA FERREIRO e seus colaboradores, conforme relatado anteriormente, devido à relevância dessa pesquisa e das luzes que lançou sobre essa aprendizagem.

Percebeu-se, por meio da revisão bibliográfica apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, que há trabalhos de estudiosos que denotam a existência de fases durante a aprendizagem da lecto-escrita musical (LINO, 1998). Porém, percebeu-se, também, que há carência de estudos específicos acerca de quais são as hipóteses da criança de seis e sete anos que se inicia a este processo por meio do piano, embora esta seja a faixa etária contemplada pela maior parte dos métodos de iniciação ao instrumento, aqui, analisados. Desse fato decorre que estes não parecem considerar os comportamentos psicológicos inerentes à alfabetização em Música e, por isso, têm por objetivo que a criança, apenas, aplique os sinais musicais convencionais à sua prática, por meio da memorização. Embora alguns os autores tenham dado indícios de que a aquisição da habilidade de ler e escrever em notação convencional deva ser atingida por meio de exercícios preparatórios, restaram questões acerca

de como se dá a alfabetização musical ao piano, e, também, se há comportamentos psicológicos caracterizadores de diferentes fases, especificamente, durante este processo.

No capítulo 2, viu-se que todos os dados coletados por FERREIRO e TEBEROSKY (1986), demonstram a existência de uma psicogênese da lecto-escrita que se divide em diferentes estágios; a constatação desses estágios levou ao questionamento acerca da possibilidade da existência de fases semelhantes durante a alfabetização em Música. Tal questionamento pôde ser parcialmente respondido, a partir dos resultados apresentados por alguns pesquisadores estudados no capítulo 1, que permitem afirmar que há diferentes fases durante este processo (LINO, 1998). Porém, para que se avaliasse o tipo de semelhança com o trabalho das psicólogas e para que se respondesse a questão 'como se dá o processo de aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano', elaborou-se a presente pesquisa.

Assim, o propósito deste estudo foi saber se as crianças que estão sendo alfabetizadas musicalmente por meio do piano, também, apresentam hipóteses acerca da leitura e escrita à semelhança dos resultados das pesquisadoras argentinas. Deste modo, o trabalho foi organizado a partir de adaptações do modelo utilizado por aquelas autoras, conforme descrito no capítulo 3 desta dissertação.

É importante dizer que a transposição do modelo de pesquisa de FERREIRO e TEBEROSKY (1986) para a área de Música foi possível graças à utilização, em ambas as situações, da mesma matriz teórica. Refere-se ao legado de Piaget, que serviu de modelo para que ambos os estudos – o clássico de FERREIRO e TEBEROSKY e o desta pesquisadora – aceitassem o "erro" como parte do processo de aprendizagem, pois a partir dele é possível compreender as hipóteses que o aprendiz elabora acerca do objeto de conhecimento. Ao reconhecer que a fala do aluno é importante, é possível entender o seu pensar e, a partir daí, aproximá-lo do pensar que o leva, a partir das hipóteses por ele formuladas, à compreensão e domínio da lecto-escrita. É preciso lembrar que FERREIRO critica o professor que não compreende os erros cometidos pelos alunos como partes do processo de aprendizagem; segundo ela, as fases da psicogênese, desvendadas para o professor pelas hipóteses lançadas pela criança, deveriam ser consideradas por todos os encarregados em desenvolver com seu aluno o processo de alfabetização. Como enfatiza a autora, "no caso da aprendizagem da língua oral, os adultos que rodeiam a criança manifestam entusiasmo quando ela faz suas primeiras tentativas para comunicar-se oralmente. Ninguém espera que, desde a primeira palavra emitida, a pronúncia seja correta [...] No caso da língua escrita o comportamento da comunidade escolar é marcadamente oposto" (2004a, p.29-30), ansiando o alfabetizador pelo domínio da escrita e ausência de erros por parte do aluno.

Ao se avaliar, ainda que informalmente, a postura do ensino tradicional de música, é possível perceber que o comportamento da comunidade escolar assemelha-se ao criticado por Ferreiro, no que se refere ao professor alfabetizador, pois, normalmente, o professor de música atribui ao "erro" um valor marcadamente negativo, atitude que pode gerar ansiedade e desapontamento no aluno, ainda não consciente de que sua fala, em que expressa suas hipóteses a respeito do significado dos sinais relativos à grafia musical, não corresponde à expectativa do mestre. Assim, a fala do aluno – que poderia ser mais bem compreendida e utilizada como ferramenta do ensino – acaba sendo desqualificada, contribuindo para que seu pensar fique cada vez mais distante do caminho que o levaria à compreensão das leis que organizam e regem o sistema da lecto-escrita musical, considerado um aspecto bastante importante, entre tantos outros, desta expressão artística.

Na presente pesquisa, ao levar-se em consideração o pensar das crianças, captado em suas hipóteses e comportamentos psicológicos observados, acredita-se ser possível afirmar que os dados encontrados por FERREIRO, ao demonstrar que grafias diferentes representam sons diferentes (2001a), puderam, também, ser encontrados nas crianças aqui estudadas. À semelhança das argentinas, foi possível, em vários momentos da investigação, perceber a manifestação da psicogênese da lecto-escrita da música, nas hipóteses formuladas pelas crianças, durante a aprendizagem, quer se tratassem das regras que regem a notação tradicional da linguagem musical, quer se tratasse de outras situações, experimentais, em que elas tinham oportunidade de sugerir formas de codificação (grafia) e decodificação (leitura) de partituras convencionais ou não, a elas apresentadas.

No tocante a este mesmo ponto, ou seja, à busca da existência de diferentes comportamentos psicológicos observados nos aprendizes da escrita convencional em Música, o presente trabalho também apresentou semelhança com os dados coletados por pesquisadores da aprendizagem musical, aproximando seus resultados dos encontrados por FREY-STREIFF (1989, p.125-168), BAMBERGER (1989, p. 97-124), LINO (1998) e SALLES (1996).

Entre os dados levantados, foi interessante notar que a multidirecionalidade na lecto-escrita musical que, segundo KOELLREUTTER, citado por BRITO, é uma das etapas da aprendizagem das crianças, também foi observada nos sujeitos deste trabalho. Embora estivessem sendo estimulados em âmbito escolar ao padrão de direcionamento ocidental, os integrantes, aqui, apresentaram este comportamento durante todos os encontros, confirmando a visão do mestre alemão que dizia que, principalmente, na etapa da educação infantil, "o espaço sonoro é global" (KOELLREUTTER apud BRITO, 2003, p.181) e sua escrita adequa-se a esta concepção.

O exemplo selecionado para demonstração da hipótese comentada, foi *"Bambalalão"* escrito por Jonathas em forma circular (Figura 41). Note-se que quando o menino fez esta escrita, era aluno da educação infantil. Ao analisá-lo, foi possível notar que todas as notas emitidas na canção foram contempladas em sua escrita, com cores diferentes correspondendo a notas diferentes, mostrando a coerência do seu pensar. Seria natural esperar que tal comportamento se repetisse em seu processo de alfabetização escolar, e pode ser que assim tenha ocorrido, mas, durante todo o período dos encontros, de agosto de 2005 a novembro de 2006, foi observado pela presente pesquisadora que Jonathas não alcançou a plena alfabetização verbal, terminando o primeiro ano do ensino fundamental, em novembro de 2006, sem saber escrever o próprio nome (Figura 35). Embora, da mesma forma, ele também não tenha atingido a plena compreensão da notação musical tradicional até o último de seus encontros com a pesquisadora – como, aliás, ocorreu com todas as outras crianças, pois o tempo da pesquisa não era suficiente para que esse domínio se instalasse plenamente - Jonathas destacava-se por gostar de escrever durante as atividades propostas, mas, dizia não gostar dessa atividade na escola que freqüentava, porque, segundo suas palavras, "lá, é muito difícil". Por algum motivo alheio a esta pesquisa, aqui, no espaço em que vivenciava a experiência com música, Jonathas sentia-se à vontade para expressar-se, enquanto na escola, não. Não foi possível perceber, e nem era esta a intenção da pesquisadora, se isto ocorria pela diferença existente entre linguagem musical e verbal, se pela diferença do ambiente alfabetizador, ou ainda, se pela diferença de postura entre os professores. O fato é, porém, que os dados coletados alertam para a necessidade de se repensar a prática vigente de alfabetização, quer verbal, quer musical, de modo a extinguir o fator inibidor do desenvolvimento da criança. Por que razão uma criança que apresentou tanta coerência na escrita de fenômenos sonoros já em novembro de 2005, chegou ao final de 2006, sem saber escrever o próprio nome? Há que se pensar!

Outro dado levantado nesta pesquisa, a ser comentado, para que venha a ser levado em consideração, demonstrou que as ilustrações das pequenas peças a serem tocadas pelos iniciantes podem induzi-los a uma leitura com direcionamento contrário do esperado. Esse resultado contribui para que as pessoas envolvidas com o ensino de música e o processo de alfabetização levem em conta a organização visual dos elementos externos à partitura, a fim de alcançar mais eficientemente o estabelecimento do padrão de leitura vigente, da esquerda para a direita, nos aprendizes.

Além disso, pelo que foi apresentado nesta dissertação, é possível colocar em discussão a validade de práticas de Educação Musical que se atêm a desenvolver no aluno

somente a capacidade de interpretar e escrever partituras do código tradicional de música e desconsideram o pensar de cada indivíduo sobre a organização gráfica dos fenômenos sonoro-musicais, pensar este que, ao ser considerado, pode contribuir para a melhor compreensão da própria escrita tradicional de música e, também, abrir caminhos para a interpretação e criação de obras que propõem grafias inovadoras. Autores como GARDNER (2001) e FERREIRO (2002), entre outros, se aproximam ao defender a necessidade de que o educador inicie seu trabalho a partir das idéias que o educando tem acerca do objeto de conhecimento. Sendo este objeto a escrita, defendem que durante o processo de aprendizagem sejam respeitadas as grafias advindas das hipóteses dos aprendizes, pois, somente a partir da compreensão do pensar do aluno, é que o professor poderá se aproximar e fazer a comunicação necessária que propicia a apreensão das regras da escrita vigente.

Aqui foi visto que as abordagens de muitos compositores contemporâneos, voltados à educação musical, dão espaço à criança para criar e pensar, mas os métodos de ensino de instrumento que utilizam escrita convencional, em grande parte, não, pois têm como objetivo que a criança, apenas, aplique os sinais musicais convencionais à sua prática, por meio da memorização. Seria interessante que novos pesquisadores da área observassem o quanto um método aberto a grafias contemporâneas e – por que não? – em contraposição, também aberto a grafias arcaicas (ligadas à evolução da escrita musical no tempo), poderia contribuir para a aprendizagem da notação tradicional em Música. Embora o presente estudo não tenha tido como objetivo propor métodos de ensino, é possível apontar para a necessidade de se repensar as estratégias e abordagens dos existentes.

Pode-se dizer que este trabalho atingiu os objetivos a que se propôs, ressaltando-se, entre outros aspectos já mencionados, que muito ainda merece ser estudado no campo da aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano. Tomando emprestadas as palavras da autora da obra que nos serviu de fundamentação teórica, na presente pesquisa: “A quantidade de problemas que há para serem investigados é enorme, é de assustar; e estamos cada vez mais conscientes da nossa própria ignorância” (FERREIRO, 2001c, p.43).

Concluindo, este trabalho demonstrou que a criança iniciante no estudo do piano tem suas próprias hipóteses acerca da lecto-escrita musical; com isso pretende-se ter contribuído para que profissionais voltados ao ensino pianístico, professores de outros instrumentos e de Educação Musical possam dele se beneficiar, ao refletirem acerca dos resultados aqui encontrados. Espera-se que, a partir destas reflexões, estes profissionais sintam-se encorajados a levar em consideração as hipóteses de seus alunos e motivados a pesquisarem, cada vez

mais, acerca deste processo. Uma vez que ainda há muito a se esclarecer, sempre serão bem-vindas novas investigações sobre a arte de tocar e aprender!

REFERÊNCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

BAMBERGER, Jeanne. As estruturações cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, H. (org.). *A produção de notações na criança:* linguagem, número, ritmo e melodias. Tradução de Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez, 1989. p.97-124.

BELINTANE, Claudemir. A guerra dos métodos. In: *Viver mente e cérebro*: Emilia Ferreiro a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p.62-67. Suplemento Especial "Movimentos de Alfabetização". (Coleção Memória da Pedagogia n.5).

BICUDO, Maria Aparecida Viggiane. *Fenomenologia*: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

BOZZETTO, Adriana. *Ensino particular de Música:* práticas e trajetórias de professores de piano. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil:* propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CLARK, Frances; GOSS Louise; GROVE, Roger. *Teaching The Music Tree*: a handbook for teachers. Secaucus, New Jersey: Summy-Bichard, 1973.

DETONI, Adlai; PAULO, Rosa. A organização dos dados da pesquisa em cena. In: BICUDO, Maria A. V. *Fenomenologia*: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000. p. 141.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização.* Tradução de Horácio Gonzáles (et. al.).14. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção Polêmicas do nosso tempo:17).

_____ (org). *Os filhos do Analfabetismo:* propostas para a alfabetização escolar na América Latina. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *Alfabetização em Processo.* Tradução de Sara Cunha Lima e Marisa do Nascimento Paro. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. *Atualidade de Jean Piaget.* Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

_____. *Cultura escrita e educação:* conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin, Rosa Maria Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001c.

_____. *Passado e presente dos verbos ler e escrever.*Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Com todas as letras.* Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes; retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela.12. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2004a. Biblioteca da Educação – Série 8-Atualidades em Educação-v.2

_____ (Org). *Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita.* Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004b.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (Org.). *Os Processos de leitura e escrita:* novas perspectivas. Tradução de Luiza Maria Silveira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde. Língua escrita e investigação comparativa. In: FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde; MOREIRA, Najda Ribeiro; HIDALGO, Isabel Garcia. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever*: estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas. Tradução de Nadja Ribeiro Moreira e Sueli Barros Cassal. São Paulo: Ática, 1996. p. 11-37.

FERREIRO, Emilia; PONTECORVO, Clotilde; MOREIRA, Najda Ribeiro; HIDALGO, Isabel Garcia. *Chapeuzinho vermelho aprende a escrever*: estudos psicolingüísticos comparativos em três línguas. Tradução de Nadja Ribeiro Moreira e Sueli Barros Cassal. São Paulo: Ática, 1996.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita.* Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Educação Musical*: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final. 388f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

_____. *De tramas de fios:* um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREY-STREIFF, Marguerite. A notação de melodias extraídas de canções populares. In: SINCLAIR, H. (org.). *A produção de notações na criança:* linguagem, número, ritmo e melodias. Tradução de Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez, 1989. p.125-168.

GAINZA, Violeta Hemsy. *Música amor y conflicto*: diez estúdios de psicopedagogía musical. Buenos Aires: Lumen, 2002.

GARDNER, Howard. *Estruturas da Mente.* Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. *A criança pré- escolar*: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Tradução de Carlos Alberto N. Soares. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação musical através do teclado*: etapa de musicalização – Manual do Professor. 2. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1986. v. 1.

HARGREAVES, David J. *The Developmental Psychology of Music.* Cambridge: Cambridge Press, 1986.

JOURDAIN, Robert. *Música, Cérebro e Êxtase*: como a música captura nossa imaginação. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Objetiva, 1998.

KAPLAN, José Alberto. *Teoria da Aprendizagem Pianística*: uma abordagem psicológica. 2. ed. Porto Alegre: Musas; Movimento, 1987.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Pensar com sons:* um estudo da notação musical como um sistema de representação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

MOREIRA, Ana Lúcia. I. G. *Iniciação ao piano*: um olhar sobre a prática pedagógica nos conservatórios da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

PACE, Robert. Sight-reading and musical literacy. In: _____. *The essentials of keyboard pedagogy:* a series of 10 monographs on basic elements of piano instruction. [s. l.]: Lee Roberts Music Publication, 1999. First topic.

PAYNTER, John. *Hear and Now:* an introduction to Modern Music in Schools. London: Universal, 1972.

_____. *Sound and Structure.* Cambridge: Cambridge Press, 1992.

SALLES, Pedro Paulo. *Gênese da notação musical na criança*. 244p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SCHAFER, Murray.*O Ouvido Pensante.* Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

SELF, George. *Nuevos Sonidos em la Classe.* Buenos Aires: Ricordi, 1967.

SINCLAIR, Hermine. (Org.). *A produção de notações na criança:* linguagem, número, ritmo e melodias. Tradução de Maria Lúcia F. Moro. São Paulo: Cortez, 1989.

SUZUKI, Shinishi**.** *Educação é amor:* um novo método de educação. 2. ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação.* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

USZLER, Marienne; GORDON, Stewart; SMITH, Scott Mc Bride. *The well-tempered keyboard teacher.* 2. ed. New York: Schimer Books, 2000. With special contributions by Rena Upitis, Elyse Mach.

VERGARA, Sylvia C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VERHAALEN, Marion. *Explorando música através do teclado 1*: guia do professor. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1989a.

VERSOLATTO, Odamar. *Chico Buarque.* 1999. Reprodução em cartão postal do original em aquarela sobre papel, 20cmX32cm. Série A Cor da Minha Música.

VIVER MENTE E CÉREBRO. *Emilia Ferreiro*: a construção do conhecimento. Cronologia. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. Suplemento Especial “Movimentos de Alfabetização”. (Coleção Memória da Pedagogia n.5).

Métodos de Iniciação ao Piano

ADOLFO, Antonio. *Iniciação ao piano e teclado.* Rio de Janeiro: Lumiar, 1994.

AGAY, Denes. *Learning to play piano.* [Yorktown]: Yorktown Music Press, 1987.

ALIMONDA, Heitor. *O estudo do piano:* elementos fundamentais da música e da técnica do piano em dez cadernos. São Paulo: Ricordi, 1967. 1º. Caderno.

ARICÓ, Vicente Jr. *Método de Iniciação ao Piano.* São Paulo: Musicália, 1977.

BARTÓK, Bela. *Mikrokosmos* v. I. Londres: Boosey e Hawkes, 1940.

BASTIEN, James. *Piano Básico de Bastien*: pré-iniciante. Tradução de Anna Demathei. San Diego: Neil A. Kjos Music, 1997.

BETTS, Steve; GOSS, Louise; HOLLAND, Sam. *The music tree*: time to begin activities. Miami: Summy-Bichard Music, 2000.

BEYER, F. *Escola preparatória de piano:* op.101. São Paulo: Ricordi, [197-].

BOTELHO, Alice G. *Meu piano é divertido.* São Paulo: Musicália, 1976.

CLARK, Frances; GOSS Louise; HOLLAND, Sam. *The Music Tree*: a plan for musical growth at the piano – Time to begin. Miami: Summy-Bichard Music, 2000.

CLARY, Linda; COLLINS, Ann. *Sing and Play.* Champaign, Illinois: Stipes Publishing Company, 1987. Book 1. Preschool Piano.

FANTÒNÈ, Kassai Maria et al. *Zongoraiskola I.* Budapest: Editio Musica, 1966.

FLETCHER, Leila. *The Leila Fletcher piano Course.* Buffalo, NY: Montgomery Music, 1973.

FONSECA, Maria Betânia Parizzi; SANTIAGO, Patrícia Furst. *Piano-brincando*: atividades de apoio ao professor. Belo Horizonte: [s.e.], 1993.

FONTERRADA, Marisa Trench de O.; PASCOAL, Maria Lúcia. S. M. *Sons da Infância.* São Paulo: Novas Metas, 1979.

GAINZA, Violeta H. de. *Método para piano*: introducción a la música. Buenos Aires: Barry, 1974.

GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira; BARBOSA, Cacilda Borges. *Educação musical através do teclado*: etapa de musicalização. 6. ed. Rio de Janeiro: [s.n.], 1986. v. 1.

JOSTE, Martine et al. *Pianolude.* France: Van de Velde, 2002.

KREADER, Bárbara et al. *Hal Leonard Student Piano Library*: Piano Lessons. Milwaukee, WI: Hal Leonard, 1996.

KURTÁG, György. *Játékok Spiele Games.* Budapest: Editio Musica, 1979.

LONGO, Laura. *Divertimentos*: para piano. São Paulo: L. Longo, 2003. Acompanha CD.

MASCARENHAS, Mário. *Duas Mãozinhas no Teclado.* 3.ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1970.

PACE, Robert. *Música para Piano.* São Paulo: Ricordi, 1973.

ROCHA, Carmen Maria Metting. *Iniciação ao piano.* São Paulo: Ricordi, 1985.

RUNZE, Klaus. *Two hands twelve notes book I*: a picture-book for young pianists. London: Schott, 1977.

RUSSO, Francisco. *Método infantil para piano.* São Paulo: Casa Wagner, [196-].

SUZUKI, Shinichi. *The Suzuki piano school.* [S.l.]: Summy-Bichard, 1978.

TURNER, Shaylor; WILLIANS, John M. *Libro preliminar de piano para niños.* Boston: The Boston Music, 1968.

VERHAALEN, Marion. *Explorando música através do teclado 1.* Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS, 1989b.

Bibliografia consultada

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023*: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 14724*: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520*: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

BENNETT, Roy. *Como ler uma partitura.* Tradução de Maria Teresa de Resende Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 1988. (Cadernos de música da Universidade de Cambridge).

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter educador:* o humano como objetivo da educação musical. São Paulo, Peirópolis, 2001.

CAMP, Max W. *Teaching Piano:* the synthesis of mind, ear and body. Los Angels: Alfred Publishing Co., Inc., 1992.

CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma.* Rio de Janeito: Enelivros, 2000.

CANADAY, Alice. *Contemporary music & the pianist*: a guidebook of resources and materials. [S.l.]: Alfred publishing, 1974.

CASTORINA, José Antonio; FERREIRO, Emilia; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. *Piaget-Vygotsky*: novas contribuições para o debate. Tradução de Cláudia Schilling. 6.ed. São Paulo: Ática, 2003.

DART, Thurston. *Interpretação da Música*. Tradução de Mariana Czertok. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese.* Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. 2.ed., São Paulo: Perspectiva, 1985.

FERNANDES, José Nunes. Parallelism between History and Psychogenesis of the Writing of Musical Rhythm. In: *Psicologia USP*, São Paulo, v.9, n.2, p.221-247, 1998.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e Meio Ambiente:* ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

GARCIA, Walter. Atalhos e descaminhos da pesquisa. *Folha de S. Paulo,* São Paulo, 10 nov. 2002. Caderno Mais, p.14.

GARDNER, Howard. *O verdadeiro, o belo e o bom:* os princípios básicos para uma nova educação. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: DOTTORI, M.; ILARI, B.; COELHO DE SOUZA, R. (eds.). *Anais*... PRIMEIRO SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS. Curitiba: Deartes-UFPR, 2005.

INÁCIO FILHO, Geraldo. Planejamento da Pesquisa. In: _____.*A Monografia na Universidade.* São Paulo: Papirus, 1995. cp.3, p.49-77.

LAKATOS, Eva Maria/ MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas, 1985.

LEIMER-GIESEKING, Karl. *Como devemos estudar piano.* São Paulo: A Melodia, 1950.

LIMA, Sonia Albano de. *Educadores Musicais de São Paulo:* encontros e reflexões. São Paulo: Nacional, 1998.

LLOYD-WATTS, Valery; BIGLER, Carole L. *Ornamentation*: a question & answer manual. [S.l.]: Alfred publishing, [19--].

MACHADO, Glória M. F. *O funcionamento do aparelho logomotor relacionado ao piano e seu ensino.* Monografia apresentada ao Centro de Pós-Graduação de UNAERP, como exigência parcial do curso de especialização em Música. Ribeirão Preto, 1984. (Cópia reprográfica).

The NATIONAL CONFERENCE ON PIANO PEDAGOGY: proceedings and reference. Schaumburg, Illinois: Chronister and Meader Editors, 1992-1993.

PIANO JOURNAL. London: Littlehampton Printers, 1996- 1997. Quadrimestral. ISBN 0287-7253.

PIANO JOURNAL. London: Littlehampton Printers, 1998. Quadrimestral. ISSN 0267-7253.

PIGNATARI, Décio. *Informação Linguagem Comunicação.* 19 ed. São Paulo: Cultrix, 1993-97.

_____. *Semiótica e Literatura.* 6. ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

ROSA, Nereide S. S. *Educação Musical para a pré-escola.* São Paulo: Ática, 1990.

SALLES, Pedro Paulo. *A reinvenção da música pela criança*: implicações pedagógicas da criação musical. 282p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SCHAFER, Murray. *A Afinação do Mundo.* Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

STATERI, José Julio. *Reflexões sobre o ensino do piano para adultos e adolescentes.* Osasco: Fundação Instituto Tecnológico de Osasco, [199-].

VIVER MENTE E CÉREBRO. *Jean Piaget*: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. Suplemento especial "A Educação na Antiguidade". (Coleção Memória da Pedagogia n.1).

VIVER MENTE E CÉREBRO. *Maria Montessori*: o indivíduo em liberdade. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. Suplemento especial "A Educação na era da Razão". (Coleção Memória da Pedagogia n.3).

VIVER MENTE E CÉREBRO. *Perspectivas para o novo milênio*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. Suplemento especial "As novas tecnologias". (Coleção Memória da Pedagogia n.6).

ZAMPRONHA, Edson S. *Notação, representação e composição*: um novo paradigma da escrita musical. São Paulo: Anablume, FAPESP, 2000.

Métodos de iniciação ao piano consultados

BURNAM, Edna Mae. *A dozen a day.* Florence, Kentucky: The Willis music Company, 1974.

DUBAR, Anne. *Méthode de clavecin.* Lyon: Notisimo, 1998.

EDISON, June. *Peanuts curso de piano.* Lebanon, IN: Studio 224, 1980.

GLOVER, David Carr. *Empezando a tocar.* New York: Charles Hansen, 1976.

GODOY, Amilton. *Iniciação ao piano.* [São Paulo]: [s.n.], [197-].

HAREWOOD, Marion; WATERMAN, Fanny. *First year piano lessons.* Melville, NY: MCA Music, 1967.

MASCARENHAS, Mário. *Os Smurfs no teclado.* São Paulo: Irmãos Vitale, 1986.

MEDLEY, Bill; MEDLEY, Pat. *The Medley way for piano.* Milwaulkee, WI: Hal Leonard, 1981.

PALMER, Willard A.; MANUS, Morton; LETHCO, Amanda Vick. *Alfred´s basic piano library*: Prep Course. Van Nuys, CA: Alfred Publishing, 1990.

WAISS, Elena. *Mi amigo el piano*: iniciación musical del niño. 30. ed. Santiago de Chile: Editorial Universitária, 1996.

WEYBRIGHT, June. *Course for pianists.* Melville, NY: Belwin Mills, 1949.

APÊNDICES

APÊNDICE A

PESQUISA

Como parte de uma pesquisa de Mestrado em Educação Musical, serão oferecidas aulas gratuitas de piano para 6 crianças, de 6 anos, das EMEIs do Ipiranga.

As aulas serão individuais, de meia-hora para cada aluno, aos sábados entre 13:30 e 16:30, de agosto/ 2005 a novembro/2006, respeitando-se as férias escolares.

Local: Instituto de Artes- UNESP- R. Dom Luiz de Lasagna,400 (Esquina com Av. Nazaré).

Pedimos a gentileza de responderem às seguintes questões, colocando um "x" na resposta:

1. Tem piano ou teclado em casa?
   sim / não

2. Há algum instrumento, dos acima citados, que esteja disponível para que a criança pratique em outro local (casa de algum familiar ou amigo) ?
   sim / não

3. O (a) senhor (a) se compromete a trazer seu (sua) filho (a) pontualmente ao local da pesquisa nos dias e horários determinados?
   sim / não

4. Caso seu filho (a) mude de escola, o senhor (a) se compromete a continuar a trazê-lo ao projeto?
   sim / não

5. Se compromete a estar na reunião marcada com a pesquisadora e os demais interessados em participar, para maiores esclarecimentos, no dia 08/06,quarta-feira, às 18h, no EMEI ?
   sim / não

Nome da criança:
Estágio:
Nome do responsável:

FAVOR ENTREGAR ESTA FOLHA RESPONDIDA ATÉ SEXTA FEIRA, DIA 01/06/2005.

APÊNDICE B

CARTA AOS PAIS

São Paulo, 06 de agosto de 2005

Senhores Pais,

Seu filho está sendo convidado a participar de uma pesquisa a respeito do ensino de piano e do aprendizado da escrita musical. Durante 1 ano e meio, ele terá aulas de musicalização ao piano, aos sábados, entre 13:30 e 16:30 horas, em horários específicos a combinar com a pesquisadora, no Instituto de Artes da UNESP, à Rua Dom Luís Lasagna, 400, Ipiranga.

A pesquisa é o tema de minha Dissertação de Mestrado, que curso nesse estabelecimento (vide as explicações complementares na folha anexada a esta).

Esclareço que o envolvimento de seu (sua) filho (filha) é totalmente gratuito, e que nenhuma taxa será cobrada dos senhores. No entanto, para que a pesquisa se desenvolva a contento, é importante o comprometimento dos senhores e das crianças, para que elas compareçam assídua e pontualmente, no horário marcado, para o trabalho. Por vezes, algumas pequenas tarefas lhes serão dadas, e espera-se que elas façam em casa o que lhes for pedido.

Coloco-me a sua inteira disposição para tirar qualquer dúvida e esclarecer o que for necessário. Conto com vocês!

Lenita P. Furlan (pesquisadora)

APÊNDICE C

EXPLICAÇÕES COMPLEMENTARES AOS PAIS

Título da pesquisa: "*Aprendizagem da lecto-escrita musical ao piano:* um diálogo com a psicogênese da língua escrita"

Projeto de pesquisa de Mestrado realizada no "Instituto de Artes" da Universidade Estadual Paulista – UNESP- Campus São Paulo

Pesquisadora: Lenita Portilho Furlan

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Período de execução total da pesquisa: de 2005 até 2007

Período dos encontros da pesquisadora com as crianças: de agosto /2005 até novembro/2006

RESUMO: Nesta pesquisa estuda-se o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita musical, a partir dos trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, que demonstram a existência de fases conceituais antecessoras à plena compreensão do sistema alfabético. O objetivo da pesquisa é averiguar a existência de fases semelhantes no processo de aprendizagem da lecto-escrita de música. A metodologia empregada é a pesquisa participativa, com crianças com idade entre 6 e 7 anos, na qual se utiliza o piano como instrumento principal. Acredita-se que o trabalho possa contribuir para a Educação Musical e, principalmente, para a Pedagogia do Piano, ao buscar compreender como alunos de piano, iniciantes, pensam acerca dos registros gráficos para este instrumento.

APÊNDICE D

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Decreto no. 93.933 de 14/01/1987 – Resolução CNS no. 196/96).

Prezado(a) Sr.(a) _____ .

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que será realizada no Instituto de Artes da UNESP, envolvendo o ensino do piano e a aprendizagem da leitura musical. O objetivo principal dela é investigar o pensamento de criança acerca da escrita e leitura musical. Para isto, iremos propor atividades que despertem a consciência do fazer musical, por meio de tocar piano, tocar outros instrumentos musicais e cantar.

Garantimos que a pesquisa não apresenta riscos e desconfortos para o(a) seu (sua) filho(a), nem gastos de qualquer natureza. As informações levantadas nos encontros serão utilizadas apenas com fins didáticos e científicos, assegurando a privacidade e o anonimato dos participantes. É importante destacar que o(a) Sr.(a) é livre para recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, sem prejuízos de qualquer natureza.

Não haverá pagamentos ou gratificações pela participação na pesquisa.

Estaremos sempre disponíveis para esclarecer qualquer dúvida que o(a) Sr.(a) apresente.

Lenita P. Furlan ─ (pesquisadora do Instituto de Artes da UNESP)

Marisa T. de O. Fonterrada – (Professora Orientadora da Pesquisa – Instituto de Artes da UNESP)

São Paulo, 06 de agosto de 2005

_____ _____

Responsável pela criança Pesquisadora