CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA KYOKO ARAI WATANABE

A CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MÚSICA DA CRIANÇA: ESTUDO DE CASO

Londrina
2011

MARIA KYOKO ARAI WATANABE

A CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MÚSICA DA CRIANÇA: ESTUDO DE CASO

Londrina
2011

MARIA KYOKO ARAI WATANABE

A CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MÚSICA DA CRIANÇA: ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Doutora Lucinea Aparecida de Rezende.

Londrina
2011

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

W324c Watanabe, Maria Kyoko Arai.
A construção da representação gráfica da música da criança : estudo de caso / Maria Kyoko Arai Watanabe. – Londrina, 2011.
120 f. : il.

Orientador: Lucinea Aparecida de Rezende.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
Inclui bibliografia.

1. Música – Instrução e estudo – Crianças – Teses. 2. Crianças – Educação – Música – Teses. 3. Partituras – Leitura e execução – Crianças – Teses. 4. Crianças – Música – Estudo de casos – Teses. I. Rezende, Lucinea Aparecida de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 78:37

MARIA KYOKO ARAI WATANABE

A CONSTRUÇÃO DA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA MÚSICA DA CRIANÇA: ESTUDO DE CASO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

_____
Profa. Dra. Lucinea Aparecida de Rezende
Orientadora
Universidade Estadual de Londrina

_____
Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil
Universidade Estadual de Ponta Grossa

_____
Profa. Dra. Francismara Neves
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 26 de novembro de 2011

Às crianças.

A quem tecnicamente chamamos de “sujeitos”.
Com quem vivemos grandes momentos
de alegria, descobertas e maravilhamentos.
Se tem alguém que aprendeu,
esse alguém foi eu....

AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão à orientadora, professora Dra. Lucinea Aparecida de Rezende, que, com profissionalismo e sabedoria, acompanhou o longo percurso deste estudo, dando luz e discernimento imprescindíveis a esta leitora principiante, que recebeu a honra de poder chamá-la de “Amiga”.

Às Professoras Dra. Maria José Dozza Subtil e Dra. Francismara Neves, pelas trocas e contribuições, quanto ao corpo e cientificidade do estudo.

Às professoras Dra. Nadia Aparecida de Souza e Dra. Cassia Virgínia Coelho de Souza, pela interlocução, que iluminaram e enriqueceram as ideias.

Aos professores Dr. Marcos Jorge, Dra. Maria Cristina Marquezine, Dra. Regina Célia Vitaliano e Dra. Neusi Navas Berbel, pelas proveitosas reflexões sobre o meu trabalho enquanto educadora, fonte do presente estudo.

À professora Me. Cleusa Erilene dos Santos Cacione, pelo apoio e contribuições valiosas nas reflexões.

Aos colegas do Programa de Mestrado, especialmente Marcia Paganini Cavéquia e Wagner Rosa, pela troca e apoio em muitos momentos durante esta caminhada.

À coordenação e diretoria de pais do IEIJ – Instituto de Educação Infantil e Juvenil, representada pela diretora geral professora Margareth Felipe Cuba, por permitir o estudo e confiar no meu trabalho com as suas crianças.

À Luiza Leonor Cavazotti e Silva, fundadora e coordenadora do IEIJ, origem e razão deste estudo, pelo valor que atribui à Arte na formação do Humano.

À alfabetizadora do IEIJ, Aithana Luz da Silva Rabelo, que me iluminou na interface Música – Alfabetização.

À Eliana Abel Oda Morinaka, coordenadora do Ensino Fundamental – Anos Finais do IEIJ, pelo apoio incondicional e zelo pela logística nos trabalhos internos, para que eu pudesse me dedicar a este estudo.

À *teacher* Márcia Simões, pelo *abstract* e cumplicidade nos momentos difíceis.

Aos colegas do IEIJ, que assumiram parcelas do meu trabalho para que eu pudesse realizar o estudo.

Ao setor de referência da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina, que, muitas vezes, esclareceu as dúvidas e me deu o imprescindível auxílio na normalização destes escritos.

Ao Marcelo Silveira, pela preciosa revisão dos escritos.

A meus pais, Kazuko e Hitoshi Arai, imigrantes, que, com o profundo respeito pelas diferentes culturas, intuitivamente, me ensinaram a ler nas múltiplas linguagens.

Aos irmãos, Orom, Naoto e Jun, cada um à sua maneira, pelo apoio e palavras encorajadoras.

Ao companheiro Américo e às garotas Lúcia e Anna, pela compreensão nos muitos momentos de ausência.

E, em especial, às crianças participantes deste estudo, que compartilharam comigo seus pensamentos, e a seus pais, que autorizaram a participação e o uso das imagens de seus preciosos filhos.

Muito Obrigada!

WATANABE, Maria Kyoko Arai. **A construção da representação gráfica da música da criança:** estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo verificar quais são as estratégias que crianças alfabetizadas (6 a 9 anos), desenvolvem, estando numa situação de ambiência nas múltiplas leituras, para elaborar uma representação gráfica para os sons. Consiste em uma pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso, cujos dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas e análise das representações gráficas da altura e da duração dos sons nos eventos musicais vivenciados pelas crianças. Iluminados pelos estudos de John Sloboda e as concepções de representação segundo Jean Piaget, realizamos a análise dos dados observando os aspectos gráficos e construtivos na perspectiva de Emília Ferreiro, presentes, respectivamente, nas representações gráficas e nas explicações dadas pelas crianças. Tal análise permitiu concluir que essas crianças, estimuladas numa ambiência nas múltiplas linguagens, transpõem para a grafia as suas experiências sensoriais, ou seja, o que veem (nos livros, nas partituras musicais e nos gestos da professora) e o que sentem corporalmente (nas atividades motoras estimuladas pela música, nas brincadeiras musicais, nas danças, e nas explorações dos objetos sonoros) lhes permitem construir um pensamento musical e compor um sistema de sinais para o registro gráfico do som. A construção da representação gráfica para a música da criança alfabetizada passa a ser, então, uma consequência de uma vivência e estímulo sistemático e consciente em um ambiente promissor ao uso da linguagem musical e sua representação gráfica, juntamente com outras formas de linguagem e suas representações.

Palavras-chave: Educação. Múltiplas leituras. Alfabetização musical. Escrita musical.

.

WATANABE, Maria Kyoko Arai. **Children music graphic representation:** a case study. Final paper (Master of Education) – Center of Education, Communication and Arts. Londrina State University. Londrina. 2011.

ABSTRACT

The study aimed to verify the strategies that literate children (6 to 9 years old) used, being in an environment of multiple readings, according to Lucinea Aparecida de Rezende, to develop sounds graphical representations. It consists in a qualitative research study case method, whose data were obtained through semi structured surveys and the analysis of height and duration graphic representation of these sounds in musical events experienced by children. Enlightened by the studies of John Sloboda and the conceptions of representation by Jean Piaget, we achieved the analysis observing the constructive and graphic aspects, according the researcher Emilia Ferreiro perspective, present, respectively, in graphic representation and explanation given by children. Such analysis permitted to conclude that these children migrate from writing as their sensory experience, or from what they see in books, musical writings and teachers gestures and also by what their body feels in activities motor stimulated by the song in musical plays, dances, and by the exploration of sounds objects and those which permit them to compose a system of signs to register the graphic of the sound. Music graphic representation turns to be to the literate children a consequence of living experience and a systematic stimuli in a promisor environment of the usage of musical language and its graphic representation within other forms of language.

Keywords: Education. Multiple readers. Musical literacy. Musical Writings

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Marimba de Tubos, as cordas do piano e do violão e as peças de diferentes flautas doce. 24
Figura 2 - Onda sinusoidal....42
Figura 3 - Formas hipotéticas de ondas de timbres diferentes de mesma altura e amplitude....42
Figura 4 - Epitáfio de Seikilos....46
Figura 5 - Epitáfio de Seikilos. Linhas e sinais acima das letras....46
Figura 6 - Principais neumas....47
Figura 7 - Hino a São João Batista na notação atual....48
Figura 8 - Fragmento de uma partitura com notação quadrada....48
Figura 9 - Claves....49
Figura 10 - Escrita dos sons do grave para o agudo....49
Figura 11 - Figuras da notação musical....50
Figura12 - Trecho da partitura de *Kontakte* de Stockhausen....51
Figura13 - Partitura de *Atmospheres* de Ligeti....52
Figura 14 - Partitura de Dieter Schnebel....52
Figura 15 – Detalhe da partitura de *Kontakte,* música de Stockhausen....53
Figura 16 - Esquema da subdivisão das estratégias de coleta de dados segundo Saramago....59
Figura 17- Gráfico das características da unidade investigada....65
Figura 18 - Partitura da canção “O Saci”....70
Figura 19 - Movimento dos sons relacionado ao movimento do trem....71
Figura 20 - Fragmento da partitura de “Maria Fumaça” com sinais indicativos dos movimentos melódicos....72
Figura 21 - Gestos sincronizados com sons agudos e graves....73
Figura 22 - Partitura de “Maria Fumaça” com as indicações....76
Figura 23 - Partitura de “O Saci” com as indicações....77
Figura 24 - Representação musical acompanhada de legendas....78
Figura 25 - Representação musical do tipo Gráfico....81
Figura 26 - Representação musical – Gráfico1....84
Figura 27 - Representação musical – Gráfico 3....84
Figura 28 - Representação musical – Gráfico 4....85

Figura 29 - Representação musical - escrita musical do tipo Sinais Novos 86
Figura 30 - Representação musical - Sinal Novo 6 88
Figura 31 - Representação musical que utiliza Notas Musicais.....89
Figura 32 - Representação musical - Notas Musicais 9 91
Figura 33 - Ideias resultantes do estudo organizadas em forma de esquema 97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Diferentes definições de música, comentadas por Roland de Candé.....39

Quadro 2 - Parâmetros do Som e as características físicas das ondas sonoras e sua apresentação nos elementos musicais 43

Quadro 3 - Classificação da Entrevista, segundo Manzini 62

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
1.1 JUSTIFICANDO O INVESTIGAR 15
1.1.1 O contexto: o Instituto de Educação Infantil e Juvenil – IEIJ 15
1.2 "A CONSTRUÇÃO DE UM SIGNIFICANTE PARA O SOM NA CRIANÇA PRÉ ESCOLAR": A ORIGEM DO ESTUDO 25

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 27
2.1 FUNÇÃO SEMIÓTICA E REPRESENTAÇÃO 27
2.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO 31
2.3 ALFABÉTICO OU ALFABETIZADO? 35
2.4 MÚSICA, UMA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS 39
2.5 OS PARÂMETROS DO SOM 41
2.6 NOTAÇÃO MUSICAL 44

3 CIRCUNSCREVENDO O ESTUDO: METODOLOGIA E PERCURSO EM BUSCA DE DADOS 54
3.1 PESQUISA QUALITATIVA 55
3.2 A ENTREVISTA NA PESQUISA QUALITATIVA 58
3.3 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 64
3.4 COLETA DE DADOS 67

4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS 76
4.1 CATEGORIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES 78
4.2 CONSTATAÇÕES 92

5 CONCLUSÃO, AINDA QUE TEMPORÁRIA 97

REFERÊNCIAS 100

APÊNDICES 105
A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 106
B. Carta de autorização 108

C. Autorização de uso de imagem 109
D. Descrição das representações em quadros..... 110
D.1 Descrição das representações das crianças do 1º ano..... 111
D.2 Descrição das representações das crianças do 2º ano..... 112
D.3 Descrição das representações das crianças do 3º ano..... 113
D.4 Descrição das representações das crianças do 4º ano..... 114

ANEXOS 115
1. Princípios Básicos de Amor-Exigente 116
2. Quadro de horário diário do 3º ano do Ensino fundamental..... 117
3. Currículo de Música – Instituto de Educação Infantil e Juvenil..... 118
4. Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos..... 119
5. CD de dados 120

1 INTRODUÇÃO

Se levarmos em conta que o objetivo da educação é a formação do ser humano na sua totalidade física, intelectual, espiritual e moral, devemos estar atentos para a aquisição do conhecimento em todas as áreas e linguagens. Tal conhecimento é necessário para que o indivíduo se situe dentro do seu mundo, com o qual se relaciona e se comunica nas linguagens artística, matemática, geográfica, ecológica e corporal, dentre outras. Para que esta comunicação se efetive, é necessário que ele seja possuidor de instrumentos para 'ler' e grafar os signos específicos de cada linguagem, apropriando-se dela como meio para interagir com este ambiente, decifrando-o, interpretando-o e posicionado-se com responsabilidade e consciência de sua inserção e do seu lugar. Dentre as linguagens mencionadas, destacamos, neste estudo, a linguagem dos sons, ou seja, a Música.

Neste momento histórico, em que observamos a contribuição das diversas áreas do conhecimento humano na evolução dos estudos sobre as estratégias de aprendizagem e desenvolvimento da Inteligência, a volta oficial do ensino da Música na escola básica no Brasil, requer novas investigações e, ao mesmo tempo, nos possibilita ainda mais o estudo desta forma de linguagem como uma das áreas do conhecimento humano, que tem contribuições valiosas a fazer nos estudos sobre a aprendizagem e a inteligência do ser humano.

Para o indivíduo construir o conhecimento de si mesmo e constituir uma visão própria do mundo que habita e onde interage com o outro, é preciso ler as letras, os números e os sons, a natureza, o corpo, os sabores, os aromas, a paisagem, o relevo (REZENDE, 2009) e a "paisagem sonora" (SCHAFER, 1991). Entendemos, portanto, que as múltiplas linguagens são relativas às diferentes áreas do conhecimento humano que se entrelaçam e constituem a riqueza do nosso ambiente que se apresenta aos órgãos dos sentidos e, sendo um conjunto de linguagens, interagem e se comunicam conosco. Assim, por meio da leitura e da possibilidade do diálogo com os diversos gêneros textuais e linguagens, o indivíduo pode construir o seu conhecimento acerca do assunto de forma autônoma e mais aprofundada, uma vez que ele pode fazer a leitura das múltiplas linguagens e estabelecer uma relação genuína e pessoal com o objeto a ser conhecido, pois, em se tratando de leitura, ela é um "compromisso de todas as áreas" (NEVES, 2006). Ler e escrever é uma interação que não é específica da linguagem verbal, mas ocorre com todas as

áreas do conhecimento humano.

Para que a criança possa manipular, escrever, ler e interpretar as diversas linguagens com as quais tem contato, ela deve ser alfabetizada para tal, num processo que se inicia muito antes da introdução da criança no sistema formal de educação, quando ela se defronta com os signos das diferentes linguagens, de forma sistematizada. Desde a sua concepção, a criança recebe os estímulos e, mais tarde, quando é instigada a usar seus órgãos sensoriais para as informações à sua volta, ela já iniciou o seu processo de alfabetização nas diferentes linguagens, para que possa se comunicar e interagir com o ambiente em que está inserida.

Partindo do pressuposto de que a leitura e a escrita possibilitam a autonomia do indivíduo na construção dos seus conhecimentos, este estudo investiga quais são as estratégias que crianças alfabetizadas utilizam para construir um sistema de representação gráfica dos sons, estando numa “ambiência” (REZENDE 2005) das múltiplas linguagens. Para isso, utilizamos a pesquisa qualitativa e analisamos as representações gráficas que estas crianças realizam das canções nas aulas curriculares de Música, considerando as explicações que elas deram para as suas escritas.

Tendo em vista os objetivos e os questionamentos deste estudo, organizamos o trabalho em cinco seções.

Na primeira seção, apresentamos o local onde se deu este estudo: uma Escola de Educação Infantil e Ensino fundamental, que fundamenta sua proposta de ensino nos estudos de Jean Piaget acerca do desenvolvimento da inteligência e a alfabetização nas pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores. Lá atuamos como educadora musical na disciplina curricular de Música enquanto linguagem (PENNA, 2010; SWANWICK, 2003). Esta apresentação se faz necessária, pois as características específicas da organização pedagógica desta Escola foram cruciais para a origem do presente estudo. A ambiência para as múltiplas leituras (REZENDE, 2007, 2009), proporcionada por esta Escola e o sistema de trabalho interdisciplinar dos professores possibilitaram uma situação que instigou um trabalho nos anos de 2006 e 2007, que também apresentamos na primeira seção deste estudo. O referido trabalho (2006, 2007), por sua vez, permitiu levantar os questionamentos que nortearam o presente estudo acerca das estratégias utilizadas pelas crianças para construir uma representação gráfica para os sons.

Na segunda seção, apresentamos nossas reflexões acerca das implicações do surgimento da função semiótica (PIAGET; INHELDER, 2001) na aquisição da capacidade da criança de elaborar a representação, ou seja, a construção de um significante para um significado (PIAGET, 1978), que possibilita a formação de um sistema de signos para a escrita da linguagem. Refletimos também, sobre a relação da alfabetização e o letramento (LEITE, 2010) e, com base no Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – GEEMPA (2008, 2010), apresentamos a fase e as subfases do 'alfabetizado', listando as suas características, pois os sujeitos deste estudo, em relação à aquisição da escrita da linguagem verbal, estão nessa fase, mesmo que na escrita da linguagem musical estejam em outras fases. A Música enquanto linguagem também tem um sistema de notação (CANDÉ, 2001; SLOBODA, 2008), que na sua origem esteve ligada à palavra e à entonação vocal. A notação foi estruturada e formalizada na idade média e, no século XX, incorporou outros sinais gráficos para atender a introdução de sons de timbres e características novas da música contemporânea. Mas, independentemente do tipo de sinal utilizado, a notação musical expressa visualmente os parâmetros do som (WISNIK, 1999).

Na terceira seção, circunscrevemos o estudo, apresentando o objetivo e os questionamentos norteadores, fazemos uma breve reflexão acerca da origem e características da pesquisa qualitativa e das estratégias intensiva e extensiva (SARAMGO, 2001) de coleta de dados. Apresentamos também como se deu a coleta de dados: das atividades preliminares à elaboração dos registros gráficos realizados pelas crianças e a forma como foram conduzidas as entrevistas semiestruturadas (MANZINI, 1991).

Na quarta seção, apresentamos e descrevemos os registros recolhidos e também algumas análises que foram possíveis ao considerarmos as explicações dadas pelas crianças. Apresentamos estes registros em categorias que foram identificadas considerando os aspectos gráficos e construtivos (FERREIRO, 2001) presentes nas escritas. Ao final dessa seção, realizamos nossas reflexões acerca das constatações bem como sobre os novos questionamentos que surgiram.

Apresentamos na quinta seção as conclusões, ainda que temporárias, acerca do estudo e, ponderando a complexidade do assunto, os encaminhamentos possíveis para futuros estudos.

1.1 JUSTIFICANDO O INVESTIGAR

O presente estudo foi motivado pela nossa atuação como educadora musical em uma escola particular de Educação Infantil e Ensino Fundamental[1]. Essa atuação nos levou a questionamentos acerca das estratégias utilizadas pelas crianças da referida instituição, para produzir a representação gráfica das canções vivenciadas.

Nesta seção, descreveremos essa Escola e apresentaremos um estudo, anterior a esta pesquisa, acerca da notação musical em crianças da Educação Infantil, que deu origem ao presente estudo.

1.1.1 O Contexto: O Instituto de Educação Infantil e Juvenil – IEIJ

Atendendo a inquietações de pais pedagogos que buscavam um ambiente de aprendizagem, estímulo e desenvolvimento da inteligência para os filhos pequenos, o Instituto de Educação Infantil foi aberto em fevereiro de 1973, na cidade de Londrina, Estado do Paraná, como pré-escola particular para crianças de 3 a 6 anos. Em fevereiro de 1977, por sugestão dos pais, o Instituto transformou-se numa "sociedade com objetivo pedagógico, destituída de fins lucrativos" (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E JUVENIL, 2001, p. 1), passando a ser administrada no sistema de cooperativa. Segundo sua fundadora, a pedagoga Luiza Leonor Cavazzoti e Silva, os constantes estudos, questionamentos e participação em congressos possibilitaram o encontro dos professores com a escola *A Chave do Tamanho*, do Rio de Janeiro, dirigida por Lauro de Oliveira Lima, divulgador da teoria de Piaget no Brasil e com pesquisadores como Emília Ferreiro.

Jean William Fritz Piaget estudou biologia na Universidade de Neuchâtel, Suiça, onde nasceu e onde, também, concluiu seu doutorado com uma tese sobre moluscos. Foi professor de psicologia na Universidade de Genebra e tornou-se mundialmente reconhecido pelos seus estudos experimentais acerca do desenvolvimento da inteligência e dos processos da construção do conhecimento individual desde o nascimento até a adolescência. Segundo Montoya (2000), o interesse por esse assunto foi estimulado pelos seus estudos detalhados da área biológica, que o levaram a suspeitar que a formação do conhecimento poderia

[1] IEIJ – Instituto de Educação Infantil e Juvenil, rua Bélgica, 926, na cidade de Londrina – Pr.

relacionar-se às ações externas do indivíduo, cujos processos de pensamento apresentariam uma organização lógica. O ingresso no Instituto Jean-Jacques Rousseau, de Genebra, possibilitou os estudos sobre a criança e a verificação das suas hipóteses. Piaget desenvolveu estudos sobre a "constituição dos conhecimentos válidos e estudo da passagem dos estados de menor conhecimento aos estados de conhecimento mais sólidos e mais abrangentes" (MONTOYA, 2000). Durante a sua vida, produziu centenas de artigos e mais de 50 livros.

O contato dos professores do IEIJ com a teoria piagetiana, que ocorreu em 1978, possibilitou a visão do conjunto em que as diferentes matérias são trabalhadas em suas especificidades, considerando as fases do desenvolvimento cognitivo das crianças. Por outro lado, o encontro com as ideias de Emília Ferreiro trouxe as diretrizes para a definição do processo de alfabetização, pois os estudos realizados por essa pesquisadora identificaram que os princípios piagetianos de aprendizagem se aplicavam também à aprendizagem da leitura e da escrita, conforme o que ela escreveu:

> As características dos processos cognitivos têm sido expostas pelas bem conhecidas pesquisas de J. Piaget e seus colaboradores. Utilizamos o marco conceitual da teoria psicogenética de Piaget para compreender os processos de construção do conhecimento no caso particular da linguagem escrita (FERREIRO, 2001, p. 43-44).

Os estudos de Emília Ferreiro indicam que a aquisição da escrita do alfabeto pelas crianças pré-escolares se dá em fases evolutivas, que consideram a geração de hipóteses e de estratégias para o registro gráfico, de acordo com o nível cognitivo em que a criança se encontra. Segundo Silva (2003, p. 7), "muito antes de aprender, a criança já levantou hipóteses sobre o assunto; essas hipóteses se sucedem em uma ordem (fases)"[2], ou seja, antes de a criança entrar no sistema formal de educação, ela já está em contato com a linguagem escrita por meio das informações visuais e auditivas a que tem acesso e, à medida que a criança vai tendo oportunidades de vivenciar estas linguagens, vai formulando hipóteses mais complexas acerca da representação gráfica dos fenômenos sonoros, quer seja da linguagem verbal, quer seja da linguagem musical.

[2] Depoimento da pedagoga, fundadora do Instituto de Educação Infantil e Juvenil e coordenadora do CAP – Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico, Luiza Leonor Cavazzoti e Silva para a revista **30 anos do IEIJ**.

Tendo fortalecido as bases para a alfabetização, o Instituto de Educação Infantil implantou, em 1982, as séries iniciais do Ensino Fundamental (à época, denominada 1ª a 4ª séries do primário) e, em 1986, foram abertas as turmas de 5ª a 8ª séries, sendo acrescentado o termo *Juvenil* ao nome da Escola, que passou a ser chamada de Instituto de Educação Infanto-juvenil[3] e, no ano de 2005, Instituto de Educação Infantil e Juvenil, o IEIJ, como é conhecido hoje. Atende cerca de 200 alunos, com 20 professores e 8 funcionários.

Administrativamente, desde que se tornou uma Cooperativa de Pais até a presente data, essa sociedade forma os membros da Assembleia Geral, que elege anualmente uma Diretoria Executiva, o Conselho Fiscal e o Conselho Deliberativo, que trabalham voluntariamente e gerenciam a Escola no sistema cooperativo, tendo como princípios a **cooperação** e a **liberdade**. Essa sociedade tem por objetivos:

> a) contribuir para o desenvolvimento harmonioso da personalidade do educando;
> b) promover estudos e pesquisas educacionais visando o aprimoramento do ensino;
> c) promover cursos, palestras, debates e reuniões com os pais associados, trazendo assuntos e conferências que atendam aos interesses escolares da criança e seu desenvolvimento;
> d) discutir problemas das crianças, prioritariamente do aluno, alertando e orientando os pais e associados para melhor compreensão de suas responsabilidades perante seus filhos;
> e) manter a representatividade das classes sócio-econômicas de maneira que ela reflita a nossa realidade social, respeitando um mínimo que 20% das matrículas para os não contribuintes e um mínimo de 20% para as categorias intermediárias;
> f) manter contato com associações congêneres, procurando ter sempre em evidência as premissas que norteiam a criação do IEIJ (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E JUVENIL, 2001, p. 1).

Pedagogicamente, os professores, as coordenadoras – uma para a Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental – compõem o Conselho Pedagógico, que é coordenado pela Diretora do Conselho Pedagógico, fundadora da escola. Os dois grupos, administrativo e o pedagógico, são coordenados pela Diretora Geral e o Conselho Pedagógico tem autonomia nas decisões, conforme parágrafo único do estatuto, pois “as discussões sobre matérias de interesse pedagógico e educacional serão discutidas exclusivamente no âmbito do Conselho Pedagógico” (INSTITUTO

[3] Conforme nomenclatura usada naquela época.

DE EDUCAÇÃO INFANTIL E JUVENIL, 2001, p. 3). Ou seja, a Diretora do Conselho Pedagógico tem liberdade de gerenciar:

> [...] a pauta de trabalhos, planejar e coordenar a programação escolar; promover debates, reuniões e palestras com os pais associados; elaborar e coordenar estudos, cursos e estágios que julgue imprescindíveis aos professores, tendo em vista o aprimoramento científico dos educandos; discutir, elaborar e equacionar todos os assuntos de interesse pedagógico para o bem estar da criança; decidir sobre a linha metodológica a ser aplicada no IEIJ (INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E JUVENIL, 2001).

O Conselho Pedagógico reúne-se em grupos menores para discutir e estudar os temas ou livros que auxiliam no aperfeiçoamento. Quando isso ocorre, está em prática o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico – CAP, que foi formado com o objetivo de “proporcionar uma educação de qualidade para o maior número de pessoas” (depoimento da coordenadora do CAP e fundadora do IEIJ, Luiza Leonor C. e Silva). A participação nos grupos é aberta à comunidade, e estudam-se os mais diversos temas, entre eles, Matemática, Gramática, Desenho de Observação, Experiências, Desenvolvimento da Moral e Neuroeducação. O CAP foi formado juntamente com a abertura da Escola, em 1977, e recebeu esse nome em 1995. Desde então, tem promovido cursos e oficinas para a comunidade local e também para os educadores de diferentes áreas, abrindo espaço para reflexões sobre livros e artigos cujo tema relaciona-se à educação.

Ao buscar o desenvolvimento harmonioso do educando, o Conselho Pedagógico mantém contato direto com os profissionais especialistas, como psicólogo, psicopedagogo, fisioterapeuta e fonoaudiólogo, que atendem aos alunos com necessidades específicas, e conta com a assessoria ou orientação para os professores acerca dos encaminhamentos adequados em situações que transcendem a prática docente.

O IEIJ atende a crianças de classe média, filhos de profissionais liberais e funcionários públicos, mas, para garantir a representatividade da realidade social onde se insere (item ‘e’ dos objetivos da sociedade), 20% de seus alunos são residentes nas proximidades de onde se localiza a Escola e, por serem de classe econômica mais desfavorecida, não são contribuintes. Da mesma forma, a escola recebe, desde a sua fundação, crianças com necessidades educacionais especiais encaminhadas por neurologistas, psicólogos ou psicopedagogos, desenvolvendo o

trabalho de inclusão na perspectiva de autores como Rodrigues (2005) e Vitaliano (2007). No IEIJ, o processo de inclusão busca a inserção do aluno de forma plena com base nos direitos humanos[4], produzindo as necessárias mudanças no funcionamento da Escola, pois

> [...] a educação inclusiva impõe a necessidade de as escolas de todos os níveis de ensino reverem sua organização, seus critérios de aprovação e reprovação, seus programas, e especialmente, a formação dos profissionais que a conduzem [...], oferecendo oportunidades adequadas de aprendizagem e participação para aqueles indivíduos que, durante o processo histórico da humanidade, foram excluídos (VITALIANO, 2007, p. 403).

Alunos e professores procuram conhecer as diferenças, valorizando os resultados e competências alcançados por cada um, de acordo com a sua capacidade. O professor procura propor trabalhos e atividades, de modo que seja possível a obtenção de diferentes níveis de compreensão, e o processo avaliativo toma como parâmetro o desempenho do próprio aluno e o índice de desenvolvimento que ele apresentou ao realizar as propostas. Dessa forma, o IEIJ atende às exigências curriculares e adapta-se às características individuais para que a aprendizagem seja desenvolvida em conjunto, valorizando as possibilidades educativas geradas pela diversidade de situações, concepções e resultados obtidos num grupo heterogêneo. Em relação à Escola, a inclusão é "[...] mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança. [...] O jovem deve sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele." (RODRIGUES, 2005, p. 53).

Assim, as necessidades de cada aluno são atendidas por uma instituição que é responsável, não somente pelo desenvolvimento intelectual, mas também pela sua integridade física, social e moral.

Por considerar o aluno na sua integridade, o IEIJ também realiza, quinzenalmente, um encontro denominado Escola de Pais. São 90 minutos em que

[4] DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Artigo XXVI 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

são discutidas as ansiedades e dúvidas dos pais em relação à conduta familiar com o filho e são possibilitadas as trocas entre os pais que têm filhos em diferentes faixas etárias. Atualmente, este grupo é coordenado pela Diretora Geral, que é psicomotricista, juntamente com um 'pai coordenador', que participa no grupo do Amor Exigente sediado na cidade. A cada encontro é estudado um dos princípios (Anexo 1) e são discutidas as situações, relacionadas aos temas desse princípio, que envolvem o aluno, a sua vida escolar e a sua família. A Diretora Geral desenvolve o trabalho com as crianças, que também são convidadas, juntamente com os seus pais, que trabalham com o 'pai coordenador'. O grupo não tem por objetivo resolver o problema dos filhos, mas, sim, oportunizar ao grupo o autoconhecimento. A mudança de atitude em relação aos filhos é consequência da mudança interior dos pais. Por meio de trocas e discussões entre os pais e entre as crianças, busca-se a identificação e o significado de determinada situação e quais as possíveis condutas que proporcionem soluções físicas, emocionais e pedagogicamente saudáveis.

Também quinzenalmente, as professoras da educação infantil, juntamente com as turmas dos anos finais do Ensino fundamental, alternadamente, planejam atividades e deslocam-se para o Centro de Educação Infantil no bairro onde se localiza a Escola. Lá, são desenvolvidas as atividades de estimulação, para crianças de 4 meses a 5 anos, tais como a hora do conto, brincadeiras cantadas e atividades motoras, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de responsabilidades, possibilidades de liderança, contato com a realidade sociocultural da região, por meio da inversão de papéis, pois, naquele momento, ele é o professor.

Sob a coordenação da Diretora do Conselho Pedagógico, são levantados os temas para os Projetos Interdisciplinares de Aprendizagem, os chamados PIA, que são abordados por todas as áreas do conhecimento, inclusive a Música. Cada professor levanta e elege, juntamente com os alunos, os subtemas específicos de sua área e os desenvolve através de experiências, pesquisas, visitas e palestras, de modo que, ao final do projeto, o aluno tenha um panorama amplo sobre o tema estudado, sem, no entanto, que haja perda na profundidade no estudo desse tema.

Uma diretriz que permeia as atividades realizadas no IEIJ é a concepção de leitura no plural, "leituras" ou "leituras múltiplas", que encontra referência nos estudos da pesquisadora Lucinea Aparecida de Rezende, para quem a leitura e a visão de mundo se dão, entre outras coisas, por meio do entrelace da multiplicidade

textual e de linguagens, e isso implica que, “para ler melhor, é preciso ler com todos os sentidos.” (REZENDE, 2007, p. 7). O Projeto “Para Gostar de Ler” é desenvolvido no Instituto de Educação Infantil e Juvenil, desde 1995, nessa perspectiva. Toda a Escola é preparada para que as diferentes formas de comunicação sejam acessíveis aos alunos. A biblioteca possui um canto de leitura decorado com obras de artistas locais e, além dos livros de “final de semana”[5], as crianças podem retirar CDs de áudio e DVDs com filmes pré-selecionados. Os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental têm livros de literatura clássica com metas de leitura definidas juntamente com a professora de literatura. Cada sala tem um ambiente de leitura: na Educação Infantil, um pequeno sofá, tapete e estante com vários exemplares é chamado, carinhosamente, de “o Cantinho da Leitura” pelas crianças. Nas estantes, são colocados os diferentes gêneros textuais e linguagem: revistas, livros infantis, contos clássicos, listas telefônicas, histórias em quadrinhos, livro de receitas, bulas de medicamentos, gravuras, mapas e partituras[6]. As partituras podem ser a do Hino Nacional Brasileiro[7] ou das canções que estão sendo trabalhadas nas aulas de Música. É possível encontrar livros e coleções que apresentam a letra da música, uma gravura e também a partitura das canções folclóricas ou infantis[8], e, em algumas salas, estão expostas as partituras ou escritas musicais, elaboradas em grupo, das ‘composições coletivas’ feitas pelas crianças. Temos, portanto, dentre as múltiplas leituras, a sonora.

Desde a sua fundação, no IEIJ, independentemente das leis[9] que regem o ensino da Música nas escolas, essa área de conhecimento faz parte do currículo de toda a Educação Infantil e do Ensino Fundamental (Anexo 2), como disciplina

[5] Livros previamente selecionados para que a crianças possam escolher e retirar para serem lidos em casa no final de semana. Na semana subsequente, as crianças contam para os colegas a história lida e produzem representações com diversos materiais e nas diferentes linguagens.

[6] Partitura: “forma de música escrita ou impressa [...] de maneira a representar visualmente a coordenação musical. O termo, de origem italiana (*partire* significa ‘dividir’), alude à distribuição das diversas partes vocais e/ou instrumentais” (PARTITURA, 1994, p. 702).

[7] Semanalmente, a hora cívica é realizada às segundas-feiras, às 10h20, e, nas semanas que antecedem as datas de comemorações cívicas, os hinos são cantados diariamente.

[8] Citamos: FRANÇA, Cecília C.; CHAN, Thelma; HAIBARA, Mônica; NAKAMURA, Ricardo.

[9] O ensino de música historicamente foi proposto nas escolas por meio de legislação específica, como é o caso do Canto Orfeônico – Decreto n. 18.890, de 18 de abril de 1932 e da Educação Musical, criada pela LDB de 1961, formalmente regulamentada pelo Parecer nº 383 e, mais tarde, pelo Decreto 61.400 de 22 de setembro de 1967 e pela lei 11.769/2008 que altera a Lei 9394/96 para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Outras duas legislações estabeleceram um caráter mais genérico do campo artístico na escola: Lei 5.692/71 que, em seu artigo 7º, tornou obrigatória a Educação Artística e a LDB 9.934/96 art.26, par. 2, que instituiu o ensino de arte como componente curricular obrigatório (SUBTIL, 2009a, 2009b).

curricular ministrada por professor especialista[10]. O currículo do ensino da Música (Anexo 3) contempla a vivência musical proporcionada pelo canto coral num coro inclusivo (uma vez que todos os alunos participam), danças e canções folclóricas, jogos e atividades envolvendo ritmos, percussão corporal, exercícios de improvisação e criações coletivas, escrita musical e apreciação de obras de vários tempos e lugares, ou seja, as obras dos grandes mestres do repertório europeu, as étnicas, por meio das manifestações tradicionais das diferentes culturas e também a música contemporânea, presentes nas trilhas sonoras de filmes ou mesmo na apreciação de obras de compositores contemporâneos.

As apreciações ou os 'exercícios de escuta', que têm base nos estudos do educador canadense Murray Schafer (1991, p. 128), permitiram criar entre as crianças um ritual, que consiste em momentos de relaxamento por meio de exercícios de respiração, escuta da "paisagem sonora"[11] e/ou de obras musicais diversas. Esses exercícios ou "hora da escuta", como foi chamado entre os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, consistem numa 'escuta livre', quando o aluno recebe apenas a orientação: "Escute". Tem como objetivo abrir e despertar a percepção auditiva para escutar toda a "paisagem sonora" que o envolve ou a obra apreciada como um todo, sem receber instruções ou explicações. Em seguida, na 'escuta dirigida', o professor direciona o foco da audição e a atenção do aluno para a percepção de determinados eventos sonoros e estimula a identificação dos parâmetros do som, ou seja, os timbres, as diferentes alturas, as durações e fraseados. O aluno é estimulado a identificar e classificar os sons da "natureza", os sons "humanos" ou os sons "tecnológicos". Finalmente, na 'escuta seletiva', o aluno é estimulado a eleger um determinado som num contexto musical e acompanhar o seu movimento, relacionando-o ao conjunto total na obra que está apreciando. Esse som, analisado e identificado, muitas vezes se torna a origem de uma exploração e manipulação dos sons que temos no ambiente ou em diferentes objetos geradores de sons, que, posteriormente, são elementos para uma composição coletiva ou um exercícios de criação, que, por sua vez, poderão ter a sua representação gráfica, ou uma partitura, para registrar um trabalho e compartilhar com o outro.

[10] As aulas de Música são de 30 minutos, três vezes por semana, para a Educação Infantil; também 30 minutos, duas vezes por semana, para o Ensino Fundamental anos iniciais, e 50 minutos, uma vez por semana, para os alunos do Ensino Fundamental anos finais.

[11] Do inglês *soundscape*: "paisagem sonora", expressão utilizada pelo educador canadense Murray Schafer para referir-se aos sons presentes no ambiente fora das salas de concerto. (SCHAFER, 1991).

Nas aulas de Música do Instituto de Educação Infantil e Juvenil, as crianças manuseiam os instrumentos musicais disponíveis, como o violão, o piano, a flauta doce, a marimba de tubos e o xilofone (Fig. 3), vivenciando os parâmetros do som (altura, intensidade, duração e timbre). Como exemplo, podemos observar que, ao explorar e tentar encontrar os sons das canções na marimba de tubos, a criança percebe, com a ajuda do grupo e questionamentos da professora, que os sons mais graves, ou grossos, são produzidos nos tubos mais longos, e os agudos, nos tubos mais curtos. Da mesma forma, a exploração no piano possibilita a experiência de constatar que os sons graves ou 'grossos' têm relação com as características das cordas, assim como no violão, que apesar das cordas terem o mesmo comprimento, tem espessuras diferentes. Na flauta doce, a característica do som está relacionada com o diâmetro, com o comprimento do tubo e com as partes que compõem o instrumento. A variação nas durações depende da forma como os instrumentos são tocados, mas as características dos elementos geradores do som nos instrumentos também interferem na duração. Por exemplo, a marimba de tubos tem um som curto, já na flauta doce, "enquanto a gente soprar, tem som" (comentário da criança P.H., de 8 anos). Enfim, com a exploração dos instrumentos e com o constante questionamento, a criança desenvolve a noção de que os sons agudos ou 'finos' são consequências de tubos e cordas finas e menores e os sons graves ou 'grossos' são gerados por objetos mais grossos, maiores ou mais compridos, ou seja, as características físicas dos objetos têm relação com os sons que são gerados. Ao ser apresentado um objeto sonoro, a professora faz questionamentos que levam as crianças a observarem minuciosamente as características físicas e a anteciparem as qualidades do som que pode ser produzido por este objeto. Quando é possível, as diferentes formas de ação que a criança exerce sobre este objeto (bater, pinçar, beliscar, soprar, apertar), geram uma nova variável a ser considerada na produção do som. Cada ação é acompanhada de discussões e comparações em busca do estabelecimento de relações, ou seja, é por meio de uma intensa atividade motora, perceptiva e intelectual que as crianças constroem pouco a pouco o conceito para cada característica dos parâmetros do som.

Figura 1 – A Marimba de Tubos, as cordas do piano e do violão e as peças de diferentes flautas doce.

Fonte: Registro fotográfico autorizado, realizado pela autora em setembro de 2010.

A atividade denominada ‘representação’ é comum a todas as disciplinas e faz parte da rotina dos alunos como uma Tomada de Consciência[12] para organização dos conhecimentos construídos durante uma experiência vivenciada. Cada grupo, dentro de suas possibilidades técnicas e cognitivas, desenvolve a sua forma de representação, que pode ser em diferentes linguagens, para as mais diversas atividades, como: a ida ao parque, trilha[13], visita a um museu, leitura de livro literário, canção vivenciada ou um instrumento musical explorado. É comum as crianças dedicarem de 15 a 20 minutos para ‘escrever’ sobre a experiência que vivenciaram. É o tempo da representação, que pode ser: a criação de algum objeto tridimensional,

[12] Atividade de questionamentos, reflexão, discussão entre alunos e entre alunos e professor e a produção de um registro acerca das experiências realizadas.

[13] Atividade motora que consiste na realização de um circuito transpondo obstáculos previamente preparados pelas professoras da Educação Infantil.

como junção de pequenas caixas ou embalagens; moldagem em argila; pintura com massa colorida ou a representação gráfica. Quinzenalmente, as atividades musicais contemplam um momento para a elaboração de uma representação gráfica sobre a atividade musical que vivenciaram ou a elaboração de um registro gráfico para a música ou o som.

A prática cotidiana em relação à representação gráfica realizada após a vivência dos elementos musicais e o contato com professores de outras disciplinas nos momentos de planejamento ou estudos, especialmente com a professora alfabetizadora, suscitaram questionamentos sobre as características gráficas das representações musicais, realizadas por alunos que não têm contato com o ensino formal de música em escolas especializadas. Verificamos que as crianças da Educação Infantil que não frequentam escolas de música ou conservatórios musicais[14], mas que têm um ambiente rico em informações da linguagem musical, elaboram livremente um sistema muito particular de códigos para fazer a representação dos sons dando indícios de possíveis semelhanças entre as estratégias adotadas para a escrita da linguagem verbal e a escrita da linguagem musical. Para compreender, inicialmente, esta observação, realizamos um estudo cujo resumo apresentaremos a seguir.

1.2 "A Construção de um Significante para o Som na Criança Pré-Escolar": A Origem do Estudo

Nos anos de 2006 e 2007, ao cursarmos a Especialização em Educação Musical na Universidade Estadual de Londrina, realizamos, para o trabalho de conclusão do curso, um estudo com crianças da Educação Infantil, acerca da escrita da linguagem verbal e a escrita da linguagem musical (WATANABE, 2007). Aquele estudo teve como objetivo descrever a natureza da relação existente entre as representações gráficas para o som e os estágios da aquisição da escrita da linguagem verbal. Para isso, analisamos a grafia elaborada para as palavras e a grafia elaborada para os sons, feitas pela mesma criança, e traçamos um paralelo

[14] Conservatório Musical: do alemão *Konservatorium, Hochschule für Musik*. Escola para o estudo da Musica, habitualmente visando um nível profissional. A idéia do conservatório remonta às escolas corais das igrejas medievais e à concepção humanista de que a música deveria ser ensinada junto com outras disciplinas obrigatórias. (CONSERVATÓRIO, 1994, p. 214)

comparativo, considerando as fases da aquisição da escrita na linguagem verbal, segundo Emília Ferreiro (2001). O estudo foi realizado com 42 crianças pré-escolares e constatamos que as hipóteses que estas crianças levantaram para a escrita da linguagem verbal também foram utilizadas na construção de significantes para o som. As grafias que estas crianças elaboraram para os sons apresentaram "níveis evolutivos semelhantes aos da aquisição da escrita alfabética" (WATANABE, 2007, p. 29), possibilitando a identificação de estruturas gráficas com semelhanças nas duas escritas, a verbal e a musical, indicando o paralelismo na construção de significantes para o som, tanto da palavra como das músicas. Constatamos, também, que o "tempo de inserção num ambiente rico em informações musicais é diretamente proporcional à qualidade e detalhamento das representações musicais" (WATANABE, 2011, p. 10). Tais constatações suscitaram questionamentos referentes à dinâmica da construção da escrita musical dessas crianças em fases subsequentes.

Mediante os dados deste estudo e outros encontrados na literatura (ABRAHÃO, 2005; SALLES, 1998; SINCLAIR, 1990), somados à possibilidade de acompanhar estas mesmas crianças, agora, em outra fase do desenvolvimento cognitivo e da aquisição da escrita na linguagem verbal, delineamos o estudo que ora passamos a apresentar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente seção apresenta as ideias principais acerca dos temas que embasam este estudo, tais como a função semiótica, representação, alfabetização e letramento, e a Música e seus elementos.

2.1 FUNÇÃO SEMIÓTICA E REPRESENTAÇÃO

Desde muito pequenas, as crianças expressam curiosidade sobre os rastros e as marcas deixados pelos seus movimentos em alguma superfície. Segundo Piaget e Inhelder (2001, p. 47), entre os dezoito meses e os dois anos,

> [...] surge uma função fundamental para a evolução das condutas ulteriores, que consiste em poder representar alguma coisa (um "significado" qualquer: objeto, acontecimento, esquema conceptual etc.) por meio de um "significante" diferenciado e que só serve para essa representação: linguagem, imagem mental, gesto simbólico etc.

A partir desse período, as crianças começam a apresentar condutas que demonstram a evocação representativa de um objeto ou fenômeno ausente utilizando os significantes. Segundo Piaget e Inhelder (2001, p. 48-59), é possível distinguir pelo menos cinco dessas condutas:

> 1) "A imitação diferida" - como o início da representação, ainda no período sensório motor (até por volta dos 24 meses de idade), consiste na imitação de um movimento na presença do modelo e a possibilidade de continuar a imitação mesmo na ausência dele.
> 2) "Jogo simbólico" - consiste em imitação de gestos, mas agora com a presença de objetos que a criança elege para ser o representante de um personagem. Por exemplo, uma caixa qualquer pode estar no lugar de um carrinho, ou um pedaço de pano enrolado pode ser uma boneca que a criança nina para fazer adormecer, como vê a sua mãe fazer para adormecer o irmãozinho.
> 3) "Desenho ou imagem gráfica" – refere-se à representação gráfica no seu início e é considerada como uma fase intermediária entre o jogo simbólico e a imagem mental. "Aos 8-9 anos [...] o desenho toma em consideração a disposição dos objetos segundo um plano de conjunto (eixos de coordenadas) e de suas proporções métricas".
> 4) "Imagem mental" - que consiste numa imitação interiorizada resultante da coordenação de um conjunto de informações que o ambiente externo apresenta aos diferentes órgãos sensoriais e os

> modelos e esquemas interiorizados resultantes dos estímulos recebidos anteriormente, não apenas a visual, como sugere a expressão, e é resultante de uma atividade perceptiva interna, que organiza novos modelos ou esquemas do objeto de conhecimento.
> 5) "Evocação verbal" – a linguagem nascente permite a evocação verbal de acontecimentos não atuais. Pode haver "representação verbal além de imitação" ou apoiar-se "exclusivamente no significante diferençado constituído pelos sinais da língua em vias de aprendizagem.

Com relação à imagem mental, Battro (1978, p.130) nos esclarece que, ao evocá-la, estamos utilizando um sistema de representação, ou seja, estamos exercendo a nossa capacidade de "representar algum fenômeno criando um significante interno" para ele. Esses modelos interiorizados formam um "significante simbólico" que não é apenas um traço ou um "resíduo sensorial dos objetos percebidos" pelos órgãos dos sentidos, mas pressupõem "processamentos mentais internos de interpretação".

Voltando a Piaget, o tipo de representação que se manifesta na criança por volta dos 6 a 8 anos (idade predominante dos sujeitos deste estudo), apesar de estarem num período de transitoriedade, é uma fase em que grandes modificações se processam intelectualmente. É nessa fase que as crianças começam a dissociar os pontos de vista, ou seja,

> […] a criança aprende simultaneamente a levar em conta o ponto de vista próprio (em vez de confundi-lo com todos os outros possíveis) e a resistir às sugestões de outrem: o progresso da reflexão engloba então a própria imitação, que se reintegra assim na inteligência. A imitação interior ou imitação reprodutora segue a mesma linha de evolução: dissociada da atividade perceptiva a partir do período representativo, ela se desdobra a princípio por si só, tanto que fornece imagens, a título de "significantes", ao jogo simbólico e ao pensamento. (PIAGET, 1978, p. 365).

Com a consciência do seu próprio ponto de vista, a criança integra suas representações a funções cada vez mais complexas para atender a objetivos intelectuais mais elaborados, estabelecendo relações entre as imagens e os significados, de modo que ela própria busca a construção dos significantes. Ainda segundo PIAGET (1978, p. 366), o jogo simbólico se transforma, no sentido de uma "adequação progressiva dos símbolos à realidade simbolizada", ocorre a transformação dos jogos simbólicos em "jogos de construção" cujo objeto construído

simboliza, então, o objeto representado por uma correspondência direta. O mesmo ocorre com o desenho, que, na criança dessa faixa etária, está na fase denominada pelo autor citado como a do “realismo visual”, quando a criança desenha com fidelidade à percepção visual: objetos mais distantes, um pouco menores, dando indícios de uma tentativa de expressar a perspectiva ou apenas as partes visíveis de objetos que estão atrás de outros (PIAGET; INHELDER, 2001, p. 59).

Cognitivamente é a fase em que a criança pode realizar bem tarefas que envolvam a noção de conservação de quantidades[15] – uma característica cognitiva importante para que a criança possa evoluir para as funções superiores.

Transferindo essa importante característica cognitiva para a linguagem musical, segundo John Sloboda (2008, p. 277 e 278), a conservação na música não se restringe à memorização de sequências melódicas completas ou a identificação de diferenças em algumas características sonoras produzidas nessas sequências com a ‘conservação’ de alguns outros aspectos. A conservação se daria em níveis mais complexos e profundos e estaria relacionada a ter “consciência reflexiva” crescente e direta da estrutura e padrões que são característicos das músicas que conhece e formar juízos sobre as sequências musicais, pois

> [...] compartilha com a conservação, uma conscientização crescente por parte das crianças, acerca da possibilidade de ir além dos elementos perceptivos da superfície, na busca por padrões e estruturas subjacentes. (SLOBODA, 2008, p. 278).

A noção de conservação na música, portanto, transcende a capacidade da criança de cantar a mesma melodia em diferentes alturas (mais agudo ou mais grave) ou em diferentes velocidades, tarefa que, segundo o autor ora citado, uma criança de 5 anos desempenha com relativa facilidade. A criança com conservação percebe e compreende as características estruturais e formais das músicas que têm no seu repertório e conscientemente emite julgamentos de valor estético e afetivo.

Com as capacidades intelectuais de realizar com êxito tarefas que envolvam a noção de conservação de quantidades, desvencilhando-se da presença dos modelos pela evocação das imagens mentais e utilizando a linguagem verbal ou

[15] Para identificar esta característica é que são realizados os testes de conservação, por exemplo: do líquido transvazado de um recipiente a outro com formato diferente, ou das massinhas de modelar que são apresentadas à criança em diferentes formatos a quem é indagado se as quantidades foram alteradas ou se continuam a mesma. Por meio da explicação dada pela criança, é possível identificar se ela tem a noção de conservação das quantidades.

musical com mais flexibilidade, a criança dessa idade tem muitos recursos para construir um sistema de significantes para os fenômenos que vivencia.

Um conjunto de sinais gráficos também é um ‘significante’ e são utilizados para tornar visível a representação de conceitos, experiências, ideias, sensações e sons, no caso da linguagem verbal ou musical. A esses sinais gráficos damos o nome de ‘símbolos’ ou ‘signos’, considerados por Piaget e Inhelder (2001) como aspectos individual e social, respectivamente, de um mesmo conjunto de significações. Ou seja, o símbolo expressa as impressões pessoais, afetivas e emocionais do indivíduo, e o signo é uma criação coletiva convencionada pela sociedade.

No grupo dos signos estão as letras do alfabeto, os sinais de trânsito e as figuras utilizadas em partituras musicais que formam um sistema de representação que transmite as ideias sem as limitações de tempo e espaço, pois é intrínseco à representação transcender tais dimensões. Um objeto de conhecimento representado tem a possibilidade de transcender o espaço, uma vez que pode ser transportado para longe do objeto em si e também pode transcender os limites de tempo impostos aos fenômenos, pois o seu significante pode permanecer exposto aos sentidos por mais tempo. Por conta disso, a representação gráfica proporciona uma compreensão mais aprofundada e generalizada de determinado conceito, porque possibilita a reflexão interindividual.

> [...] para adquirir a fixidez de significação dos conceitos e, sobretudo, seu grau de generalidade, que supera o da experiência individual , os esquemas devem dar lugar a uma comunicação interindividual e, por conseqüência, ser expressos por signos. Assim, é legítimo considerar a intervenção do signo social como assinalando um momento culminante e decisivo na direção da representação (PIAGET, 1978, p. 130).

Se a troca verbal entre os indivíduos possibilita a reflexão coletiva sobre determinado objeto, a possibilidade de representação desse objeto amplia o âmbito da reflexão para além do domínio oral, proporcionando discussões mais amplas e profundas, pois o compartilhar das diferentes experiências enriquece a reflexão sobre determinado objeto de conhecimento.

Ao mesmo tempo, a possibilidade de criar um significante para uma ideia torna acessível aos sentidos – no caso, a visão – a exteriorização de uma abstração

interna, possibilitando a reflexão intraindividual[16]; conforme Olson, Hildyard e Torrance (1985) "[…] a escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante (apud OLSON; TORRANCE, 1995, p. 7).

A tomada de consciência, enquanto autorreflexão, é auxiliada à medida que as ideias estão concretizadas fora do autor por meio de um significante. A representação gráfica possibilita a sua visualização e, por conseguinte, a interpretação e a retomada das considerações sobre seus próprios significados num diálogo interno de reavaliação.

Portanto, o sistema de representação gráfica, enquanto significante, atua sobre o desenvolvimento da inteligência, possibilitando a reflexão interpessoal ao compartilhar os significados com os outros por meio dos signos e intrapessoal, num processo interno de reflexão, complexificando as ideias, transformando as ações e experiências cotidianas em conceitos cada vez mais aprimorados e generalizáveis.

2.2 Alfabetização e Letramento

No século passado, tradicionalmente, a alfabetização era centrada na cartilha e contemplava, por meio da memorização, o objetivo de levar o aluno a dominar os códigos de leitura e escrita, que eram entendidos como decodificação e codificação. O desenvolvimento tecnológico observado nas sociedades capitalistas necessitou de mão de obra mais qualificada, exigindo que as escolas formassem indivíduos que fizessem o "uso funcional da escrita e não somente o domínio do código escrito". Esse fenômeno fez surgir, nos países de primeiro mundo, o conceito do "analfabeto funcional", que é aquela pessoa que, depois de um período no sistema escolar, aprende o código, mas não desenvolveu as habilidades que possibilitem o seu envolvimento com as "práticas sociais de leitura e escrita", que consistem no "uso funcional da escrita para se inserir na sociedade" (LEITE, 2010, p. 20), bem como da leitura.

No Brasil, a partir da década de 1980, a escrita passou, gradativamente, nos meios escolares, a ser vista mais amplamente, além da representação da linguagem

[16] Intraindividual – o prefixo *intra* com sentido de "movimento para dentro" (AZEREDO, 2010, p. 452).

oral, ou seja, “um sistema funcional, construído pela cultura, de natureza histórica e social” (LEITE, 2010, p. 20), e o sistema de códigos necessários para a língua escrita foi revisto em sua importância, visto que é através dele que os significados são expressos.

Segundo Weiss (1999, p. ix), ao estudar minuciosamente o processo de aquisição da língua escrita, Emília Ferreiro e colaboradores contribuíram decisivamente para a mudança na prática escolar no ensino de língua no Brasil, a partir da década de 80. Seus estudos deslocam o foco desse processo, muitas vezes centrado no aluno e na dinâmica de como se deve ensinar, para a natureza da relação entre a realidade e a forma utilizada para representá-la. Ou seja, o foco foi direcionado ao processo de aprendizagem e às estratégias utilizadas pelo aluno, enquanto sujeito que constrói o sistema de representação.

> O que Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram é que a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa sobre a escrita que existe em seu meio social e com a qual toma contato através da sua própria participação em atos que envolvem o ler ou o escrever, em práticas sociais mediadas pela escrita (WEISS, 1999, p. viii).

Portanto, a escrita da criança, nesse processo, é resultante de uma construção pessoal e não de uma simples cópia ou imitação de um dado modelo. A criança é, então, um sujeito que utiliza seus recursos cognitivos e constrói interpretações e hipóteses e age sobre o real para fazê-lo algo seu.

Para complementar as ideias de Weiss (1999), citamos o GEEMPA (2010), ao considerar que a aquisição da leitura e da escrita é um longo processo constituído de “níveis de concepção dos sujeitos que aprendem sobre leitura e escrita”, e cada nível é composto por determinado conjunto de concepções de significado e significante e suas inter-relações, bem como a percepção dos signos e informações relativas aos sistemas de grafia. A essa sequência de níveis, que se inicia desde o nascimento, é dado o nome de “Psicogênese da Alfabetização” (GEEMPA, 2010, p. 83). As crianças vão aos poucos construindo estratégias para registrar os fenômenos que vivenciam, aproximando-se das formas convencionais utilizadas na escrita.

De acordo com Leite (2010, p. 32), o processo de alfabetização seria a "apropriação da escrita como sistema convencional, alfabético e ortográfico", que possa ser sistematizado num ambiente escolar.

Ao referir-se à alfabetização, o autor, ora mencionado, reafirma a impossibilidade de deixar de citar o letramento como "desenvolvimento de habilidades necessárias para a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita" (LEITE, 2010), conceito que surgiu num período em que o conceito de alfabetização passava por mudanças (década de 1980), ampliando a sua concepção centrada somente no código para considerar o processo simbólico da escrita.

> Trata-se de dois conceitos independentes, portanto, com dimensões próprias, mas ao mesmo tempo indissociáveis. [...] Embora seja possível que indivíduos analfabetos envolvam-se em práticas de letramento, os sistemas educacionais, é óbvio, devem almejar formar cidadãos plenamente alfabetizados – com domínio da tecnologia da escrita – e com níveis de letramento que lhes permitam constituir-se como cidadãos críticos e conscientes, por meio da inserção nas diversas práticas sociais de leitura e escrita. A alternativa óbvia é o desenvolvimento do processo de alfabetização numa perspectiva do letramento (LEITE, 2010, p. 33).

Nessa linha de pensamento e ainda tendo como base as ideias do autor ora citado, as principais características do processo de alfabetização nessa perspectiva são:

> 1. A alfabetização deve ter o texto como ponto de partida e de chegada do processo;
> 2. A alfabetização deve centrar-se na relação dialógica entre o aluno, o professor e os demais colegas;
> 3. A alfabetização deve prever, continuamente, o exercício da atividade epilinguística[17] pelos alunos, como parte do planejamento pedagógico do professor;
> 4. As práticas de alfabetização devem ser desenvolvidas num ambiente afetivamente favorável (LEITE, 2010, p. 33-34).

Assim sendo, a alfabetização se torna significativa se as palavras forem contextualizadas em textos reais e coerentes com conteúdos motivadores, que permitam aos alunos a escrita funcional plena de significação. Sendo a construção

[17] O aluno é estimulado a refletir sobre todas as práticas realizadas em sala de aula, individual ou coletivamente, envolvendo a leitura e a produção escrita [...] toda atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula deve prever um momento em que o aluno reflita sobre a própria atividade, analise alternativas, perceba possibilidade, sempre estimulado pelo professor (LEITE, 2010, p. 34).

do conhecimento baseada nas relações sociais, ela se dará de forma efetiva se houver a mediação dos agentes presentes na sala de aula – professor e colegas.

Acerca do ambiente favorável à alfabetização, Weiss (1999) aponta outra contribuição dos estudos de Emília Ferreiro para o processo de aprendizagem da língua escrita, que foi explicitar a rede de situações e práticas sociais mediadas pela escrita, chamada hoje como "ambiente alfabetizador", pensado para "propiciar inúmeras interações com a língua escrita, interações estas mediadas por pessoas capazes de ler e de escrever", situação que deve ser garantida pela escola. Portanto, para que a alfabetização ocorra, é necessário um "ambiente alfabetizador" (WEISS, 1999, p. viii). Fazem parte desse ambiente alfabetizador, os jogos que envolvem os crachás com o nome das crianças ou a professora lendo, sistematicamente, as histórias em voz alta, mostrando as gravuras e as letras.

Tendo considerado a leitura como um "compromisso de todas as áreas" (NEVES, 2006) o ambiente alfabetizador, a que se refere, Weiss (1999), deve ocorrer também para as outras linguagens. Essa concepção encontra sintonia nas ideias acerca do conceito de "ambiência de leitura", segundo as perspectivas de Rezende (2005, p. 111):

> Por ambiência estamos entendendo o manusear livros e textos em geral – diferentes tipos de leitura –, falar deles, escrever a respeito e particularmente trocar informações com terceiros – o professor, alunos, palestrantes-leitores, leitores diversos – acerca de leituras; enfim, ter-se como algo absolutamente cotidiano e referencial a relação com múltiplos tipos de textos e leitores.

Sendo assim, a ambiência consiste num espaço ou situação para a vivência não somente da leituras de diferentes gêneros textuais, mas também em diversas linguagens ou áreas de conhecimento com a presença de mediadores especialistas em cada área do conhecimento humano, para a troca de experiências e ideias acerca das leituras múltiplas. A leitura nas múltiplas linguagens possibilita ao indivíduo a comunicação e a interação com o ambiente em que está inserido utilizando-se de todos os órgãos dos sentidos e é nessa "ambiência" que a criança vivencia a comunicação por meio das imagens, tessituras, aromas, gostos e sons. Ainda segundo Neves (2006, p. 12), "[…] nesse ambiente o professor é o principal mediador de leituras e escritas significativas, promotoras do crescimento pessoal e

social de cada estudante", e é com essa relação que se dá o exercício da "atividade epilinguística" apresentada por Leite (2010).

Portanto, é na ambiência de múltiplas leituras (REZENDE, 2009) que ocorre não somente a alfabetização enquanto a apropriação da escrita como um sistema socialmente convencionado, mas também o desenvolvimento de habilidades que são necessárias para que o indivíduo possa ser inserido nas práticas sociais de leitura e escrita. Inserção esta que se concretiza por meio do desenvolvimento da língua oral e escrita, das artes e das ciências, o que caracteriza o letramento que ocorre nas múltiplas linguagens, uma vez que as interações entre o ser humano e o ambiente onde vive se processam por meio de todos os órgãos dos sentidos.

2.3 ALFABÉTICO OU ALFABETIZADO?

No início do Ensino Fundamental, estando no nível "alfabético" (FERREIRO, 2001), a criança consegue estabelecer a relação entre a pronúncia, ou seja, o som produzido pela fala e a construção gráfica da sílaba (junção de consoantes e vogais), mas esse fato não indica que ela saiba escrever corretamente do ponto de vista ortográfico.

Essas crianças começam a perceber que a sílaba pode ser separada em unidades sonoras menores, mas a identificação do som não é garantia da identificação da letra, pois, ao considerar a pronúncia, ela a apresenta escrita como "xinelo" ou "caza". É também na escrita da criança alfabética que observamos por exemplo, a eleição regular da letra [s] para todo som [s] sibilar como em "o selo, a sebola, o séu". Nessa fase, a hipótese básica é que cada sílaba é composta por duas letras, mas isso nem sempre ocorre, especialmente nas sílabas chamadas complexas como "pro", "bra", "nha" ou "cra", ocasionando uma escrita própria do nível alfabético, como "baraso" (braço) ou "cazina" (casinha).

Longe de estarem cometendo erros, tais escritas expressam uma elaboração mental e capacidade de generalização que não pode ser feita em algumas situações, como a que citamos acima. Nos confrontos e observações, a criança tomará consciência de que algo está 'diferente' na sua escrita e vai concluir que não basta perceber os sons da língua para representá-las, mas que há outras razões que devem ser levadas em consideração para eleger qual letra deve ser usada para qual som e em que situação.

Nessa fase, inicia-se também a compreensão de que a sociedade construiu um sistema de sinais gráficos regidos por regras e convenções para a representação gráfica de diferentes sílabas e palavras, que formarão os discursos e possibilitarão a expressão escrita das ideias e conceitos.

Dando sequência às fases identificadas por Emília Ferreiro, o GEEMPA (2010)[18] propõe uma distinção entre o alfabético e o alfabetizado. Quando uma criança alfabética passa a ler uma palavra como um todo não como um segmento de sílabas, ou seja, sem dissociá-la em sílabas, ela passa a ser alfabetizada. Mesmo alfabetizada, ela vai desenvolvendo hipóteses cada vez mais complexas, para compreender as relações entre os sons das palavras e as formas de grafá-los.

Ainda segundo o GEEMPA (2008), o nível alfabetizado se divide em subníveis:

Alfabetizado 1 - A base da construção da hipótese que caracteriza esse nível é que a sílaba é sempre formada por duas letras, uma consoante e uma vogal. A criança escreve palavras com sílabas complexas com omissão de alguma letra. Por exemplo: ‘pofesora’.

Alfabetizado 2 – A hipótese base é que cada som corresponde a uma letra. Então a criança passa a escutar cada som com muito rigor e acrescenta mais letras para o som escutado. Por exemplo: ‘porfesora’ ou ‘porofesora’, identificando com clareza os sons do ‘P’ e do ‘R’ no som ‘PR’.

Alfabetizado 3 – A hipótese é construída com base em um conflito, pois a criança observa que a hipótese para o alfabetizado 2 apresenta um equívoco, já que agora ele se depara com um som que apresenta duas letras. Por exemplo: os sons nasais (an, em, ão, õe) e os lh, nh, ss, rr.

Alfabetizado 4 – A hipótese básica do esquema de pensamento de uma criança nessa fase também é baseada num conflito, estando com a escuta rigorosa, ela observa que existem situações em que uma consoante pode estar desacompanhada da vogal e, no entanto, soar como se estivesse acompanhado dela. Por exemplo: pneu, objeto, advogado. (GEMPA, 2008, p. 13-16).

Para que os registros feitos pela criança tenham alcance e sejam compreendidos por outros, as hipóteses e estratégias levantadas vão sendo

[18] Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – Porto Alegre - RS. Fundada há 40 anos pela educadora brasileira Esther Pillar Grossi, tem como objetivo o estudo e a pesquisa para o desenvolvimento das ciências da educação e a realização de ações efetivas para a melhoria da qualidade do ensino.

comparadas às regras ortográficas convencionadas, e, por meio destes confrontos e reflexões, suas escritas vão sendo “corrigidas” para atender à convenção. Portanto, nessa fase, a aquisição da escrita deve ser seguida pela “aprendizagem das formas ortográficas de nossa língua, as quais “nem sempre são lógicas”, isto é, “um mesmo som pode estar associado a várias letras ou uma letra pode corresponder a vários sons” (GEEMPA, 2010, p. 94). A relação entre os fonemas e as letras é regida por regras ortográficas, que nem sempre apresentam uma regularidade em todas as situações, pois outros critérios envolvidos na formação das palavras determinam qual letra é utilizada para representar graficamente determinado som em diferentes situações.

A grafia para os sons numa música também é regida por regras ortográficas que foram sendo ajustadas e aprimoradas para atender às manifestações musicais ao longo da história.

Para nos auxiliar e guiar a reflexão acerca das semelhanças entre a linguagem verbal e a Música, vamos citar Sloboda (2008, p. 25-27):

a) “Tanto a linguagem quanto a Música são características da espécie humana que aparentam ser *universais* para todos os seres humanos e *específicas* dos seres humanos.” A universalidade é a respeito da capacidade geral que todos os humanos têm para desenvolver as competências musicais e linguísticas e a especificidade é relativa à complexidade e características próprias das manifestações linguísticas e musicais dos seres humanos não encontrados no mundo animal.

b) “Tanto a linguagem quanto a Música são capazes de gerar um número ilimitado de seqüências novas. As pessoas podem produzir sentenças que nunca ouviram antes, e os compositores podem escrever melodias que ninguém jamais produziu”.

c) “As crianças parecem possuir uma habilidade mental de aprender as regras da linguagem e da música através da exposição a exemplos das mesmas.” A fala e o canto espontâneos surgem aproximadamente na mesma idade e se na linguagem o desenvolvimento se dá em fases intermediárias até ser modelado pela gramática, estudos mostram que há uma progressão análoga em Música.

d) “O meio natural de transmissão, tanto da linguagem quanto da música é auditivo-vocal”. Ambas são sequências de sons que são produzidos pelo

aparelho fonador e percebidos pela audição, o que implica que muitos mecanismos neurais utilizados para análise e produção precisam ser comuns.

e) “Embora o auditivo-vocal seja o primário, muitas culturas desenvolveram maneiras de escrever música.” A habilidade de falar é adquirida sem a instrução formal, enquanto que a escrita e a leitura são ensinadas.

f) “As habilidades receptivas precedem as habilidades produtivas no desenvolvimento infantil”. Assim como as crianças compreendem frases com construções que elas não são capazes de usar para construir suas próprias frases, elas são capazes de compreender, decifrar e classificar sequências musicais complexas, sendo, no entanto, incapazes de produzir melodias com complexidade similar.

g) “As formas adotadas pela linguagem natural e pela música natural diferem entre as culturas, mas existem elementos universais que restringem essas formas.” Cada cultura construiu a sua linguagem e suas manifestações musicais, de modo que as particularidades impedem que um indivíduo relacione-se apropriadamente com outras manifestações.

Outro aspecto que consideramos comum a essas duas formas de linguagem é a intenção de transmitir o pensamento. Independentemente da cultura em que é manifestada, a capacidade de usufruir das possibilidades da linguagem musical permite ao indivíduo a possibilidade de comunicar-se e transmitir seus pensamentos mais intrínsecos e subjetivos por meio dos sons.

Convém refletir acerca de mais um aspecto: a possibilidade da leitura dos escritos não é a garantia da ‘leitura’ dos sons, pois, citando novamente Sloboda (2008, p. 81), “a capacidade de ‘ler’ a linguagem emocional da música é uma habilidade aprendida”. Para compreender as informações, a leitura e interpretação dos sons devem ser estética, histórica e geograficamente contextualizadas. A beleza e a expressividade de uma obra se tornam mais vívidas, presentes e significativas se o ouvinte é possuidor das informações acerca do contexto em que ela foi concebida e tenha conhecimentos acerca das técnicas e elementos estruturais de uma música.

2.4 MÚSICA, UMA DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

A existência da Música ou a sua concepção é tão remota quanto a existência do ser humano, sendo abordada já nas primeiras linhas do livro *História Universal da Música* como “uma antiga sabedoria coletiva, cuja longa história se confunde com a das sociedades humanas” (CANDÉ, 2001, p. 5). Nesse livro, Roland de Candé, um conceituado investigador e crítico musical, faz observações acerca de cada uma das principais definições que foram feitas e apresentadas sobre a Música, entre elas a tão famosa “arte de reunir os sons de forma agradável aos ouvidos”, de J. Rousseau (apud CANDÉ, 2001, p. 10). Para facilitar a visualização, organizamos as suas informações no seguinte quadro comparativo:

Quadro 2 - Diferentes definições de música, comentadas por Roland de Candé.

Autor	**Definição**	**Considerações de Candé**
J. Rousseau	Arte de reunir os sons de forma agradável os ouvidos.	A música ritualística, dramática ou militar nem sempre soam agradavelmente, e as diferentes culturas têm critérios peculiares de agradabilidade.
Émile Littré (1801-1881)	Ciência ou emprego dos sons ditos racionais, i. e., que entram numa hierarquia chamada escala.	Quando uma criança tamborila as teclas do piano ao acaso, não consideramos música, mas os sons indeterminados e nebulosos dos compositores contemporâneos têm uma significação musical e artística.
Abraham Moles	Reunião de sons que deve ser percebida como não sendo o resultado do acaso.	Não considera a repetição ou permutação automática de sons aleatórios ou da linguagem falada.

Fonte: Quadro organizado pela autora com base em Candé, 2001, p. 10-12.

Para Candé, a Música é uma “organização comunicável”, pois a associação de convenções pode tornar uma ideia comunicável por meio de uma estrutura sonora projetada como um sistema musical, associando um “organizador emissor” a um “receptor” que, conhecedor das convenções, tem acesso à interpretação

(CANDÉ, 2001, p. 14). Reforçando o caráter comunicativo da Música, Penna (2010) a concebe como

> [...] uma linguagem artística, estruturada e organizada. Como uma forma de arte – cuja especificidade é ter o som como material básico –, caracteriza-se como um meio de expressão e de comunicação. Meio de expressão, por objetivar e dar forma a uma vivência humana, e de comunicação por revelar essa experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro e ser compartilhada (PENNA, 2010, p. 30).

Considerando a ideia apresentada, a Música é uma linguagem culturalmente construída e é compreendida pelos membros desta civilização que elaboraram seus sistemas e que, a cada período, sendo uma expressão artística, sofrem alterações, juntamente com as mudanças sociais que ocorrem num determinado momento histórico. Assim sendo, a Música é um fenômeno que ocorre em todas as civilizações e em todos os períodos da história do Homem, expressando as ideias de determinados grupos em uma dada época. Segundo Penna (2010, p. 24), é um "fenômeno universal", mas não é uma "linguagem universal", pois cada civilização elaborou a sua manifestação musical agregando valores e significados específicos de cada civilização e época.

Ainda segundo Candé (2001), muito antes do surgimento do *homo sapiens,* que se deu por volta de 70 a 50 mil anos atrás*,* o hominídeo antropoide da Era Terciária, há cerca de 65 milhões de anos, produzia sons com batidas de objetos, bastões e percussão corporal. Há 2,5 milhões de anos, no período Paleolítico Inferior, os hominídeos produziam artefatos em pedra lascada e utilizavam os gritos e imitavam os sons da natureza. Já no Paleolítico Médio, cerca de 200 a 30 mil anos, ocorreu o progressivo controle vocal da altura (sons mais graves ou agudos), da intensidade (sons mais fortes ou fracos) e do timbre, que, com a associação com sons sibilares fricativas ou guturais, possibilitou diferentes qualidades sonoras nas vozes. O desenvolvimento do controle destes parâmetros sonoros se deu juntamente com o desenvolvimento das funções cognitivas, que culminaram com o surgimento do *homo sapiens.* Há 40 mil anos, este *homo sapiens* criou os primeiros instrumentos musicais para imitar os sons que escutava na natureza e desenvolveu a linguagem falada e a capacidade de cantar. Considerando esses dados, é possível

observar que, muito antes da linguagem falada, os hominídeos usavam sons para se comunicar.

2.5 PARÂMETROS DO SOM

‘Parâmetros do Som’ é uma expressão utilizada para englobar as características fundamentais que identificamos no som, sem as quais não seria possível a sua existência. Metaforicamente, os parâmetros podem ser considerados como uma paleta de cores primárias que o compositor tem à sua disposição para combinar e rearranjar e, assim, produzir o seu matiz de sons para compor a sua obra.

Segundo José Miguel Wisnik, os parâmetros do som são: **altura***,* relacionada à quantidade de frequência das ondas sonoras, que as tornam mais agudas ou graves; **duração**, relacionada à impossibilidade de o som se apresentar sem durar. Os sons podem durar mais ou menos tempo; **timbre**, relacionado ao objeto gerador do som que lhe dá uma característica singular. Um som de mesma altura e duração pode ser emitido por uma flauta doce, um violão ou um piano e soam muito especificamente graças à combinação de diferentes comprimentos e características de ondas sonoras e **intensidade***,* relacionada ao grau de energia da fonte sonora que confere maior ou menor amplitude na onda sonora, fazendo o som soar mais forte ou mais fraco (WISNIK, 1999, p. 20-26).

O som é uma ocorrência resultante da vibração de certos corpos. Um objeto ou material recebe um estímulo e produz movimentos repetidos dentro de uma frequência e essa vibração se transmite pela atmosfera ou por outro meio, propagando-se em formas de ondas. No ouvido externo, o tímpano interpreta essas ondas como compressões e descompressões, e, no ouvido interno, essas informações são transmitidas por meio de impulsos eletroquímicos, para que o nosso cérebro possa interpretar e dar sentido. Segundo Wisnik, as frequências sonoras se apresentam em duas grandes dimensões: as “durações e as alturas”.

> O bater de um tambor é antes de mais nada um pulso rítmico. Ele emite frequências que percebemos como recortes de tempo, onde inscreve suas recorrências e suas variações. Mas se as frequências rítmicas forem tocadas por um instrumento capaz de acelerá-las muito, a partir de cerca de dez ciclos por segundo, elas vão mudando de caráter e passam a um estado de granulação veloz, que salta de

> repente para um outro patamar, o da altura melódica (WISNIK, 1999, p. 20).

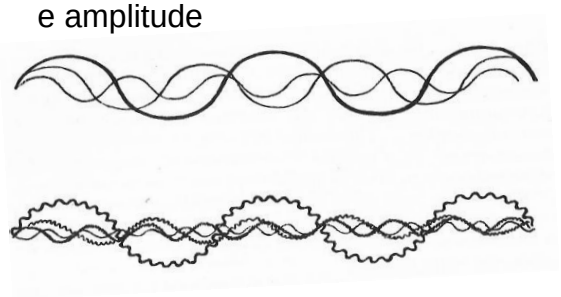
Ainda segundo Wisnik, entre os dez a quinze ciclos por segundo ou quinze hertz (Hz), o som se apresenta difuso, mas a partir daí, até a faixa audível ao ouvido humano, cerca de vinte mil Hz, os sons antes audíveis como recortes e batidas passam a ter, o que chamamos em Música, altura definida e se tornam fragmentos sonoros, agudos ou graves, que colocados em sequência e com diferentes durações, mais longos ou mais curtos, formam as melodias. A sequência de sons com diferentes durações possibilita a variação rítmica na música. A estreita relação entre a altura e a duração não se limita a serem variáveis de uma mesma sequência vibratória. São fenômenos interdependentes, pois um som sempre precisa de um tempo para existir, assim como, por mais curto que seja, o som está numa faixa de altura de frequência. Sons abaixo dos 20 Hz são chamados de infrassons e são produzidos pelo vento ou terremotos e animais como elefantes ou tigres. Já os morcegos e golfinhos utilizam a ecolocalização para locomoção e localização de objetos, produzindo e escutando sons acima dos 20 mil Hz, os ultrassons, que têm grande aplicação na medicina nos diagnósticos com a ultrassonografia, que utiliza a emissão e a recepção de ondas de 2 a 14 MHz (Mega Hertz). Em aparelhos de ultrassonografia, os ecos recebidos são traduzidos pela computação gráfica em escalas de cinza, formando as imagens dos órgãos internos examinados.

A onda sonora é complexa e os sons que ouvimos, quase que na sua totalidade, são compostos por feixes ou um complexo de ondas. Um som no registro agudo de uma flauta transversal pode ser o mais próximo a uma onda sinusoidal, pura ou simples que só é obtida em condições laboratoriais, utilizando-se um sintetizador eletrônico.

Figura 2 - Onda sinusoidal

Fonte: Wisnik (1999, p. 25).

Figura 3 - Formas hipotéticas de ondas de timbres diferentes de mesma altura e amplitude



Fonte: Wisnik (1999, p. 24)

Ensina-nos Wisnik que os feixes de onda com a sua complexidade, mais “densos ou esgarçados” (Fig. 7), é que dão a singularidade e característica ao som, permitindo a identificação dos diferentes timbres, ou seja, podemos ter vários instrumentos tocando um som com a mesma altura, duração e intensidade, mas podemos identificar se é uma flauta ou um violino. Transportando essa situação para o timbre vocal, é o mesmo que uma frase igual dita por duas pessoas, sendo diferenciada pelo timbre da voz.

Além da complexidade, as ondas têm diferentes amplitudes, que imprimem mais ou menos intensidade ao som, deixando-os mais fortes ou fracos. A intensidade dos sons é medida como maior ou menor volume e em dB – decibel. Quando emitidos em grande volume, os sons possuem elevada intensidade e, a partir dos 85 dB, eles se tornam nocivos ao ouvido humano. Os níveis de intensidade numa floresta em um dia calmo estão por volta dos 10 a 15 dB, duas pessoas sussurrando, em torno de 40 dB, já o motor de um carro, pode chegar a 90dB, a turbina de um avião a 120 dB e as bombas recreativas podem chegar a 140 dB. A poluição sonora, independentemente dos níveis de intensidade sonora, agride o ser humano, interferindo no seu bem-estar, provocando estresse, perturbando o sono, chegando a afetar o sistema nervoso e cardiovascular (WISNIK, 1999, p. 20-26).

Relacionando as informações acima com as características das ondas sonoras e a manifestação desses parâmetros na música, podemos visualizá-las num quadro, que organizamos da seguinte forma:

Quadro 3 – Parâmetros do Som e as características físicas das ondas sonoras e sua apresentação nos elementos musicais.

Parâmetro	**Característica**	**Expresso em qual elemento musical**	**Característica do som**	**Unidade de medida**
Altura	Frequência da onda sonora	Melodia	Agudo ou grave	Hertz – Hz
Duração	Tempo	Ritmo	Longo ou curto	Segundos, batida do coração, piscar de olhos
Intensidade	Amplitude da onda sonora	Dinâmica	Forte ou fraco	Decibel – dB
Timbre	Característica dos feixes da onda sonora	Densidade	Fonte sonora	----------

Fonte: Organizado pela autora, com base em Wisnik (1999, p. 20-26).

A Música, enquanto expressão artística e sonora, é um meio de expressão e comunicação também dotado de um complexo sistema de signos, com o objetivo de representar, dar forma a uma vivência humana e de compartilhar essa experiência pessoal, de modo que possa “alcançar e ser compreendida por outras pessoas” (SWANWICK, 2003). A Música também tem, em sua representação gráfica, as mesmas potencialidades da escrita alfabética: representada graficamente sobre um suporte, ela transcende os limites impostos pelo tempo e pelo espaço, ampliando o seu alcance.

2.6 NOTAÇÃO MUSICAL

A notação musical “é uma tentativa de substituir fatos auditivos por sinais visuais” (SCHAFER, 2001, p. 175), reveste-se de um sistema de signos utilizados para expressar graficamente os diferentes sons e seus parâmetros e pode ter indicações para a execução de uma determinada obra musical. Cada civilização desenvolveu um estilo próprio de relacionar-se e grafar os sons que fazem parte de sua cultura musical. Na cultura europeia, segundo Fernandes (1998), a origem dos atuais signos utilizados na grafia musical tem base na escrita neumática[19], que, por sua vez, segundo a hipótese mais aceita pelos estudiosos do assunto, tem sua origem nos “sinais de acentuação e pontuação usados nos textos literários da Antiguidade e da Idade Média” (FERNANDES, 1998). Com base nessas informações, observamos que, na gênese da escrita musical, a relação entre a escrita alfabética e a escrita musical já existiam.

Segundo Souza (2006), esses registros gráficos possibilitam a manipulação do fenômeno musical em diversos níveis: ser executado pelo maior número de pessoas, ser corrigido e aperfeiçoado e ser objeto de reflexão. Ou seja, a interação plena com a música perpassa a possibilidade de o ouvinte atribuir significado ao signo musical, seja ele sonoro ou gráfico, e é a grafia musical que possibilita a visualização dos recursos técnicos utilizados e a forma musical escolhida pelo compositor ao estruturar a sua obra. Em outras palavras, “a notação musical torna a

[19] A palavra *neuma* deriva da Grécia Antiga (significava gesto, daí sua decodificação primeira ser relativa ao gestual do regente [o cantor] para dirigir o coro) e parece ter sido usada primeiramente no ocidente, no século IV, pelo gramático Cominianus, que escreveu o *interpretatur nutus* – denotando um signo ou um "gesto".

música mais compreensível, ao apresentar o seu lado matemático, ajudando a perceber sua estrutura e organização" (SOUZA, 2006, p. 212).

> [...] ler música é antes de tudo ouvir música. [...] Ao interpretarmos os signos musicais, evocamos as imagens sonoras mentais – sons do ouvido interno, aqueles com as quais já tivemos contato e para os quais atribuímos um significado, exercitamos a nossa abstração e o pensamento formal. Mais que codificação e decodificação, passa a ser uma escrita de comunicação (SOUZA, 2006, p. 121-122).

Em relação a esses aspectos, a possibilidade de interagir com os eventos sonoros também por meio do registro gráfico, proporciona desenvolvimentos cognitivos. A pesquisadora Beatriz Ilari concluiu em seus estudos que

> [...] a utilização de signos presentes nas notações tradicionais e inventadas pela criança para registrar graficamente os sons pode auxiliar no desenvolvimento dos sistemas de orientação espacial, de ordenação sequencial e do pensamento superior (ILARI, 2003, p.15).

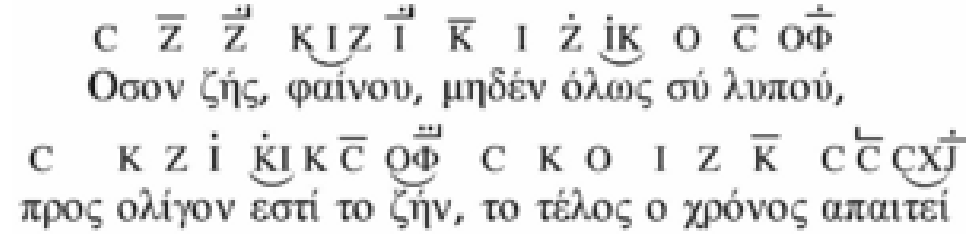
A notação musical é um sistema de escrita socialmente convencionado para representar os eventos sonoros e permite que um intérprete execute uma obra musical da maneira concebida pelo compositor. O sistema mais utilizado atualmente é o sistema gráfico ocidental, que utiliza signos gravados sobre uma pauta ou pentagrama. Cada cultura elaborou o seu sistema de notação e, na música moderna, outros signos são utilizados ou inventados pelos compositores para atenderem também à grafia de determinados sons que não são produzidos de forma tradicional, como os sons sintetizados ou computadorizados.

Os sistemas de notação musical existem há milhares de anos, mas segundo Candé, não se encontra nenhum vestígio de uma 'partitura' e representações de músicos lendo. Isso só aparece na iconografia do Séc. XV (CANDÉ, 2001, p.23). O vestígio mais antigo de uma partitura completa, ainda que curta, é o Epitáfio de Seikilos (Fig.10), uma lápide encontrada em uma tumba na Turquia, cuja datação está entre 200 a.C. até cerca de 100 d.C. Trata-se de uma canção dedicada por Seikilos à sua esposa Euterpe, e apresenta signos indicativos de alturas e durações junto às letras (fig.11).

Figura 4 – Epitáfio de Seikilos

Fonte: Epitáfio... (2011).

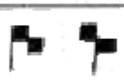
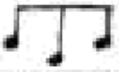
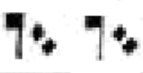
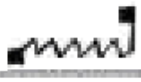
Figura 5 – Epitáfio de Seikilos. Linhas e sinais acima das letras



Fonte: Epitáfio... (2011).

A notação musical ocidental tem suas origens nos neumas (signos), que representavam as entonações vocais no canto gregoriano, no século VIII. Ficavam posicionadas sobre as sílabas do texto e serviam como lembrete de como executar o contorno melódico das palavras. Para poder indicar para os que não conheciam a música, as notas passaram a ser representadas com distâncias variáveis em relação a uma linha horizontal, permitindo representar as alturas. Este sistema evoluiu até uma pauta de quatro linhas e, posteriormente, para cinco, com a utilização de chaves que permitiam alterar a extensão das alturas representadas.

Figura 6 - Principais neumas

Neuma	Tradução	Grafia do séc. 9	Grafia do séc. 13	Equivalência atual
Punctum	Ponto			
Virga	Vara			
Clavis	Clava			
Poda	Pé			
Torculus	Torcido			
Porrectus	Esticado			
Climacus	Escada			
Scandicus	Subida			
Quilisma	Arrastar-se no chão			

Fonte: Ortolan, 2011.

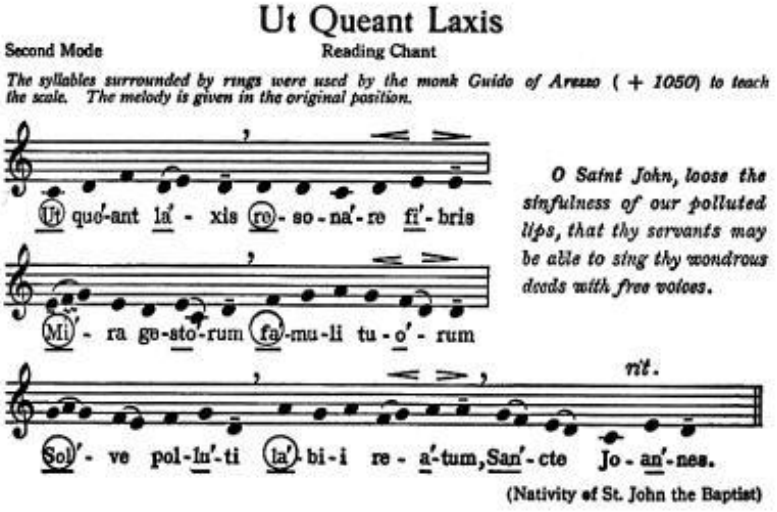
Por volta do século X, Guido de Arezzo contribuiu com o desenvolvimento da notação das alturas, utilizando a primeira sílaba (Ut, Re, Mi, Fa, Sol, La e Si) dos versos do Hino a São João Batista[20]:

"Ut" queant laxis
"**Re**"ssonare fibris
"**Mi**"ra gestorum
"**Fa**"muli tuorum,
"**Sol**"ve polluti
"**La**"bii reatum,
"**S**"ancte "**J**"ohannes.

O *ut* foi depois substituído por *dó*. O *si* é constituído pelas letras iniciais latinas de Sancte Johanes (São João: o "j" lia-se como "i"). Transcrita, abaixo, na notação atual, o hino apresenta a seguinte partitura (Fig. 13).

[20] Tradução: Para que nós, servos, com nitidez e língua desimpedida, o milagre e a força dos teus feitos elogiemos, tira-nos a grave culpa da língua manchada, São João (PASSONI, 2009).

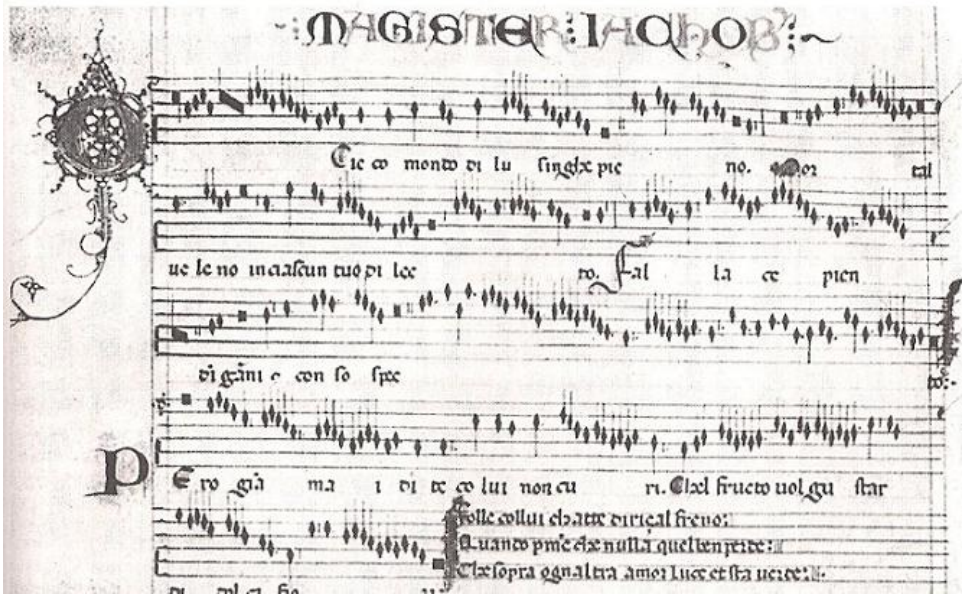
Figura 7 – Hino a São João Batista na notação atual



Fonte: Passoni, 2009.

Um fragmento de uma página das canções de Jacopo da Bolonha, do século XIV (Fig. 14), apresenta as figuras chamadas “notação quadrada”. Nele observamos os primórdios da nossa notação de ritmos e durações.

Figura 8 – Fragmento de uma partitura com notação quadrada

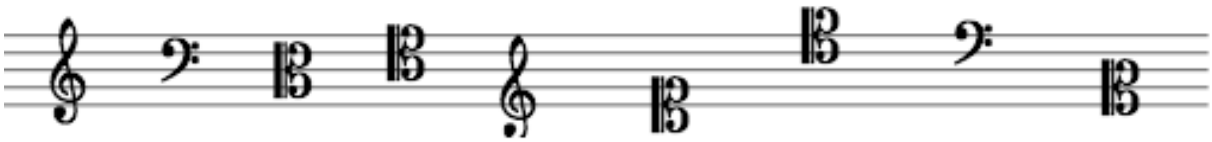


Fonte: Candé (2001, v. 2, p. 411).

Para indicar a altura, na notação atual, são utilizadas as chaves ou claves (fig. 15), escritas no começo da pauta, que definem qual altura de som a nota

representará. Cada nota será grafada na linha ou nos espaços do pentagrama de acordo com a clave.

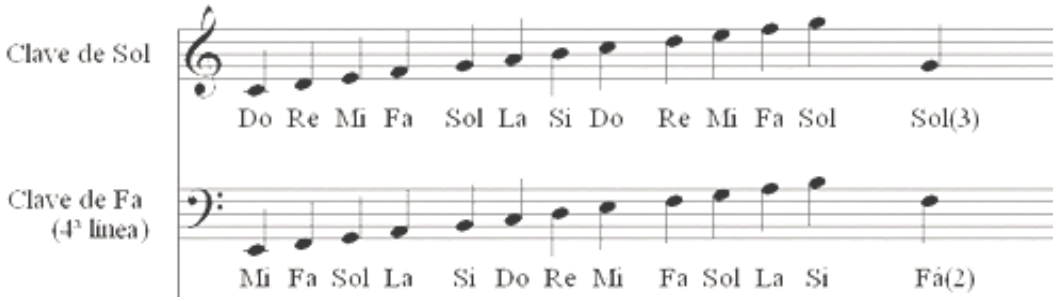
Figura 9 – Diferentes claves



Fonte: Bennett, 1990, p.11

Considerando-se a clave utilizada, a altura de cada nota será representada por sua posição na pauta em referência à nota definida. Independentemente da clave, as notas são escritas de baixo para cima dos sons mais graves para os mais agudos:

Figura 10 – Escrita dos sons do grave para o agudo



Fonte: Bennett (1990, p. 12).

A notação para a duração dos sons ou dos silêncios só foi introduzida por volta dos séculos XII e XIII, para atender a música instrumental, e atendeu ao desenvolvimento da polifonia[21]. Segundo Sloboda (2008, p. 330),

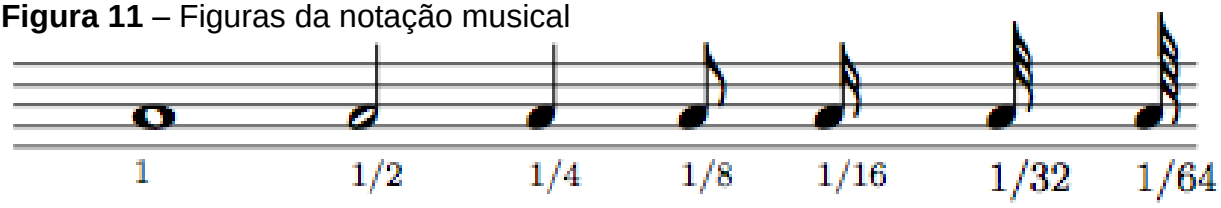
> […] a notação acurada do tempo foi crucial para o desenvolvimento da polifonia e da música instrumental. Um feito como a performance de um quarteto de cordas seria totalmente impossível se não houvesse meios precisos para garantir a sincronia e a coordenação entre os instrumentos. Muito embora a notação não seja a única maneira possível de promover a sincronia, sem sombra de dúvidas ela contribuiu para o rápido desenvolvimento da compelxa polifonia da cultura ocidental.

[21] Polifonia: “Derivado do grego: *vozes múltiplas*, usado para a música com duas ou mais linhas melódicas que soam simultaneamente”. (POLIFONIA, 1994, p. 733).

Ainda segundo Sloboda (2008, p. 330), inicialmente as distinções das durações dos sons eram menos precisas “(por exemplo, longo, curto, muito curto), mas, gradativamente, a subdivisão binária do tempo em meios, quartos, oitavos, etc. tornou-se codificada”.

Na notação atual, as figuras musicais representam a altura e também o tempo de duração das notas musicais:

Figura 11 – Figuras da notação musical



Fonte: Bennett (1990, p. 11).

Assim como uma letra do alfabeto, o elemento básico desse sistema de notação musical é a nota; esta figura representa um único som e duas características básicas: a duração e a altura. Notas sobrepostas indicam que os sons são tocados simultâneamente e a leitura se dá de forma linear como na escrita ocidental, da direita para a esquerda e as pautas ou pentragamas são dispostas de cima para baixo como nas linhas de um caderno.

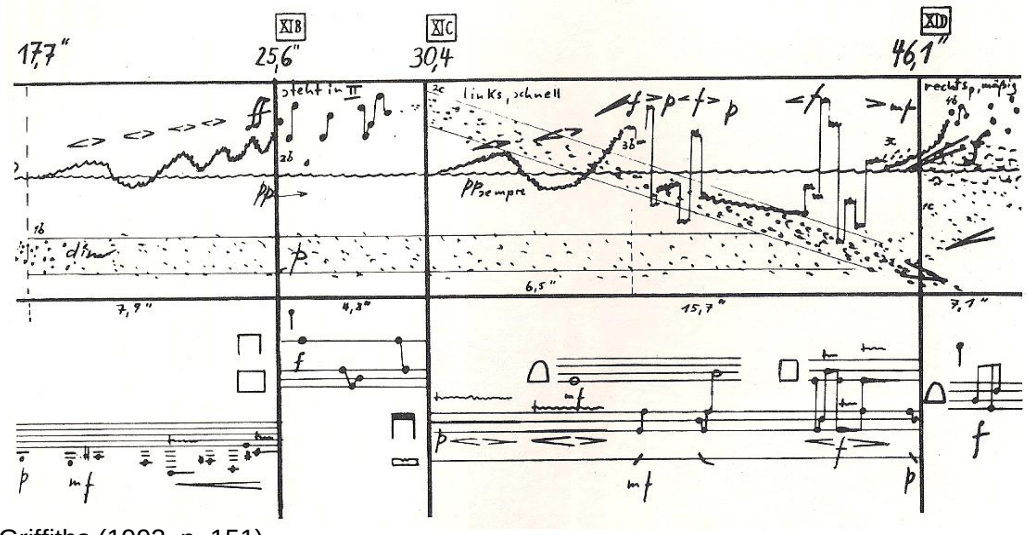
Com a contribuição da tecnologia por meio dos sintetizadores, instrumentos eletrônicos e a entrada na era digital, no século XX, a música passou a incorporar os sons sintetizados como matéria-prima nas composições. O surgimento do gravador de fita magnética possibilitou a instauração da música eletrônica, pois

> [...] as fitas davam ao compositor versatilidade e flexibilidade na gravação e estocagem dos sons, permitindo-lhe manipular sua altura e ritmo pela variação da velocidade de gravação, sobrepô-los uns aos outros e reorganizá-los na ordem desejada (GRIFFITHS, 1993, p. 145).

Novos sons necessitam de novos signos para grafá-los. Vejamos alguns exemplos: a partitura de uma obra para piano, percussão e fita gravada, do

compositor Karlheinz Stockhausen[22], utiliza gráficos juntamente com notação tradicional e figuras híbridas, ou seja, figuras que misturam elementos de um gráfico como linhas e setas, ou figuras geométricas e letras unidas a figuras da notação musical. É comum que tais partituras sejam acompanhadas de uma 'bula' explicativa para as figuras exóticas ou novos sinais criados pelo próprio compositor ou que não são regulamentadas por uma convenção.

Figura 12 – Trecho da partitura de *Kontakte,* música de Stockhausen



Fonte*:* Griffiths (1993, p. 151).

Também em obras como *Atmosphères*[23] (1961) do compositor Giorgio Ligeti[24], apesar de usar instrumentos de orquestra, são exploradas texturas complexas abandonando o padrão melodia, harmonia e ritmo, para cultivar o timbre e criar massas de sons. Segundo Griffths, as texturas de músicas como *Atmospheres* "são tão complexas e ativas que não podem ser percebidas no conjunto: o ouvido seleciona, efetua suas próprias combinações e até registra sons que não foram emitidos" (GRIFFTHS, 1993, p. 166). Na sua partitura, as massas de sons são representadas pela densidade de blocos que indicam o movimento dessa massa sonora.

[22] Karlheinz Stockhausen (Mödrath, 22 de Agosto de 1928 - Kuerten, 5 de Dezembro de 2007) foi um compositor alemão de música contemporânea (KARLHEINZ, 2011).

[23] Foi usada, junto com fragmentos de *Lux aeterna* e seu *Réquiem* como parte da trilha sonora do filme *2001: Uma Odisséia no Espaço*, de Stanley Kubrick (GYÖRGY LIGETI, 2011).

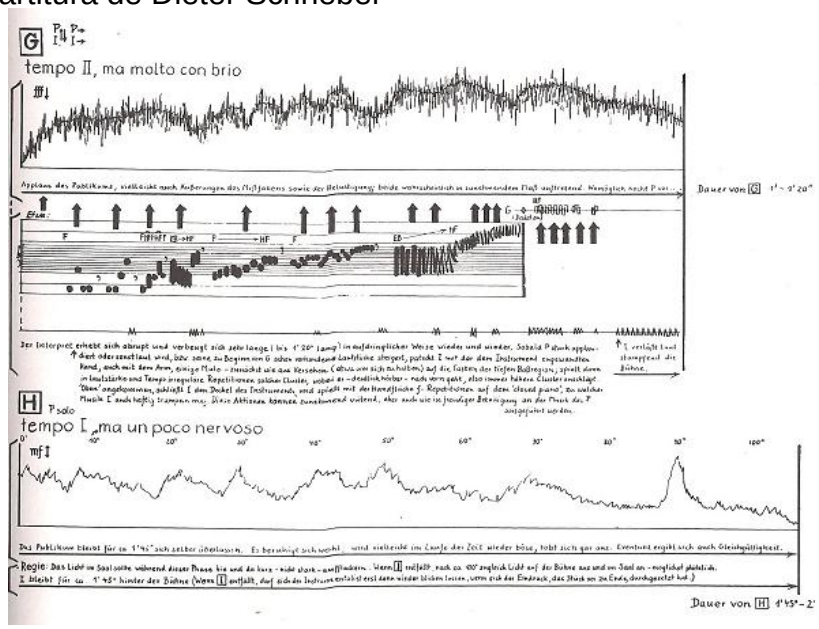
[24] György Sándor Ligeti (Dicsőszentmárton, 28 de maio de 1923 — Viena, 12 de junho de 2006) foi um compositor húngaro, amplamente considerado como um dos mais notáveis compositores de música erudita do século XX (GYÖRGY LIGETI, 2011).

Figura 13 – Partitura de *Atmospheres* de Ligeti

Fonte: YOUTUBE (2011)

A forma de registro gráfico da música contemporânea reflete também uma nova concepção estética, que foi chamada por Stockhausen como “música intuitiva”. Nesse estilo musical, a partitura serve como um roteiro e o músico intérprete passa a ser um coautor que tem determinadas liberdades na execução da obra. (GRIFFTHS, 1993, p. 167). A liberdade de interpretação e a possibilidade da coautoria, os novos sons que foram sendo incorporados e a busca de uma nova estética da música tornaram inadequado o sistema de notação tradicional. Por outro lado, pesquisas gráficas enriqueceram as possibilidades da notação e alguns compositores pensam até poder indicar completamente suas intensões por meio de instruções. Para isso, o compositor lança mão de diferentes formas para instruir o intérprete e, sem restrições, utiliza gráficos e explicações escritas como veremos no exemplo da partitura do compositor alemão e atualmente professor de música experimental em Berlim, Dieter Schnebel.

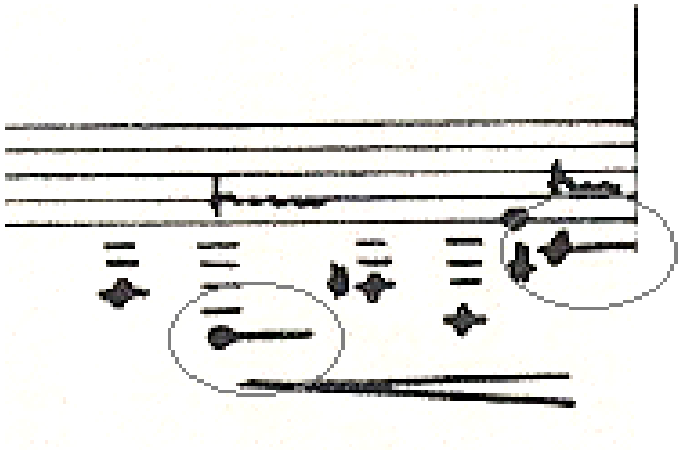
Figura 14 – Partitura de Dieter Schnebel



Fonte: Candé (2001, v. 2, p. 391)

No decorrer da história da música ocidental, a necessidade de se fazer entender pelo outro fez os compositores lançarem mão de diferentes formas de escrita musical, utilizando desde desenhos figurativos e sinais convencionados a legendas explicativas para sinais novos. Tais escritas apresentam os mesmos aspectos gráficos[25] que encontramos na escrita da linguagem verbal, ou seja, os sinais utilizados são dispostos para serem lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo. É pertinente acrescentar que, sendo uma partitura musical difundida na cultura ocidental, a utilização dos sinais referentes aos sons agudos são escritos na parte de cima do papel ou do espaço determinado para a escrita, e os sons longos, quando escritos em forma de gráfico ou sinais híbridos, são grafados por meio de figuras com prolongamento para a direita, representando a duração do referido som, por exemplo, nas figuras encontradas na partitura de *Kontakte*, de Stockhausen, destacadas abaixo no detalhe.

Figura 15 - Detalhe da partitura de *Kontakte,* música de Stockhausen.



Fonte*:* Griffiths (1993, p. 151).

Os recursos gráficos utilizados pelos compositores de várias épocas são utilizados também pelos sujeitos deste estudo, mesmo que não tenham sido instruídos para tal. Observaremos a seguir que, da mesma forma, para representar graficamente os sons, as crianças alfabetizadas utilizam os desenhos, criam sinais novos de acordo com as experiências que vivem em relação à Música e se utilizam das figuras da notação musical com que têm contato, num local com ambiência para as múltiplas linguagens.

[25] Ver item 1.2 sobre aspectos gráficos e construtivos, segundo Emília Ferreiro.

3 CIRCUNSCREVENDO O ESTUDO: METODOLOGIA E PERCURSO EM BUSCA DE DADOS

Nesta seção apresentamos o objetivo, o questionamento que instigou o presente estudo e os fundamentos metodológicos que conduziram a coleta de dados, bem como uma descrição de como foram os procedimentos de coleta.

O estudo apresentado na seção 1 permitiu o levantamento de novas questões, que, ora somadas à possibilidade de acompanhar as mesmas crianças, nortearam esta pesquisa, com o objetivo de verificar quais são as estratégias que a criança, agora alfabetizada, desenvolve para construir um sistema gráfico, com vistas a representar os sons e aprimorar a sua notação musical, estando num ambiente estimulador das múltiplas linguagens.

Considerando as informações acima e os "aspectos gráficos e construtivos"[26] (FERREIRO, 2001) presentes numa escrita, por meio deste estudo buscamos esclarecer a seguinte questão:

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quais são as estratégias que as crianças, numa ambiência de múltiplas linguagens, elaboram para construir uma representação gráfica para a altura e a duração dos sons?

Em busca de respostas para os questionamentos acima, realizamos uma pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso, fazendo a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada e recolhimento dos registros gráficos que as crianças realizaram para representar os eventos sonoros em uma canção trabalhada por elas nas aulas curriculares de música. Estes registros gráficos tiveram suas características explicadas pelas crianças durante a entrevista e analisados à luz dos estudos de John Sloboda e das teorias de Jean Piaget acerca da representação.

Convém esclarecer a diferenciação do significado da palavra "**gráfico**" nas seguintes expressões: **aspectos gráficos** – na concepção de Emília Ferreiro (2001) descrita anteriormente (nota de rodapé 26); **representação gráfica** – como um

[26] Segundo Emília Ferreiro (2001, p. 18-19), os aspectos gráficos referem-se "a qualidade do traço e distribuição espacial das formas, a orientação predominante" (da esquerda para a direita, de cima para baixo) e a "orientação dos caracteres individuais" (inversões, rotações, letras espelhadas). Os aspectos construtivos têm a ver com "o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações" (diferentes sinais para as letras e os números, para a linguagem verbal e diferentes sinais ou figuras para representar os sons graves, agudos, longos e curtos no caso da linguagem musical).

aspecto da “função semiótica” (PIAGET; INHELDER, 2001, p. 47), ou seja, a utilização da grafia ou criação de sinais gráficos para substituir um conceito, uma ideia ou um fenômeno; e **gráfico** – como um diagrama ou um traçado linear expressando um fenômeno com alterações de ordem matemática, no nosso caso, alterações de frequência de ondas sonoras ou alteração temporal relativa à duração do som.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

O processo da construção de um conhecimento tem seu início no relacionamento estabelecido entre o sujeito que observa e o meio onde está inserido. Este sujeito interage produzindo mudanças em si e também no ambiente. Sob a influência de Augusto Comte (1798-1857), que hierarquizou as áreas do conhecimento humano[27], as ciências solidificavam a validade e a verdade dos conhecimentos, em pesquisas quantitativas em que o estudo era verificado pela quantidade de dados que eram obtidos sobre determinado assunto. Este modelo muito utilizado nas ciências naturais era sugerido a todas as ciências, inclusive às ciências sociais, pois o fenômeno social era considerado também como um fato mensurável e a pesquisa um ato objetivo e neutro, em que o pesquisador não poderia fazer julgamentos nem ser influenciado pelos seus preconceitos e crenças. A esta metodologia deu-se o nome de metodologia quantitativa, que, segundo Heloisa Helena Martins (2004, p. 292), procura controlar o

> [...] exercício da intuição e da imaginação mediante a adoção de processos bem delimitados que permitam restringir a ingerência e a expressão da subjetividade do pesquisado, buscando uma dissociação radical entre o pesquisador que investiga e o objeto da pesquisa.

Portanto, a pesquisa quantitativa atua num nível de realidade onde os dados coletados são aqueles que se apresentam aos sentidos.

Segundo Mirian Goldenberg (2003, p. 18), o filósofo alemão Wilhelm Dilthey (1833-1911) foi um dos primeiros a questionar o uso da metodologia das ciências naturais pelas ciências sociais, pois os objetos de estudo são fundamentalmente

[27] Matemática, seguida pela Astronomia, Física, Química, Biologia e a Sociologia (GOLDENBERG, 1997, p.17).

diferentes. Nas ciências naturais, os objetos “são externos e passíveis de serem conhecidos de forma objetiva, enquanto as ciências sociais lidam com emoções, valores e subjetividades.”

Nessa concepção, os cientistas sociais investigam os significados das ações sociais de outros indivíduos, mas são eles próprios, sujeito e objeto de suas pesquisas. Mesmo a escolha do objeto a ser estudado implica num julgamento de valor e decisão do pesquisador, que, diferentemente da metodologia quantitativa, não é neutro. A objetividade é relativa, pois a análise do material coletado depende da capacidade interativa e analítica e, ao mesmo tempo, criadora e intuitiva do pesquisador. Para os cientistas sociais, os fenômenos sociais têm um sentido próprio e sua singularidade, portanto devem ser estudados e compreendidos em suas particularidades e devem ser contextualizados.

Os pesquisadores das ciências naturais criticavam a proximidade entre o sujeito e o objeto de conhecimento que resultaria em trabalhos descritivos, exploratórios e pré-científicos, de “caráter especulativo e pouco rigoroso arriscando, assim, a neutralidade e a objetividade do conhecimento científico” (MARTINS, 2004, p. 293). Ainda segundo Martins (2004), as principais críticas sobre metodologia qualitativa estavam em torno da representatividade, pois, ao trabalhar com unidades sociais, não seria possível a generalização. Outra característica duramente criticada foi a subjetividade, que geraria a falta de confiabilidade em relação aos dados coletados, uma vez que a relação entre pesquisado e pesquisador é marcada por valores sentimentais.

A pesquisa qualitativa identifica conceitos e aspectos subjetivos, que podem ser estudados quantitativamente, e os resultados, por sua vez, podem realimentar e dar embasamentos àqueles conceitos. Ainda segundo Goldenberg (2003, p. 63),

> [...] é inegável a riqueza que pode ser explorar os casos desviantes da “média” que ficam obscurecidos nos relatórios estatísticos. Também é evidente o valor da pesquisa qualitativa para estudar questões difíceis de quantificar, como sentimentos, motivações, crenças e atitudes individuais.

O estudo ora apresentando é uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, pois, como afirmou Gilberto Martins (2006, p. 9), “trata-se de uma investigação empírica, que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real [...]

onde o pesquisador busca descrever, compreender e interpretar a complexidade de um objeto delimitado.”

Foi realizado um recorte em uma situação real, no qual a unidade investigada consiste num grupo de 50 crianças que, ao serem sistematicamente estimuladas, numa situação de ambiência nas diferentes linguagens, desde a sua inserção na Educação Infantil, apresentam estratégias peculiares para construir o registro gráfico dos sons das músicas trabalhadas.

Segundo Bogdan, citado por Triviños (2008, p. 128-130), a pesquisa qualitativa tem as seguintes características:

a) “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como o instrumento-chave”. Para o investigador, o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto ou o ambiente habitual de ocorrência do fenômeno, portanto ele se desloca sempre que possível ao local de estudo, pois ele precisa saber em que circunstâncias tais dados foram produzidos. No presente estudo, a ambiência em que as crianças estão imersas proporcionaram uma situação de estímulo à interação com as múltiplas linguagens, especialmente a musical, de modo que os sujeitos que compõem esta unidade de investigação apresentam uma forma de representação gráfica dos sons muito peculiar.
b) “A pesquisa qualitativa é descritiva”, ou seja, os “dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números”. Consistem em explicações, narrações e descrições que vão elucidando o objeto estudado, e a análise dos dados se dá respeitando tanto quanto possível a forma em que estes foram registrados. Para a nossa pesquisa, as perguntas que conduziram a entrevista solicitaram a explicação dos motivos pelos quais a criança utilizou determinado sinal para representar graficamente determinado som, e a criança pôde responder livremente explicando as suas razões e as relações que estabeleceu.
c) “Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto”. Um estudo qualitativo possibilita a identificação das relações que ocorrem entre o sujeito e o meio e de que forma se dá o avanço, assim como torna possível a identificação

das situações que envolvem o fenômeno, dando-lhe a característica em que se encontra. A ambiência em que as crianças desta Escola se encontram possibilitou a formação de uma situação que instigou o estudo, e observamos que as trocas e discussões entre as crianças e entre as crianças e a professora possibilitaram o avanço nas atividades. Observando os exemplos de livros e partituras musicais e discutindo com seus colegas, a criança foi aprimorando o seu sistema de representação gráfica dos fenômenos sonoros.

d) "Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente", pois os dados coletados não têm objetivo de comprovar ou invalidar uma hipótese, mas as abstrações sobre o fenômeno estudado são formadas à medida que os dados vão sendo esclarecidos e agrupados. No estudo que estamos apresentando, veremos que as informações dadas pelas crianças demonstraram certos padrões no registro gráfico, que possibilitaram o agrupamento em categorias, que, por sua vez, indicaram dados sobre a origem dos sinais utilizados nas representações.

e) "O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa", visto que é dada a devida importância ao significado que o fenômeno tem para o sujeito. Os pesquisadores aprofundaram as técnicas da "observação livre" e da "entrevista semiestruturada" como formas para identificar qual o significado e a relação que os sujeitos estabelecem com os fenômenos.

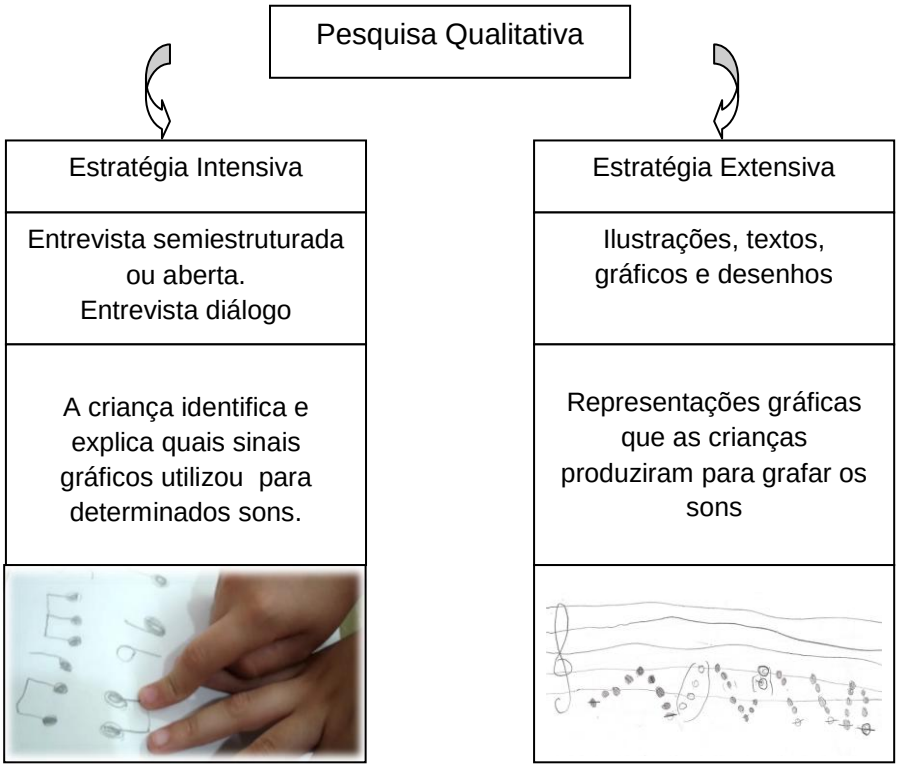
Para que estas crianças pudessem expressar livremente as suas ideias, utilizamos a entrevista semiestruturada; em suas narrativas, foi possível observar que cada criança elegeu alguns aspectos distintos da atividade musical para construir o seu registro gráfico.

3.2 A ENTREVISTA NA PESQUISA QUALITATIVA

Segundo Saramago (2001), a metodologia qualitativa de pesquisa pode propiciar a coleta dos dados com estratégias que a autora denomina como intensiva e extensiva. A estratégia intensiva contempla uma coleta cujos dados subjetivos e pessoais são importantes para a investigação a ser realizada e na estratégia extensiva estão as ilustrações e textos que apresentam a forma como o sujeito

expressa graficamente os seus pensamentos. Organizamos essas informações em um esquema que fica com a seguinte forma:

Figura 16 - Esquema da subdivisão das estratégias de coleta de dados, segundo Saramago



Fonte: Esquema elaborado pela autora com base em Saramago (2001).

Em nosso cotidiano, trocamos inúmeras informações nas interações com o ambiente em que estamos inseridos e no relacionamento interpessoal. Utilizamos constantemente a indagação na busca por informações de diversos tipos, mas estas conversas ou diálogos são informais e desordenadas, o que, às vezes, resulta no não recebimento das respostas que desejávamos ou em algumas indagações que provocam confusões e não são claras aos nossos interlocutores.

Quando uma pessoa solicita uma informação a outra com intuito de obter dados sobre determinado assunto, está em curso o que chamamos de entrevista. Numa situação de pesquisa, a entrevista passa a ser um meio ou instrumento para coleta de dados sobre um determinado tema ou problema a ser cientificamente investigado. A conversa informal passa a ser orientada por um objetivo previamente determinado pelo pesquisador, que adota uma série de procedimentos que

modificam o caráter da conversa informal, para assumir características de entrevista como uma técnica científica de coleta de dados.

Numa pesquisa qualitativa, a entrevista é eficaz na obtenção de informações que não estão registradas ou disponíveis na literatura, mas são informações subjetivas que estão localizadas na memória e pensamento ou são informações sobre processos mentais inerentes a determinado grupo de sujeitos.

Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 72), “os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados.”

A entrevista oferece as seguintes vantagens: possibilita perguntas complementares para obter dados mais precisos; o entrevistador pode captar as informações não verbais; ao contrário do questionário, não requer que a pessoa entrevistada saiba ler ou escrever; o entrevistador pode repetir, esclarecer ou adaptar as perguntas de acordo com o entrevistado e aumenta a probabilidade de obtenção de respostas, uma vez que “é mais fácil não responder uma carta do que dispensar um entrevistador.” (MANZINI, 1991, p. 153). Portanto, a entrevista é uma importante ferramenta na coleta de informações subjetivas que podem trazer à tona os processos de pensamento vivenciados pelas crianças para a eleição de determinados sinais gráficos

Ainda segundo Manzini, entrevistar significa “envolver-se em processo de interação; significa interagir”, e, sob essa concepção, a situação de entrevista é alvo de críticas constantes, como: possibilidade de manipulação de respostas pelo entrevistador; distorções do entrevistador ao entender e registrar aquilo que é falado; e influência do entrevistador nas respostas do entrevistado. Mas, tais situações passam a ser características da entrevista ou do processo de coleta através da entrevista, pois ela é resultante da interação social (MANZINI, 1991, p. 150).

Para minimizar estas características, Manzini (1991), em sintonia com Nogueira (1968), lista uma série de procedimentos para o preparo da entrevista, que também são fatores de legitimação da cientificidade deste instrumento de coleta.

São eles:

- planejar a entrevista delineando o objetivo a ser alcançado;
- obter conhecimento prévio a respeito do entrevistado;

> – marcar com antecedência hora e local adequados para o entrevistado evitando transtornos que podem interferir no resultado ou na boa realização da entrevista;
> – criar situação discreta para a entrevista;
> – escolher o entrevistado segundo a familiaridade que ele tem com o objeto investigado;
> – preparar uma lista de questões que não devem ser omitidas devido à importância para o estudo;
> – assegurar um número suficiente de entrevistados (NOGUEIRA, 1968, p. 116).

A esta lista acrescenta-se, ainda, o planejamento e o treinamento do entrevistador e a necessidade de criar um clima de segurança e confiança entre o entrevistador e o entrevistado. Para esta situação, utiliza-se o termo *rapport*[28], que deve começar com o entrevistador ao explicar a finalidade da entrevista, a importância dos dados e o caráter sigiloso dos dados.

> A atitude mais adequada por parte do entrevistador é a de franqueza e de sinceridade, a fim de estabelecer com o entrevistado o devido *rapport*, isto é, uma relação de mútua confiança propícia ao desenvolvimento da entrevista e à eliminação das reservas iniciais (NOGUEIRA, 1968, p. 114).

Além, disso, o entrevistador deve ter conhecimento sobre o assunto para que possa elaborar um roteiro e entender o que o entrevistado quer dizer, com perguntas inicialmente mais fáceis de serem respondidas, que vão gradativamente se tornando mais complexas. Os estudos sobre metodologia da pesquisa são unânimes ao referirem-se à influência da familiaridade ou proximidade entre o entrevistador e o entrevistado. As pessoas ficam mais à vontade e sentem-se mais seguras para colaborar com facilidade e sinceridade. A intimidade com o entrevistado determina a escolha do vocabulário e auxilia na compreensão das palavras.

Ao ser assegurada a possibilidade de serem expressas as ideias e concepções mais particulares sobre determinado assunto, a utilização da entrevista na coleta de dados propicia o estudo de diferentes versões sobre o fenômeno estudado, pois, como nos ensina Manzini (1991, p. 153), “visto que o homem pode modificar a sua forma de compreender-se e de compreender o mundo que o cerca, a versão sobre um fenômeno pode variar de pessoa para pessoa.” A rica variedade de interpretações de um mesmo fenômeno é resultante, por sua vez, de complexas

[28] *Rapport*: Da língua inglesa: significa conexão.

formas de raciocínio e do estabelecimento de relações que a situação vivida pode desenvolver com as experiências e história de vida de cada um. Esta informação tão particular e individual só pode ser coletada por meio de uma entrevista.

Organizando as informações acerca das entrevistas, segundo Manzini (1991), compusemos o quadro, que apresentamos a seguir:

Quadro 1 – Classificação da Entrevista, segundo Manzini

		Perguntas	**Tipo de resposta**	**Característica**	**Postura do entrevistador**
Entrevista	**Estruturada**	Fechadas e apresentadas na mesma ordem e nos mesmos termos.	Com espaço predeterminado para as respostas descritivas e limitadas que possibilitem a tabulação.	Caráter investigativo.	Conduz a conversa por meio de perguntas já determinadas.
	Semiestruturada	Focalizada num objetivo, o roteiro possibilita complemento de perguntas de acordo com as circunstâncias no momento da entrevista.	O entrevistado discorre sobre o tema proposto e as respostas são resultantes de associações que o entrevistado faz.	Permite a expressão livre de ideias.	Efetua intervenção ocasional, mas o entrevistado pode ter sua iniciativa.
	Não estruturada	Uma pergunta serve como estímulo e as informações emergem das associações e experiências do entrevistado.	Possibilita conhecer profundamente como o entrevistado concebe o mundo. Respostas com encadeamentos temporais e narrativas longas.	Relato de fato ou de experiência. Espelhamento: o entrevistador apresenta o que compreendeu para que o entrevistado continue a falar sobre o assunto.	Limita ao máximo as suas intervenções. Liberdade de iniciativa da pessoa entrevistada.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Manzini (1990).

Ao analisarmos o quadro, observamos que a entrevista estruturada, pelas suas características, pode ser efetivada por meio de questionários que o entrevistado lê e pode responder sem a presença do entrevistador. Com relação à entrevista não estruturada, encontramos, em outros autores, instrumentos com características semelhantes, com termos diversos, como “Entrevista Recorrente” (MELLETI, 2003) ou “Entrevista Reflexiva” (SZYMANSKI, 2008), apresentando particularidades na forma de tratar e analisar os dados, mas, em ambas, ao entrevistado é dada a possibilidade de conduzir o seu próprio depoimento, elegendo, ele mesmo, os aspectos que julga relevantes. A entrevista semiestruturada,

chamada como “Entrevista Conversa” por Saramago (2001), pode ser complementada com mais perguntas, de acordo com as circunstâncias, e possibilita a obtenção de dados subjetivos com alto grau de complexidade sobre o assunto estudado. Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 73),

> [...] as entrevistas semiestruturadas combinam perguntas fechadas e abertas onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal [...] permite cobertura mais profunda sobre determinados assuntos e a interação favorece respostas espontâneas e exploração de significados pessoais. Tem a possibilidade de utilizar recursos visuais como cartões, fotografias e fazê-lo lembrar de fatos.

Na entrevista semiestruturada, a principal função do roteiro é auxiliar o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo, ajudando-o antes e durante a entrevista e, indiretamente, ajudar o entrevistado a fornecer a informação com mais precisão e facilidade (MANZINI, 1990, p. 13). O roteiro tem como base blocos temáticos que levam em conta a definição do objetivo e, segundo Saramago, são temas intercomunicáveis de um mesmo assunto. Em se tratando de uma conversa, é necessário que as perguntas complementares possibilitem a rápida volta ao bloco temático, para explorar todos os tópicos planejados para cada bloco.

Como intuito de manter o *rapport* e facilitar o registro da entrevista, é conveniente que o entrevistador lance mão de aparelhos de gravação, em vídeo ou áudio, que o liberam do ato de registrar por escrito. Assim, o entrevistador pode manter a sua interação com o entrevistado, coordenando as perguntas complementares e interpretando adequadamente as informações não verbais.

O uso de um aparelho normalmente causa desconforto nos entrevistados e torna-se necessário um momento de exploração e familiarização com o objeto. Boni e Quaresma (2005) dedicam especial atenção a este procedimento, ao tratarem de informantes mirins. As crianças precisam de um determinado tempo para explorar e desmistificar o uso e a presença de tal aparelho: apertam os botões, experimentam gravar e gostam de se ver ou ouvir. Além de o registro possibilitar um trabalho posterior fiel ao momento da entrevista enriquecido pela possibilidade da reescuta, o ato de gravar um depoimento elimina a dificuldade da resposta por escrito, especialmente em crianças na fase inicial da escrita, como os sujeitos desta

pesquisa, mesmo porque conversar ou falar sobre aquilo que escreveram é muito mais eficaz para obter as informações subjetivas.

3.3 Sujeitos Participantes da Pesquisa

Lembrando que no Instituto de Educação Infantil e Juvenil, onde se deu a pesquisa, a atividade musical é curricular, todas as crianças dos 4 primeiros anos do Ensino Fundamental realizaram as representações gráficas e foram entrevistadas sem passar por uma seleção, totalizando 50 crianças, de 6 a 9 anos.

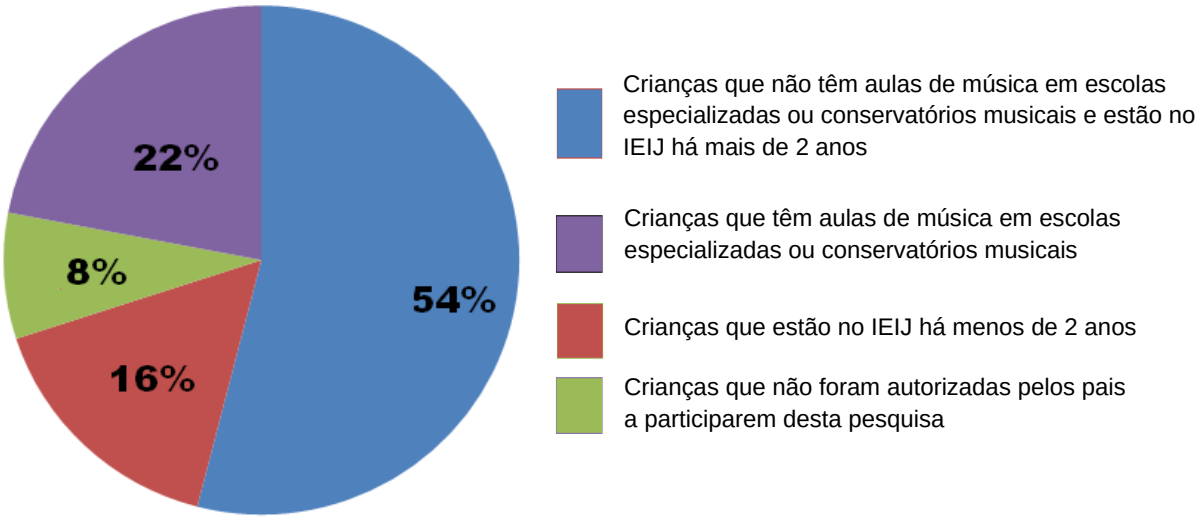
No decorrer da pesquisa, 11 crianças que manifestaram estar tendo aulas numa escola especializada de música foram igualmente entrevistadas, mas seus registros e explicações não foram tabulados e analisados, pois, ao considerarmos o objetivo de compreender a lógica que a criança manifesta na construção da representação gráfica para o som, o presente estudo pretendeu verificar as estratégias elaboradas pela criança sem que ela tenha sido instruída a usar determinados sinais gráficos convencionados para escrever música.

É importante assinalar que 8 crianças que estão nessa Escola há menos de dois anos também não tiveram seus registros e explicações analisados, pois o tempo durante o qual estiveram em contato com as múltiplas linguagens foi curto, frente ao tempo das outras crianças participantes da pesquisa.

Além dessas, 4 crianças também tiveram seus registros e explicações não tabulados, pois a pesquisadora não recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) assinado, pois as crianças foram convidadas a participar da pesquisa, e aos pais, conforme necessário, foi informado acerca da liberdade de autorizar ou não (Apêndice B) a participação, após a leitura do projeto de pesquisa, que foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa (Anexo 4). Após a elaboração do texto final para a apresentação deste estudo, solicitamos aos pais a autorização para a utilização das imagens em que seus filhos aparecem (Apêndice C).

Considerando essa situação, a unidade investigada apresentou a seguinte configuração: 27 alunos (54%) dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental do IEIJ não têm aulas de música em escolas especializadas ou conservatórios musicais; 11 alunos (22%) estudam algum instrumento musical em escola especializada; 8 alunos (16%) estão nessa Escola há menos de dois anos e 4 alunos (8%) não tiveram a autorização dos pais para participarem da pesquisa.

Figura 17 – Gráfico das características da unidade investigada



Fonte: Organizado pela autora deste estudo com base nos dados obtidos.

A leitura do gráfico acima permite visualizar que mais da metade das crianças do universo investigado, ou seja 27 crianças de um total de 50, apresentaram as características que julgamos necessárias para que seus registros e suas explicações fossem analisados para o presente estudo. As 27 crianças que estavam aptas, conforme os critérios definidos na pesquisa, são aquelas que:

- estão no IEIJ há mais de 2 anos, consequentemente, estimuladas nas diversas linguagens e participaram do estudo anterior (anos 2006 e 2007), quando estavam na Educação Infantil.
- estas crianças não tiveram contato com o ensino formal de música em escolas especializadas onde poderiam ter sido instruídas a utilizarem as formas convencionais de notação musical, interferindo na construção, propriamente dita, de um sistema gráfico de representação musical.

Na ocasião da coleta de dados (outubro e novembro de 2010), dessas 27 crianças, 7 estavam no primeiro ano, 6 no segundo ano, 8 no terceiro ano e 6 no quarto ano do Ensino Fundamental. Dessas crianças, então, recolhemos as representações gráficas acerca das canções trabalhadas nas aulas de música e registramos em vídeo as explicações que elas deram nas entrevistas.

Segundo Carvalho (2004), a entrevista com crianças era pouco utilizada, porque os investigadores pensavam que elas não teriam condições de falar sobre

suas preferências, conceitos ou formular avaliações sobre um assunto, mas, com o crescente conhecimento sobre a criança e suas características, a autora citada aponta o proporcional crescimento do número de pesquisas que utilizam a entrevista com crianças. Compartilhando o pensamento da autora, observamos que as crianças são boas “interlocutoras em situações de diálogo”. (CARVALHO, 2004), especialmente se for um assunto sobre a sua vida cotidiana ou situações prazerosamente vivenciadas, como uma divertida aula de Música. O uso da entrevista tem sido muito eficaz, principalmente para investigar percepções ou concepções da criança sobre determinados assuntos ou situações, e precisa ter o mesmo rigor metodológico que as outras formas de coleta de dados. Quando o investigador não faz parte do cotidiano das crianças, pode ocorrer que elas fiquem tímidas ou tenham dificuldades em participar. Diante dessa situação, a autora sugere que o início da entrevista seja menos sério, estabelecendo uma plataforma afetiva de diálogos sobre assuntos cotidianos e que haja uma adequação à “linguagem e característica” dos entrevistados. A construção do *rapport* inicia-se com a explicação dos objetivos do encontro e perguntas referentes ao cotidiano da criança, de forma que ela possa se sentir segura e confiante para contribuir com informações significativas. Quando o *rapport* se estabelece, as informações fluem, e a criança tende a dar informações adicionais. Ainda segundo Carvalho (2004), com crianças tais encontros não devem ser longos, pois, após os 15 a 20 minutos de conversa, as crianças mostram sinais de cansaço.

Para a presente pesquisa, considerando as informações acima, alguns aspectos importantes do contexto se tornaram facilitadores de um trabalho objetivo:

- as crianças já fazem rotineiramente a representação gráfica dos eventos sonoros e explicam para o grupo como a fizeram (esta é uma atividade curricular realizada independentemente da pesquisa);
- nesta escola, é comum as professoras registrarem as atividades realizadas no dia a dia, portanto o registro fotográfico ou em vídeo são corriqueiros e a presença de uma máquina fotográfica não causou interferências significativas;
- no momento da entrevista, o registro gráfico, mais do que um “recurso visual” (BONI; QUARESMA, 2005), foi um elemento que direcionou as

perguntas e indicou as categorias que foram utilizadas posteriormente nas análises;

- as crianças conhecem a pesquisadora e não foi necessário tempo para o estabelecimento do *rapport,* podendo as perguntas serem objetivamente direcionadas para o assunto, ou seja, o ambiente criado para a entrevista não apresentou nenhuma característica de formalidade ou intimidação.

3.4 Coleta de Dados

Buscando a identificação e a compreensão das estratégias utilizadas pelas crianças para grafar os eventos sonoros, consideramos as concepções extensivas e intensivas na coleta de dados numa pesquisa qualitativa (SARAMAGO, 2001), pois a presente pesquisa utiliza-se das duas possibilidades, uma vez que as representações gráficas que as crianças realizaram foram recolhidas para posterior análise e foi utilizada a entrevista semiestruturada para registrar as explicações e expressões verbais acerca das razões pelas quais a criança utilizou determinado sinal gráfico para grafar os eventos sonoros.

Para esta pesquisa, delimitamos o estudo das grafias construídas pelas crianças para representar a **altura** e a **duração** dos sons devido a dois fatores:

- O som não se apresenta aos ouvidos desprovidos de um desses parâmetros do som, pois, por mais curto que ele seja, necessitou de um tempo para soar; sendo assim, está numa dada frequência que lhe atribui uma determinada altura e intensidade, e suas ondas têm uma característica própria que lhe atribui o timbre. Mas, ainda segundo Wisnik (1999), as qualidades **altura** e **duração** dos sons são as duas dimensões básicas em que as frequências sonoras se apresentam, e a intensidade e o timbre são as variações que tais frequências podem ter (WISNIK, 1999, p. 20-26).
- Reforçando a interdependência entre a altura e duração das frequências sonoras, consideramos também a informação de Bennett (1990) acerca da grafia: a nota musical, signo base da notação tradicionalmente utilizada na

> cultura ocidental, representa um único som e suas duas características básicas: altura e duração.

Como a atividade de representação musical é curricular (Anexo 3), na coleta limitamo-nos a recolher os registros para análise. Cabe explicar que o comentário que a criança fez sobre sua representação não foi realizado em roda e para todos os colegas, como de costume, mas, sim, individualmente para a pesquisadora, pois observamos que na roda as crianças tendem a repetir as ideias, que consideram mais interessantes que a sua, que são expressas na explicação do colega.

Durante os meses de outubro e novembro de 2010, após a atividade de representação musical, as crianças, uma a uma, foram entrevistadas no salão onde acontecem as aulas de música, enquanto os outros alunos da sala voltavam para a sala de aula, acompanhados pela professora da turma.

Nos dias em que foi realizada a coleta, as aulas aconteceram como de costume e, após a realização das atividades de relaxamento, aquecimento vocal, expressão corporal, jogos rítmicos ou exploração de algum objeto sonoro, as crianças sugeriram as músicas para serem cantadas. As atividades vocais são, na maioria das vezes, acompanhadas por movimentos corporais, como bater os pés ou as mãos. Muitas vezes, a 'coreografia' para uma canção é combinada com o grupo, e assim vamos transformando cada canção em um trabalho cênico-sonoro, que é diferente de uma canção para a outra.

Para manter a unidade de um grupo na execução das canções, utilizamos técnicas de regência de coro[29], que consistem em dirigir ou conduzir a execução musical, por meio de gestos visíveis aos músicos, para garantir a coerência e a unidade de execução e interpretação. Segundo o verbete do Dicionário Grove de Música (REGÊNCIA, 1994, p.771), a regência foi usada inicialmente para garantir a "unidade rítmica" dos grupos, mas, por volta do séc. XVIII, os compositores e regentes utilizaram os gestos para transmitir aos músicos a sua interpretação da obra regida. Atualmente, os regentes de coros (grupos vocais) não utilizam a batuta, mas usam igualmente os gestos das mãos e dos braços, que, entre as funções já

[29] A regência moderna, com uma batuta leve (espécie de vareta), teve início no começo do séc. XIX, porém a marcação do tempo para dar ritmo remonta à Idade Média, até mesmo à Grécia antiga. Existem, desde o séc. XVI, testemunhos sobre um diretor batendo com o pé no chão ou batendo em um livro de música com uma vareta, para marcar o ritmo. No Brasil, é comum a referência ao regente como "maestro" (REGÊNCIA, 1994, p. 771).

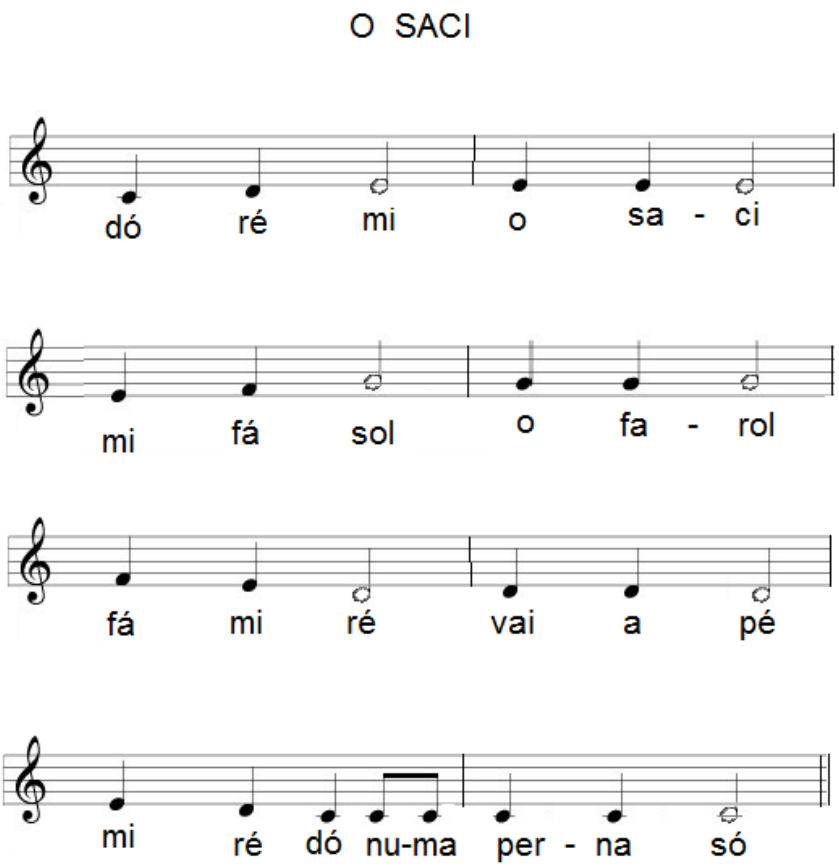
citadas, servem para auxiliar as crianças a cantarem sincronizadamente ou lembrarem-se de alguma passagem musical que requer mais atenção. Por exemplo, movimentos dos braços e mãos do regente na altura dos olhos ou acima dele, normalmente indicam sons agudos; na região abdominal, sons graves; movimentos de mãos deslocando-se lentamente no espaço significam sons longos e assim por diante.

Na semana em que ocorreu a coleta de dados, as crianças estavam trabalhando as canções “O Saci” e “Maria Fumaça” e fazendo experiências com composições coletivas.

A música “O Saci” (Fig.4) consiste em uma canção de domínio popular, que começa com o nome das notas, tem quatro versos e a extensão da melodia não ultrapassa os cinco primeiros sons (o pentacorde[30]) da escala de dó maior: Sendo acompanhadas ao piano ou ao violão, o nome das notas, identificado pelas crianças, pode ser entoada enquanto é batido uma palma ou tocado um instrumento de percussão para cada nota. Enquanto algumas crianças cantam, outras tocam instrumentos de percussão e outras tocam alguns instrumentos que podem emitir sons de altura definida, ou as notas. Essas crianças procuram no xilofone e na marimba de tubos (ambos na afinação em dó maior – a mesma da canção) os sons correspondentes às notas que cantam. Todas as crianças passam por todas as etapas de modo que elas tenham experimentado diferentes formas de interação com a canção. Na tomada de consciência, as crianças observam e comparam as diferenças, nos sons e nas características físicas dos tubos ou nas lâminas de madeira, e podem constatar que os tubos ou lâminas maiores produzem sons mais graves e os menores produzem os sons mais agudos.

[30] Na escala de dó maior, as cinco primeiras notas são: dó, ré, mi, fá e sol, formando o pentacorde.

Figura 18 – Partitura da canção “O Saci” (Anexo 5 – faixa 2)

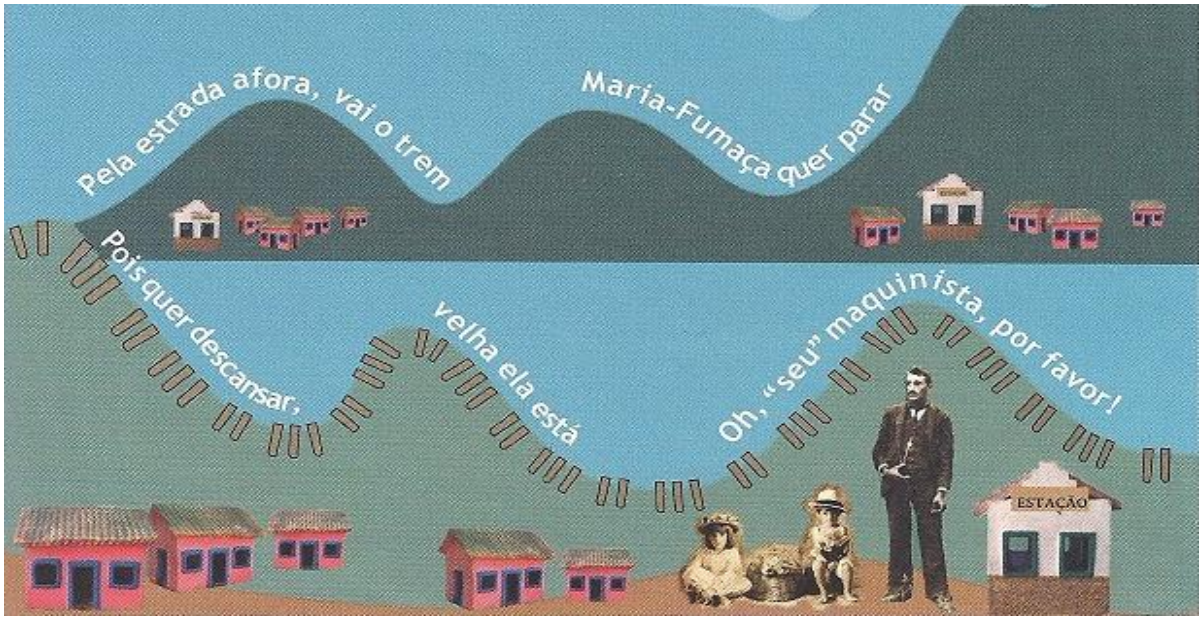


Fonte: Partitura feita pela autora no programa *Paint,* com base na canção “O Saci”, de domínio público.

A canção “Maria fumaça” (Fig. 5), de Cecília Cavalieri França, apresenta-se com escalas ascendentes e descendentes, também no pentacorde (dessa vez em ré maior[31]). Por sugestão da autora, as crianças podem representar corporalmente o desenho melódico da canção (Anexo 5 – faixa 1). Fazendo analogias com o movimento do trem a subir e a descer as montanhas, as crianças fazem os gestos com as mãos subindo ou descendo, de acordo com a melodia, ou movendo-se num jogo simbólico, como se fossem trens, ziguezagueando pela sala, inspirados pela canção. Todos esses movimentos são sincronizados com a melodia composta por “pentacordes subindo e descendo” (FRANÇA, 2009, p. 69), como podemos observar na Fig. 5.

[31] Pentacorde em ré maior: ré, mi, fá#, sol e lá.

Figura 19 – Movimento dos sons relacionado ao movimento do trem



Fonte: França, 2009, p. 9

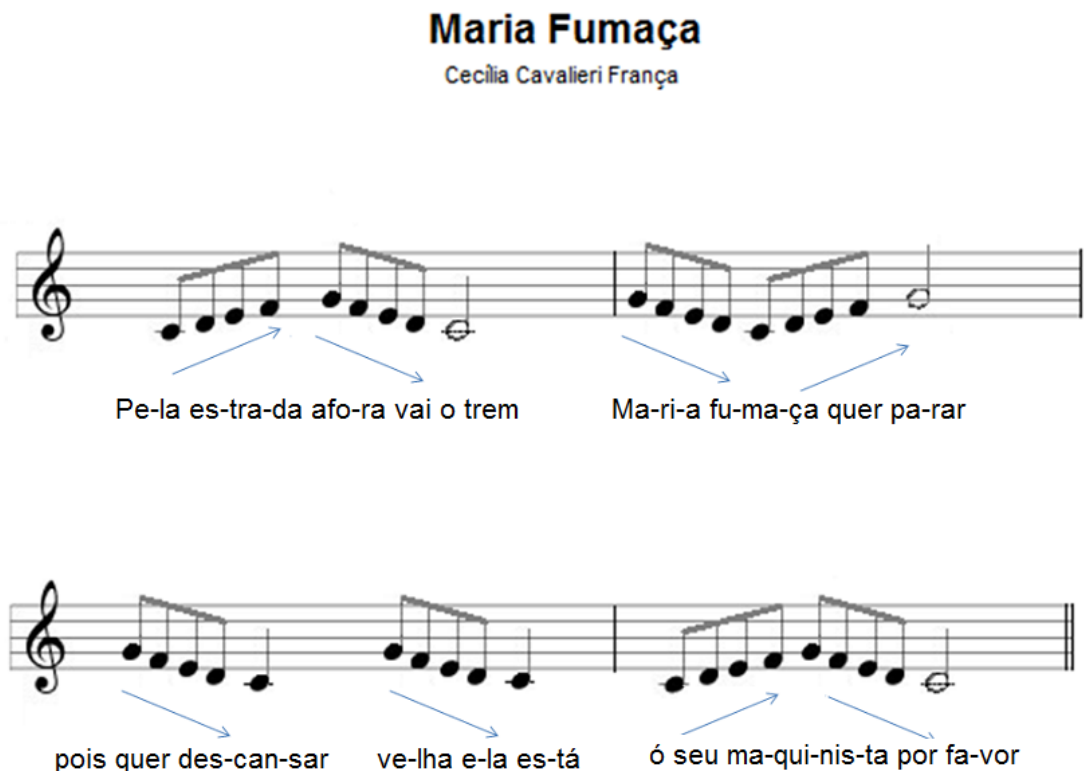
Ao representarem os movimentos com as mãos, que se movem sincronizadas com o desenho melódico, as crianças estão utilizando as informações motoras para familiarizarem-se com os elementos musicais. A interação dos movimentos corporais sincronizados com o estímulo sonoro, muito utilizado hoje na educação musical, é uma atividade que foi esquematizada por Jaques-Dalcroze, no início do séc. XX, e que recebeu o nome de *Rítmica*. Segundo Mateiro e Ilari (2011, p. 39),

> [...] o objetivo primeiro dos exercícios de Rítmica é fazer com que o aluno se familiarize com elementos da linguagem musical através do movimento corporal. Por outro lado, através da música, o aluno recebe toda uma educação que passa tanto pela experiência sensório-motora, quanto pela experiência estética.

Com essas atividades, a vivência estética dos elementos como melodia, harmonia e ritmo são vivenciadas integralmente pela criança, que se utiliza de todas as partes do corpo para perceber, interiorizar e expressar as informações sonoras que está recebendo e ao expressá-la se comunica com o seu colega e juntos compartilham a alegria do viver a estética sonora. A seguir, apresentamos a partitura de “Maria Fumaça” e transportamos para ela os movimentos sugeridos pela

autora, muitas vezes representados pela criança, enquanto canta, por movimentos de braços que sobem e descem.

Figura 20 - Fragmento da partitura de “Maria Fumaça” com sinais indicativos dos movimentos melódicos.



Fonte: Partitura feita no programa *Paint*, com base em partitura retirada do livro *Poemas Musicais*, de França (2003a, p.16).

As crianças conhecem diversas partituras, mas desconhecem tanto a de “O Sapo” como a da “Maria Fumaça”. Estas partituras não foram apresentadas para elas para não serem influenciadas a imitarem uma partitura apresentada pela professora. Ao fazermos, com as mãos (Fig. 7 e Anexo 5), os movimentos do trem, que sobe e desce montanhas, sincronizados com desenho melódico da canção (sugeridos pela autora), estamos, ao mesmo tempo, transformando em gestos os movimentos ascendentes e descendentes de uma escala de sons e reforçando a ideia de localizar na região mais alta os fenômenos sonoros com maior número, neste caso, de frequência de vibrações, que geram os sons mais agudos.

Figura 21 – Gestos sincronizados com sons agudos e graves

Fonte: Registro autorizado, realizado pela autora em setembro de 2011.

Após cada atividade, pedimos que as crianças fizessem, individualmente, o registro gráfico ou a partitura da canção ou composição. No dia a dia, feita a partitura, sentamo-nos de maneira a formarmos uma roda, cada criança apresenta a sua ‘partitura’ e explica para o grupo como a escreveu. Mas, nos dias da coleta de dados, apresentamos a mudança na dinâmica para atender à pesquisa: a apresentação do registro gráfico feito naquele dia foi individual e somente para a pesquisadora. Momento em que foi realizado o registro em vídeo.

Como já existe familiaridade entre a pesquisadora e as crianças, as perguntas iniciais foram feitas diretamente sobre o assunto, resultando em conversas com curto tempo de duração. Evitamos ambientes abertos ou de trânsito de pessoas, por se tratar de fator de interferência e dispersão da criança durante esse curto tempo

de conversa. Cada entrevista durou em média 7 minutos, e foram necessários três dias letivos com cada turma. 9 crianças foram entrevistadas no dia em que fizeram o registro gráfico da música “O Saci”. Nesse dia, 1 criança quis explicar a composição que fez com o grupo. As outras explicaram a partitura elaborada para a música “Maria Fumaça”, mas, independentemente da canção escolhida, a elaboração das partituras seguiu o mesmo processo: cantar a canção com gestos e movimentos das canções (ascendentes para sons deslocando-se para o agudo e descendentes para sons deslocando-se para o grave); brincadeiras envolvendo movimentos corporais imitando um trem (crianças em fila indiana cantado e andando em ziguezagues) e a representação gráfica ou elaboração de uma ‘partitura’ para a canção.

As partituras foram elaboradas em folhas de papel A4 brancas e lisas, utilizando-se o lápis grafite, visto que, no estudo já descrito na seção I (anos 2006 e 2007)[32], constatamos que, ao utilizar lápis de cor ou canetas hidrográficas coloridas, as crianças tendem a interpretar o material como sendo “para desenhar” e não “para escrever.” (WATANABE, 2007, p. 34).

As crianças foram estimuladas a fazer a representação gráfica da música vivenciada com a seguinte proposta: “Vamos, agora, fazer a sua partitura para esta música”. As crianças fizeram individualmente seus registros e, como é comum em crianças alfabetizadas, muitas levantaram o dedo e fizeram perguntas como: “fumaça é com C ou com S?”; “Quantas linhas era mesmo?”; “Pode ser com aquelas bolinhas? “. Terminada a partitura, a turma voltou, como de costume, para a sala, e cada criança foi sendo chamada individualmente para explicar a partitura que fez. As crianças que foram entrevistadas em outros dias foram questionadas sobre as partituras que fizeram no dia da entrevista e não retomamos as partituras feitas nas aulas anteriores.

Tendo em vista uma investigação a respeito das estratégias utilizadas por essas crianças, agora alfabetizadas, para a construção da notação musical, a entrevista foi conduzida com um roteiro contendo os seguintes questionamentos, tendo como base temática dois parâmetros do som: a altura e a duração.

- “Explique para mim como você fez a sua partitura.”
- “Por que você escreveu assim?”
- “Que tal se você cantar e mostrar onde está cantando?” ou

[32] “A construção de um significante para o som na criança pré-escolar.”

- “Que tal se eu cantar e você mostrar onde você escreveu o que eu estou cantando?”
- “Como você escreveu os sons agudos? Por que você fez assim?”
- “Como você escreveu os sons graves? Por que você fez assim?”
- “Como você escreveu os sons longos? Por que você fez assim?”
- “Como você escreveu os sons curtos? Por que você fez assim?”

Ou

- “Explique para mim, por que você escreveu assim.” (apontando os locais relacionados com os sons mais longos ou mais curtos, ou mais agudos ou mais graves).

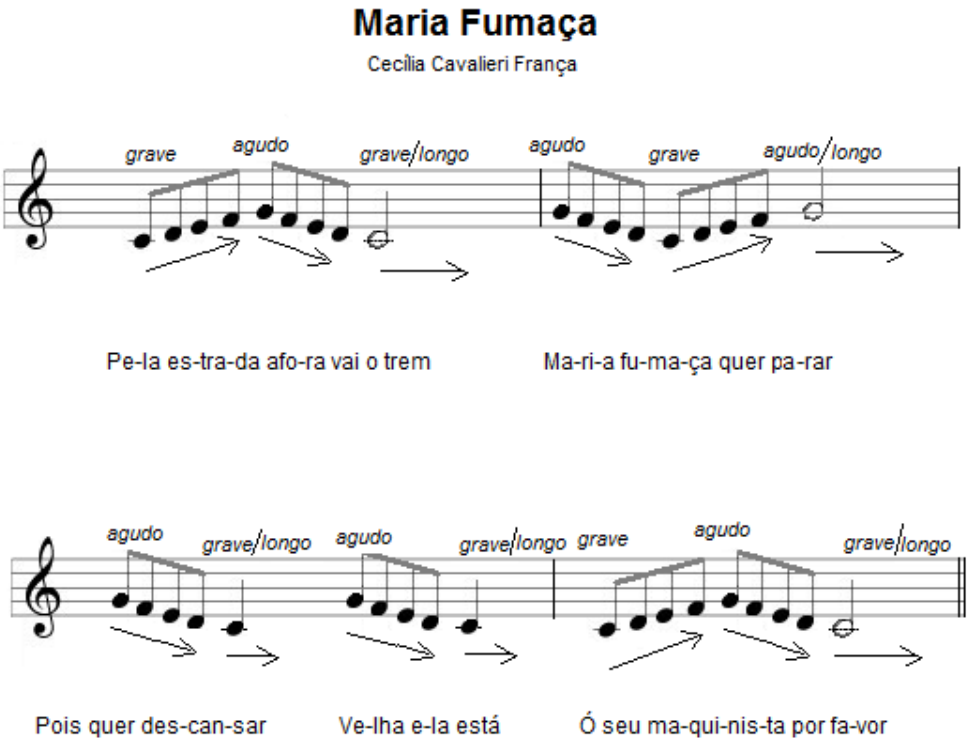
Com estas perguntas, procuramos identificar o significado dos sinais gráficos utilizados. Durante a entrevista, a criança expressou livremente os seus conceitos e descreveu o processo realizado para elaborar a escrita. Para identificar os diferentes tipos de sons grafados, muitas vezes nos foi solicitado para cantarmos juntas e, enquanto cantávamos, a criança apontava com o dedo o local da ‘partitura’ onde estavam as figuras correspondentes ao som cantado. Como veremos mais adiante, na seção 4, ao serem questionadas, algumas crianças tomaram a consciência de que poderiam ter feito sinais mais específicos ou demonstraram ter ideias mais claras para grafar determinados sons, mas a interferência da investigadora ocorreu somente em momentos em que a ‘conversa’ tendia a abordar outros assuntos distantes do tema. No momento da entrevista, nenhuma criança foi estimulada a completar ou ‘corrigir’ a sua partitura, uma vez que o interesse estava focalizado na expressão livre e nas estratégias encontradas por ela para grafar os elementos musicais que ela julgou necessários.

4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Tendo coletado os registros gráficos e as explicações dadas pelas crianças quanto à forma como elas o fizeram, apresentamos, nesta seção, os agrupamentos dos dados coletados, as análises iluminadas pelas bases teóricas assumidas e as constatações a que chegamos.

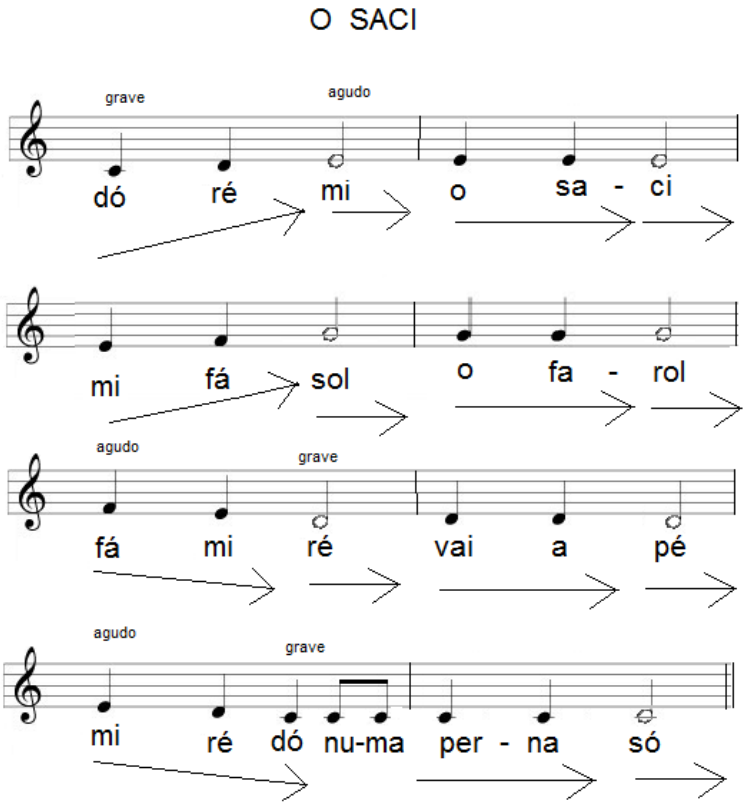
Para melhor compreensão dos dados, reapresentamos a seguir as partituras das canções “Maria Fumaça”, que é dividida em 5 versos e, consequentemente, 5 frases melódicas, e a partitura de “O Saci”, agora com sinais indicativos dos movimentos realizados pela melodia e os pontos onde se localizam os contrastes sonoros: agudo (ou fino), grave (ou grosso), longo e curto, lembrando que o som pode apresentar dois ou mais parâmetros ao mesmo tempo, resultando em combinações, como: curto e grave, longo e grave, curto e agudo e longo e agudo, no caso do presente estudo. Julgamos pertinente, também, relembrar que, na notação musical, o sinal básico – a nota – expressa dois dos parâmetros do som: a altura (grave ou agudo) e a duração (longo ou curto) como vimos em Bennett (1990).

Figura 22 – Partitura de “Maria Fumaça” com as indicações



Fonte: Indicações marcadas pela autora em partitura elaborada no programa *Paint,* com base em FRANÇA (2003a, p.16).

Figura 23 – Partitura de “O Saci” com as indicações



Fonte: Indicações marcadas pela autora em partitura elaborada no programa *Paint,* com base em canção folclórica de domínio público.

Considerando o objetivo e os questionamentos que nos levaram a este estudo, analisamos os aspectos gráficos presentes nas representações elaboradas pelas crianças e agrupamos em categorias por semelhanças, pois, segundo Carvalho (2004, p. 4), a categorização trata,

> [...] em princípio, de agrupar por semelhança, mas o critério de semelhança é, evidentemente, um problema teórico: o agrupamento deve responder ao que está sendo perguntado, ou seja, reflete o ponto de vista e os objetivos da análise.

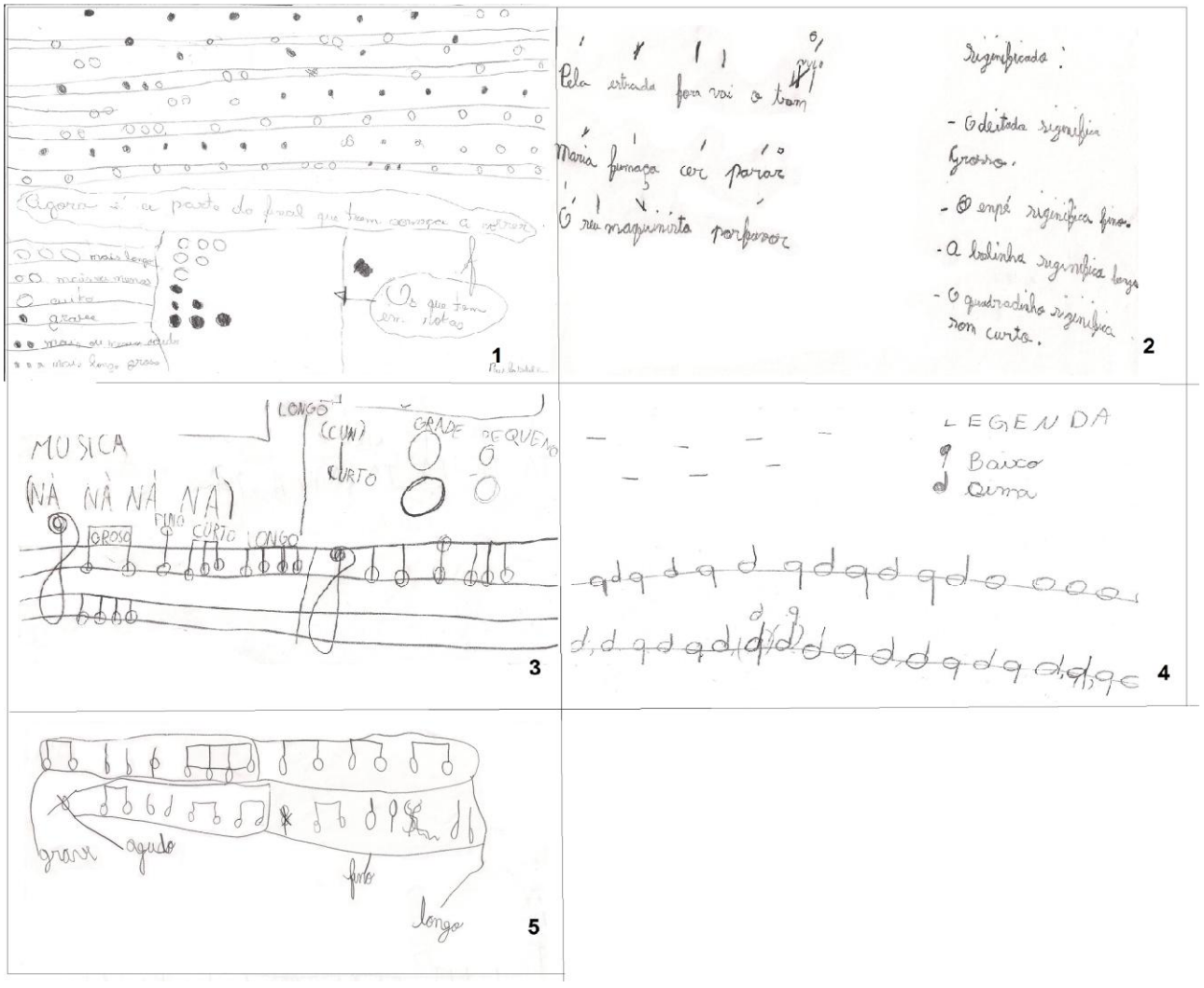
Observamos que essas crianças autônomas e, segundo Piaget (1978), conscientes do seu próprio ponto de vista, independentemente do ano escolar em que elas se encontram, elaboraram representações gráficas próprias e genuínas. Tais representações apresentam aspectos gráficos semelhantes, que possibilitaram o agrupamento em quatro categorias: cinco crianças usaram legendas explicativas, seis fizeram desenhos semelhantes a gráficos (como diagramas), seis criaram sinais novos e dez usaram notas musicais para fazerem suas representações. Dividimos,

então, em: Legendas, Gráficos, Sinais Novos e Notas Musicais. Analisamos as escritas considerando as informações obtidas durante as entrevistas para podermos compreender quais foram as estratégias utilizadas para grafar os sons graves, agudos, longos e curtos e suas combinações e os organizamos em forma de quadros (Apêndice D).

4.1 CATEGORIZAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES

Assim como em mapas, bulas e tabelas ou na grafia da música contemporânea e nos primórdios da história da notação musical, a necessidade de ser entendido faz com que as 'Legendas' sejam utilizadas para explicar quais são as intenções do autor ao utilizar determinados sinais. O mesmo procedimento foi utilizado pelas crianças para ser compreendido.

Figura 24 – Representação musical acompanhada de legendas



Fonte: Organizada pela autora com base nas representações gráficas realizadas pelas crianças.

Nestas 5 representações, considerando os “aspectos gráficos”, os sinais foram escritos para serem lidos de cima para baixo e da esquerda para a direita e algumas figuras apresentam as “rotações” e “inversões” em alguns signos da notação musical da mesma forma que são encontradas nas letras do alfabeto. Nos “aspectos construtivos” (FERREIRO, 2001, p.18), estas crianças elaboraram sinais diferenciados para representar cada uma das características investigadas (som agudo, grave, longo ou curto), demonstrando que não houve a preocupação em coordenar duas características numa só figura. 4 das 5 crianças utilizaram um signo diferente para representar cada característica separadamente. Apenas a criança autora da legenda 1 se preocupou em utilizar dois elementos gráficos numa só figura, com a intenção de representar duas características do som.

A escrita 1 apresentou um conjunto de círculos pintados representando um som “mais longo **e** grosso”, indicando a intenção de representar dois parâmetros ao mesmo tempo. Quando questionada, a criança que a fez indicou as ‘bolinhas’ na parte superior do papel para o som agudo e apontou os conjuntos de 3 círculos para indicar um som mais longo. Entendemos que o fato de a criança colocar figuras iguais uma ao lado da outra, expressa a preocupação em indicar o prolongamento de uma evento sonoro por meio da figura sincronizando-a ao som longo que está representando.

A criança que elaborou a escrita 2 colocou os sinais em cima da letra da música como nos antigos neumas, indicando como cada sílaba deveria ser cantado. “Como tem legenda, eu não preciso explicar”, mas ao cantar, ela observou que alguns sinais estavam ‘fora do lugar’. Para representar as combinações de características do som, por exemplo: longo e grave, esta criança colocou dois sinais em cima da sílaba que deveria ser cantada com essas características, demonstrando uma tentativa de coordenação de dois sinais para duas características que podem acontecer simultaneamente.

A autora da legenda 3 explicou que só escolheu as figuras sem fazer a partitura da música, mas, ao cantar, deslizou os dedos livremente pela partitura parando somente no local indicado ‘longo’, coordenando o movimento do dedo numa ação mais lenta com o som longo que cantava. Quando questionada por que escreveu as explicações sobre as figuras, a criança disse que é “para todos entenderem”, pois só ela “entendia o que escreveu”.

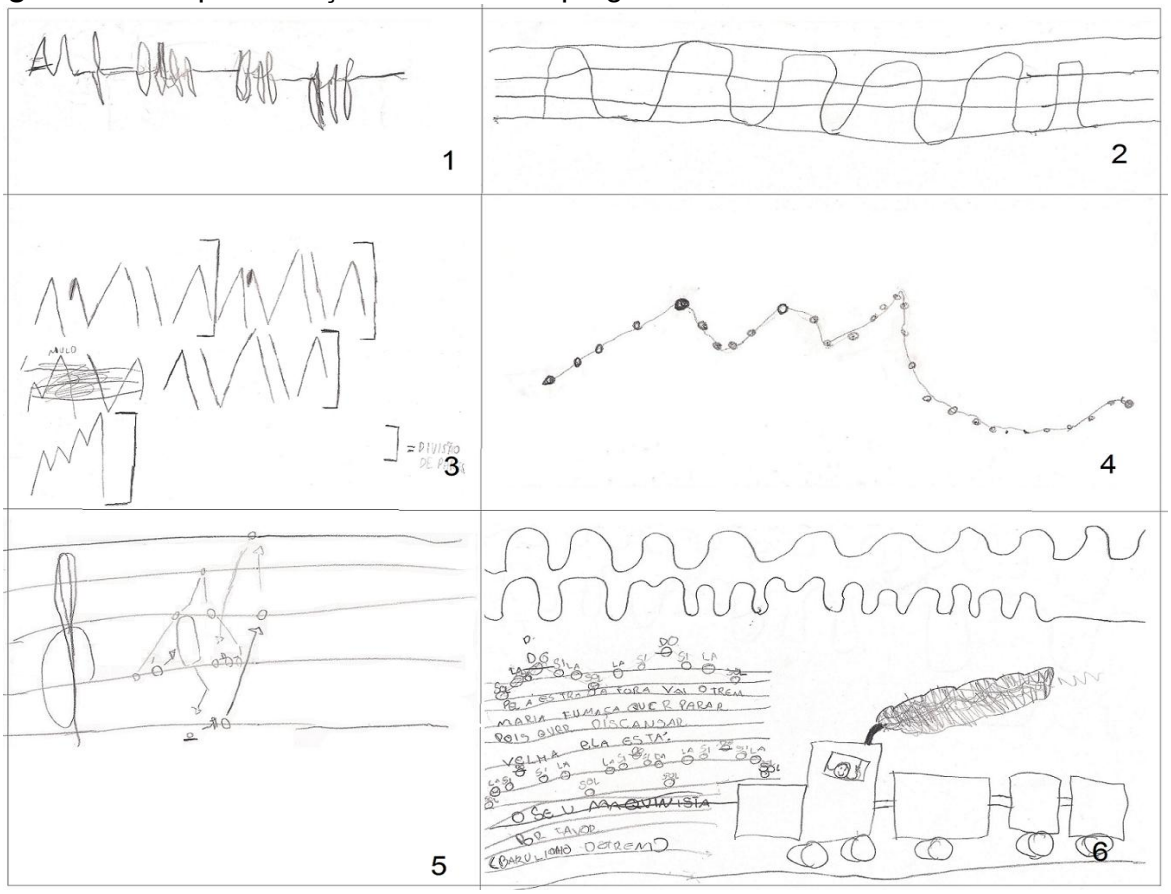
A escrita 4 apresentou, na legenda, uma situação em que o elemento gráfico que indica qual o tipo de som ele representa é a haste (para baixo/grave; para cima/agudo) e, na sequência de figuras, apesar de não estarem sincronizadas com a melodia, no momento da entrevista, a criança deslizou livremente o dedo sobre a sequência de figuras, cantando e parando o dedo nos sons longos, independentemente da figura. A utilização do movimento para expressar a duração nos remete à característica da criança operatória que se utiliza de uma ação concreta para expressar uma idéia.

Na escrita 5, observamos que a criança escreveu 4 sequências e as separou em seções, sugerindo que houve uma percepção das frases melódicas em partes separando-as graficamente utilizando linhas com sequências de sinais para expressar cada frase melódica. Tal percepção foi confirmada na entrevista quando ela cantou cada seção, correspondendo-as a cada verso. Mas, ao final, a criança observou que faltou uma parte para completar a canção. Neste momento, ela recomeçou o trajeto, apesar de as melodias serem diferentes. Quando questionada por que duas figuras semelhantes estavam com legendas diferentes, ela disse: “porque uma está no começo e outra está no fim”. Ao analisar esta expressão, podemos inferir que a criança percebeu a forma musical da canção, em que a primeira parte é retomada ao final, mas com a diferença que a mesma frase repetida se torna qualitativamente diferente se é apresentada após outra sequência de sons. Essa criança está então, demonstrando a conservação musical a que se referiu Sloboda (2008, p. 277 e 278) como sendo uma “consciência reflexiva” acerca da estrutura e padrões das canções que conhece.

As crianças que elaboraram essas legendas demonstraram na sua fala que, diante da utilização de sinais diversos, observaram que sua partitura poderia não ser entendida pelo outro e, por essa razão, sentiram a necessidade da legenda. Como em composições de música contemporânea, que utiliza sons diferentes dos tradicionais e que necessitam de uma nova forma de escrita – daí a necessidade de legendas – essas crianças demonstraram que têm consciência da possibilidade de seus sinais não serem entendidos pelos colegas. Suas escritas não apresentaram também, intenções de representar as diferenças temporais na duração, o que foi deliberadamente ajustado no momento da entrevista, por meio do movimento do dedo a deslizar sobre as figuras, que expressava a duração do tempo.

Nas representações do tipo ‘Gráfico’, observamos a intenção de representar o desenvolvimento da linha melódica. A linha contínua do gráfico permite a escrita com certa precisão e demonstra uma possível percepção por parte da criança, da melodia como uma linha ou uma sequência ininterrupta de sons.

Figura 25 – Representação musical do tipo gráfico



Fonte: Organizada pela autora com base nas representações gráficas realizadas pelas crianças.

Apesar dos nossos sujeitos compreenderem que existe uma convenção para a escrita musical, eles se apropriam de sinais utilizados em outras linguagens, ou seja, ao construir seu próprio sistema de representação gráfica para os sons, essas crianças utilizam os elementos gráficos e visuais com os quais tiveram contato ao interagir com diferentes áreas de conhecimento. Não somente as partituras que viram, mas as linhas sinuosas nos mapas, nos gráficos estatísticos, nos mapeamentos cerebrais e o movimento da mão da professora ou do colega que rege uma canção[33], são informações percebidas visual e corporalmente

[33] Essa regência utiliza os movimentos ascendentes no espaço para indicar desenhos melódicos ascendentes ou movimentos descendentes para indicar desenhos melódicos descendentes

transformadas em linhas e traços sobre o papel, desta vez representando os sons que escutou ou cantou.

Na representação 1, a criança cantou a melodia da canção “Maria Fumaça” e, nas notas longas, sincronizou com o movimento do dedo com os locais em que o gráfico apresenta um prolongamento. O fato de usar uma linha para expressar o som longo pode ter sido influência dos movimentos do regente numa atividade de canto em grupo, ou seja, essa criança representou graficamente o movimento

A criança que elaborou o gráfico 2 iniciou a explicar que o trem “sobe e desce” e, enquanto explicava, fazia os movimentos sugeridos pela autora da canção no exercício citado anteriormente (p. 45, Figura 5). À medida que cantava, fazia os gestos que não estavam sincronizados com melodia. Quando foi pedido para que acompanhasse com o dedo o local que estava cantando a partitura, deslizou o dedo aleatoriamente passando várias vezes no mesmo local. Pudemos observar a preocupação em desenhar a pauta e o movimento que fez com as mãos fazendo uma combinação do desenho melódico sobre um suporte musical, aqui representado por uma pauta de quatro linhas.

Já a representação 3 apresenta uma partitura com divisão de partes feita pelos colchetes, e cada parte é uma representação precisa dos movimentos dos pentacordes na música “Maria Fumaça”. Esse dado nos remete à característica de uma criança no nível alfabetizado 2, que escuta “rigorosamente os sons” (GEEMPA, 2008); nesse caso, mesmo não usando as figuras da notação tradicional, conseguiu ‘ler’ os sons intermediários entre o mais grave e o mais agudo e escrevê-los através de uma linha ascendente ou descendente. No entanto, esse gráfico não expressa a duração dos sons, indica apenas uma altura relativa. Essa situação a criança conseguiu resolver durante a entrevista, quando indicou, nas lacunas entre os traços do gráfico, o tempo em que o dedo é deslocado lentamente sobre o pequeno trecho sem a linha, expressando, desse modo, os sons mais longos nos finais da frase melódica.

O mesmo ocorreu no gráfico 4, pois a criança deslizou o dedo sobre o gráfico e, com diferentes velocidades, sincronizou a posição do dedo nos locais mais para cima nos sons mais agudos e nos sons mais longos deslizou mais lentamente para sincronizar com o que estava cantando.

A representação 5, apesar de apresentar uma figura como uma clave e uma pauta, apresentou-se semelhante à escrita 2. A criança movimentou o dedo sobre as

figuras, fazendo sincronizar perfeitamente a primeira frase, e ela mesma notou que “faltaram muitas partes. Fiz só um pouco”.

Na representação 6, observamos a mesma situação da escrita 2 e 5, pois a criança sincronizou a primeira parte da canção com a primeira sequência de notas musicais escrita na parte esquerda da folha, mas, quando questionada, disse ter escrito a letra da música e deslizou os dedos sobre o gráfico escrito na parte de cima do papel e cantou a canção.

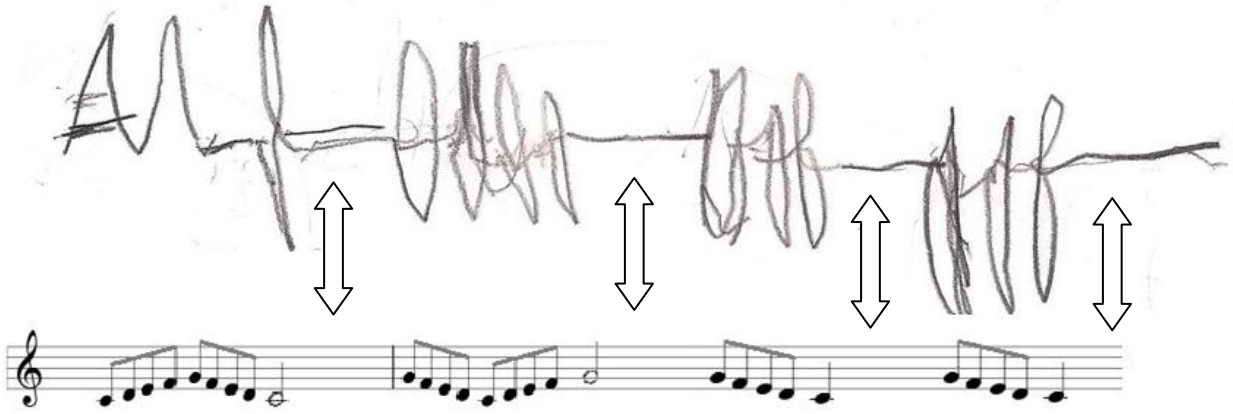
A função dos espaços entre as figuras (linhas e círculos) nas representações 3, 4 e 5 e a utilização da linha horizontal na representação 1, foi confirmada no momento da entrevista, quando a criança explicou que utilizou-se desses elementos deliberadamente, para indicar o momento em que respirou ou o final da frase na letra da canção. Em seu estudo, Marguerite Frey-Streiff (1990, p. 142) referiu-se a uma situação similar para a qual levantou duas hipóteses: a primeira, as representações seriam realizadas com base em uma

> [...] apreensão intuitiva da organização da melodia em partes, a segunda hipótese seria que a criança se refere a mudanças/descontinuidades apreendidas no desenvolvimento das melodias propostas. [...] Se a primeira hipótese atribui à criança nada mais que uma apreensão intuitiva da organização das melodias em partes, a segunda lhe atribui um início de conceitualização dessa propriedade.

Considerando que a criança, nesta fase do desenvolvimento cognitivo, tem a noção de conservação, que, por sua vez, possibilita operações mentais mais complexas, como o estabelecimento de relações entre partes de melodias, consideramos a possibilidade de um início da conceitualização da melodia como organizada em partes que se relacionam entre si formando um todo, como num poema cuja estrofe é composta por versos.

A precisão das escritas 1, 3 e 4, que reapresentaremos a seguir, permite uma comparação com a partitura retirada do livro (FRANÇA, 2003b, p. 16), pois, além de os gráficos expressarem o desenho da linha melódica, no momento da entrevista foi possível observar a precisão como a criança escreveu os sons:

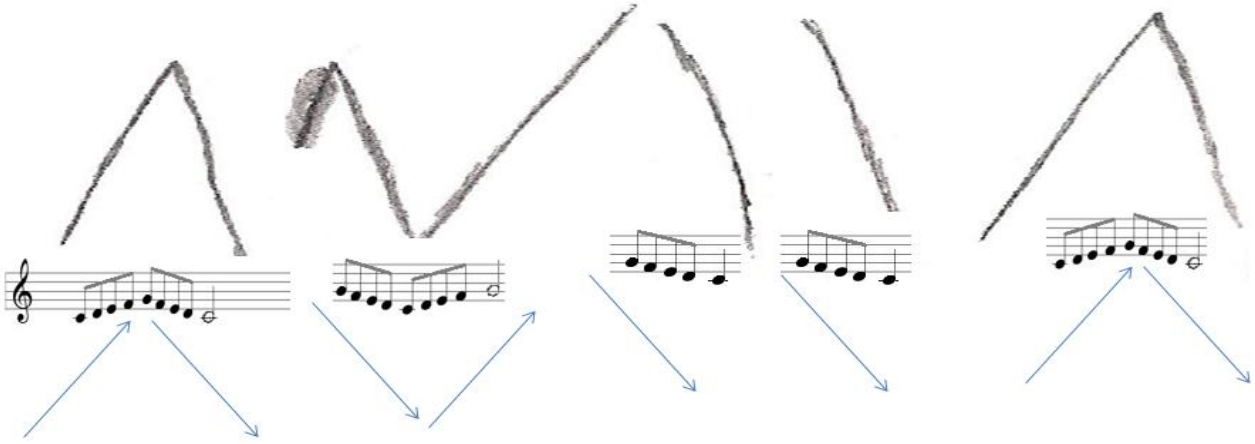
Figura 26 – Representação musical – tipo gráfico1



Fonte: Organizada pela autora com base na representação gráfica realizada pela criança

Quando a criança que elaborou o gráfico 1 fez a ‘leitura’ da sua partitura, foi possível identificar as notas longas da melodia sincronizadas com os prolongamentos da linha horizontal: uma sequência de quatro movimentos intercalados com períodos de repouso. Apesar de a linha melódica não estar grafada com a mesma precisão, observamos a preocupação em localizar os sons agudos e graves. Os primeiros na região acima da linha horizontal e os sons graves, na região abaixo dessa linha. A explicação da relação espacial entre o gráfico desenhado pela criança e a partitura, no momento da entrevista, nos permitiu inferir que o desenho é resultante de uma observação muito detalhada das informações gráficas de diferentes linguagens (gráficos matemáticos e movimentos de regência de notas longas) transportadas para representar graficamente um evento sonoro.

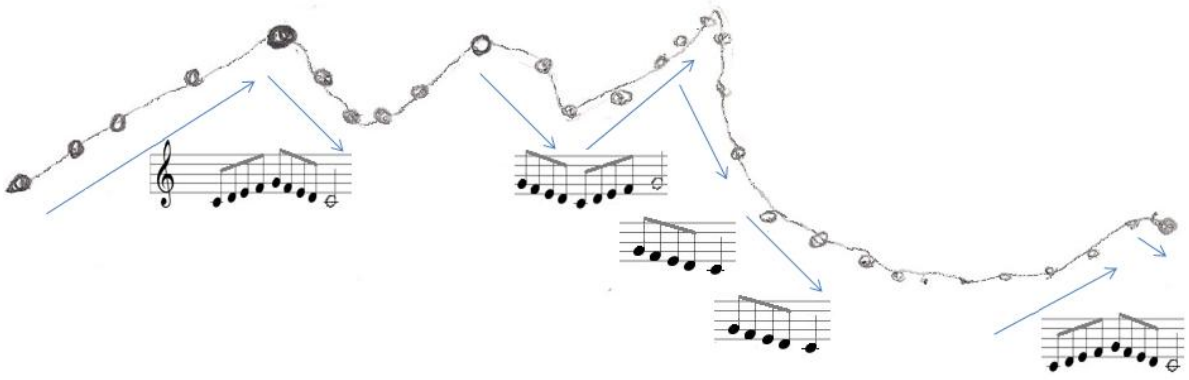
Figura 27 – Representação musical - gráfico 3



Fonte: Organizada pela autora com base na representação gráfica realizada pela criança.

Nessa representação, é possível identificar com precisão o desenho melódico representado pelas linhas do gráfico. A criança transportou para a grafia o movimento dos braços a imitar o movimento do trem que por sua vez é o desenho melódico realizado na canção. A sequência de sons ascendentes e descendentes representados numa só linha nos levou a deduzir que a criança expressou a sequência ininterrupta de sons de uma melodia onde um som é ligado a outro sendo interrompido somente quando termina a frase melódica com uma nota longa e a respiração. A distância entre os seguimentos de linhas para representa o momento da nota longa seguida de respiração, ou seja, o intervalo existente entre uma frase melódica e outra. Cabe considerar que cada trecho corresponde a um verso do poema, e que, entre os versos, é o momento em que respiramos ao cantar. Esse detalhamento nas linhas e espaços intermediários foi resultante de um processamento complexo de percepção auditiva da linha melódica sendo interrompida pela sua respiração e final de uma frase ou verso da canção.

Figura 28 – Representação musical - gráfico 4

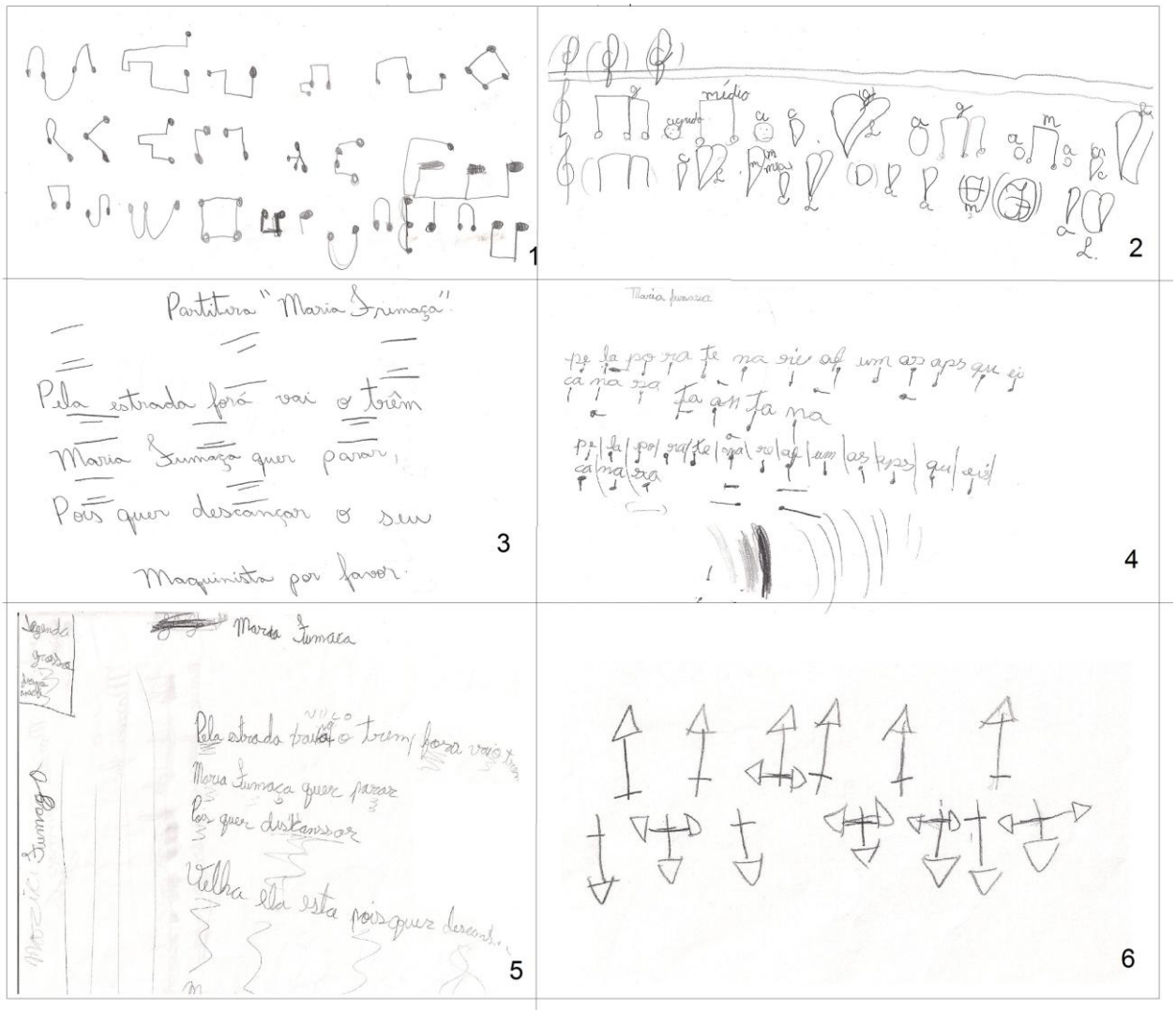


Fonte: Organizada pela autora com base na representação gráfica realizada pela criança

Neste gráfico, apesar de não ter a indicação para a duração do tempo, podemos identificar com precisão o movimento da melodia. Os sons intermediários foram cuidadosamente escritos, mas permanecem unidos pela linha que indica a intenção da criança em expressar a sequência de sons sem interrupção. Aqui também, no momento da explicação, observamos como a criança sincronizou a sua ‘leitura’ com o movimento dos dedos sobre as figuras. Observamos que houve a exteriorização por meio da grafia de uma vivência em que a criança pôde observar, perceber e compreender a sequência ascendente e descendente dos sons.

Nas representações que foram feitas com a elaboração de ‘Sinais Novos’, observamos a despreocupação em escrever os sons intermediários entre os opostos grave e agudo, mas as escritas nos levam a inferir que estas crianças buscaram a origem dos seus sinais em outras linguagens além da musical, para criar novos sinais, expressando a compreensão de que cada linguagem tem seu sistema de códigos e que precisa ser criado um específico para a música.

Figura 29 – Representação musical do tipo Sinais Novos



Fonte: Organizada pela autora com base nas representações gráficas realizadas pelas crianças

A representação 1 apresenta figuras híbridas de segmentos de reta, figuras geométricas ou letras com ‘bolinhas’. Tais figuras remetem àquelas utilizadas pela notação da música contemporânea (GRIFFTHS,1993), porém, durante a entrevista, a criança não soube explicar qual figura correspondia a qual tipo de som e, por fim,

disse que ficou a “desenhar e criar notas musicais”, nos levando a deduzir que a sua compreensão acerca dos elementos gráficos para a representação de sons necessita ter características específicas.

Na ‘partitura’ 2, a criança criou sinais que expressam uma relação entre o tamanho da figura, que parece um coração, com a duração do som: a figura inteira corresponde ao som longo, e a metade da figura, ao som curto demonstrando a utilização de um raciocínio matemático coordenando as informações auditivas e visuais. Também para o grave e agudo foi criado uma figura, mas, ao ser solicitada a relacionar as figuras com a melodia, deslizou o dedo aleatoriamente sobre as figuras, sem considerar as diferenças, que ela mesma havia colocado nas figuras. Ao dividir a figura, identificamos um comportamento descrito por Piaget (2001, p. 48) em que “o desenho toma em consideração a disposição dos objetos segundo um plano de conjunto (eixos de coordenadas) e de suas proporções”, uma vez que usou uma figura inteira e a sua metade para representar a metade da duração da primeira.

Na representação 3, esta criança, que na escrita da linguagem verbal, está no nível alfabetizado 4, utilizou de traços horizontais com espaçamentos diferentes para os sons graves e agudos, mas, quando questionada, tomou a consciência de que os sinais encontram correspondência somente até a segunda frase. Observamos a disparidade entre as diferentes linguagens, pois esta criança demonstra que está “linguisticamente letrada, mas musicalmente oral” (SLOBODA, 2008, p. 28).

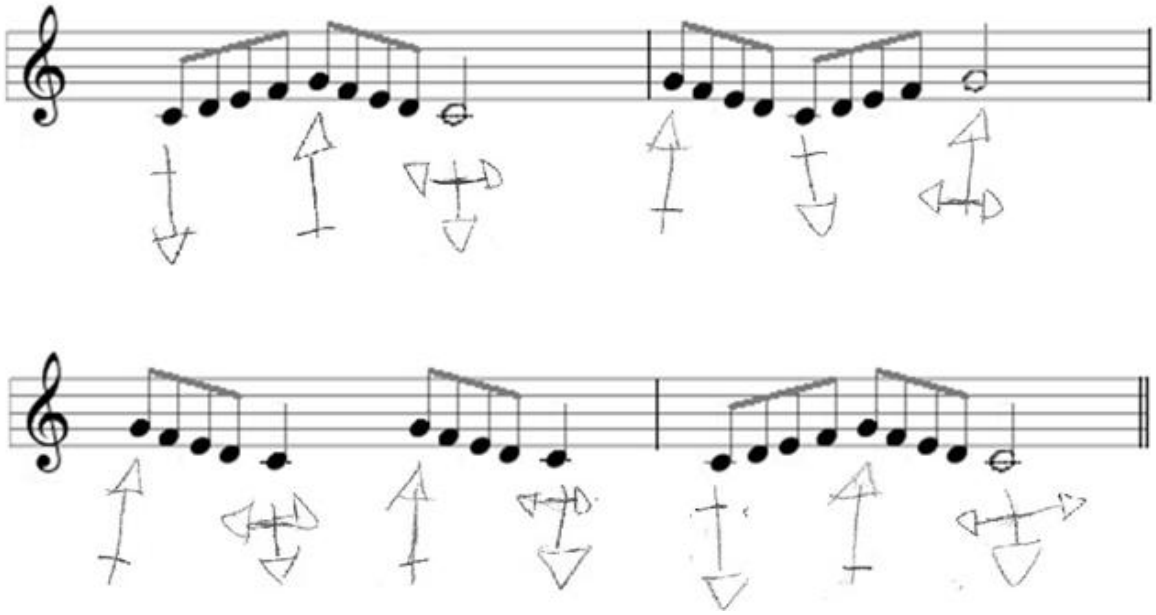
A representação 4 demonstra que a criança, que, na escrita da linguagem verbal, está no nível alfabético 1, está focada no movimento que é necessário para escrever o signo escolhido, pois, no momento da explicação, ela fez a ‘bolinha’, puxou a haste para a direita e disse “é loongo”. Para o som curto, ela fez novamente o círculo e puxou para o outro lado, dizendo: “curto”, interrompendo o traço quando a palavra terminou. Notamos que a figura que ela fez para o som longo é a mesma utilizada pelo compositor Stockhausen na partitura de *Kontakte* (Fig. 21, p. 74). Essa criança no operatório concreto, indica concretamente na ação a duração dos sons.

A criança que elaborou a representação 5 colocou uma sequência de ondas no sentido vertical, que aparentemente seguiam uma sequência relacionada aos sons graves e agudos, mas, no momento da entrevista, ela não expressou consciência dessa possível relação e deslizou o dedo sobre a letra da música, sem estabelecer relações com as figuras desenhadas.

Já a criança que elaborou a representação 6 se utilizou de um sistema claro de indicação do grave e agudo com as setas para baixo ou para cima, respectivamente, e concomitantemente um traço ou setas horizontais para expressar o curto e o longo numa mesma figura. O sinal com a seta para baixo sem a cruz é som grave/curto; seta para baixo com cruz é grave/longo; seta para cima sem cruz é agudo/curto; e seta para cima com cruz é agudo/longo. Essas indicações foram confirmadas na entrevista; no entanto, a passagem do grave para o agudo e vice-versa, ou seja, as notas intermediárias não foram grafadas.

Se confrontarmos a escrita 6 com a partitura, teremos uma correspondência correta dos sinais elaborados por esta criança com os sons graves e agudos da melodia:

Figura 30 – Representação musical – Sinal Novo 6



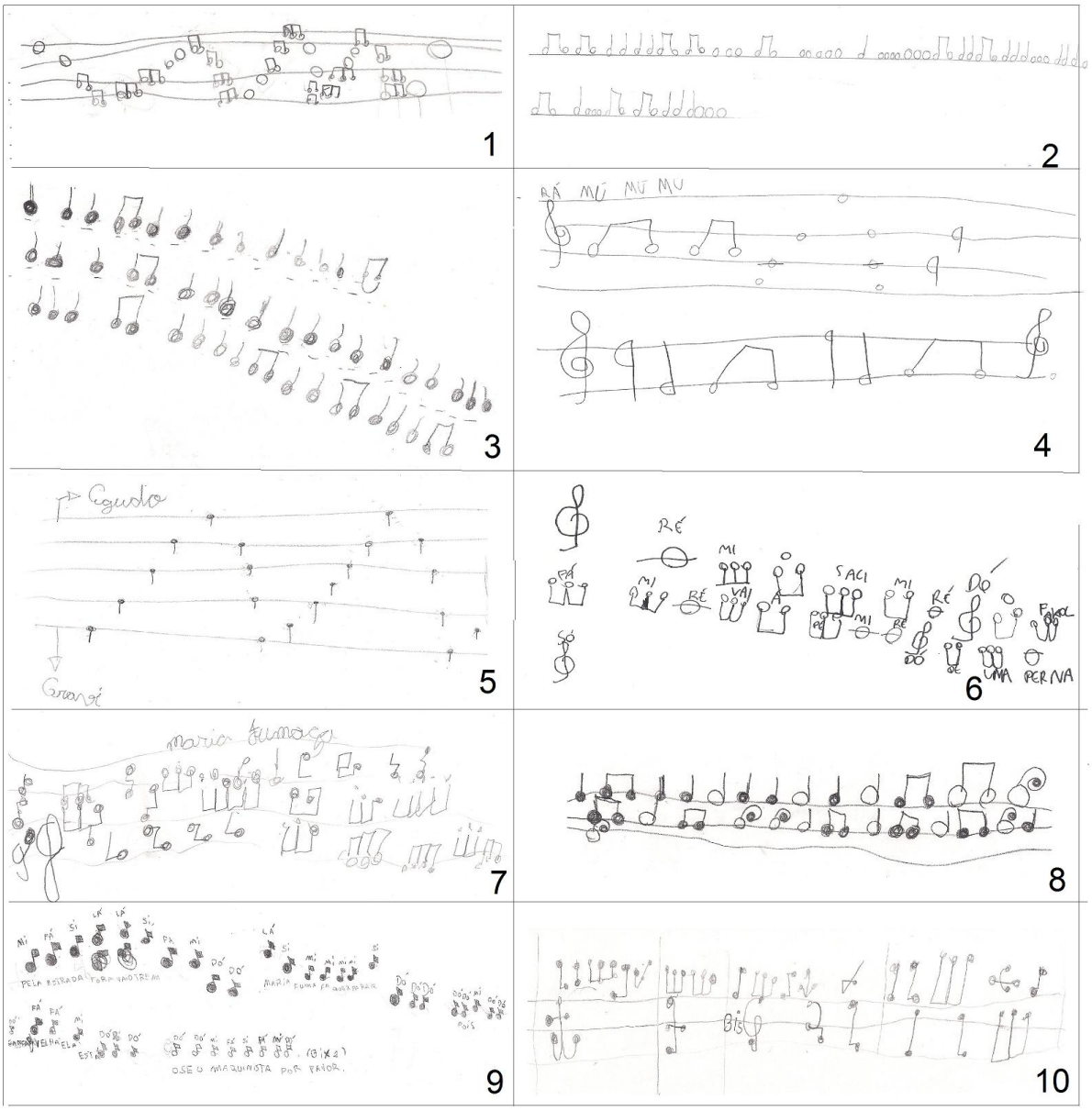
Fonte: Organizada pela autora com base na representação gráfica realizada pela criança

Deste grupo de representações, essa é a única que apresenta uma figura que pode expressar dois parâmetros do som, que é a característica básica dos signos da notação musical. Tanto esses sinais, elaborados por esta criança, como as notas utilizadas na escrita musical representam dois parâmetros do som: a altura e duração. Apesar de não representar os sons intermediários, esta criança elaborou uma combinação gráfica que expressa um trabalho mental complexo para solucionar a situação que exige a expressão de duas características em um único sinal. O

detalhamento e a atribuição de significado sonoro para cada traço utilizado, nos faz deduzir que a criança pensou musicalmente em cada frase melódica. A possibilidade de compreender que um sinal pode expressar dois parâmetros é característico do nível alfabetizado 4 da aquisição da escrita na linguagem verbal segundo o Geempa (2008, p. 16).

Observando as representações que utilizam ‘Notas Musicais’, é possível concluir que estas crianças observaram com muita atenção e detalhes os signos da notação musical nas partituras.

Figura 31 – Representação musical que utiliza Notas Musicais



Fonte: Organizada pela autora com base nas representações gráficas realizadas pelas crianças.

São representações que demonstram a intenção de expressar os eventos sonoros por meio de grafias específicas para esta linguagem. Da mesma forma que na escrita da linguagem verbal, a criança compara seus escritos e as ‘corrige’ para atender à convenção, estas crianças, no momento da atividade, fizeram perguntas como: “Precisa colocar aquele desenho no começo?” ou “Como era mesmo, aquela bolinha para som longo?” ou “Está certo assim?”

Ao explicar ou ‘ler’ a partitura 1, a criança deslocou o dedo aleatoriamente sobre as figuras e não demonstrou preocupação em estabelecer uma relação entre as figuras e as características melódicas. Durante a entrevista, ela observou que o movimento sugerido pela sua escrita, no início da frase, é diferente daquele sugerido pela melodia, o que nos leva a inferir que preocupou-se em escrever os sinais específicos da linguagem musical, mas não os organizou de forma a eleger determinados sinais para as características dos sons da música que cantou.

Na representação 2, a criança colocou diferentes figuras todas numa mesma linha e na mesma altura. Ao explicar a sua escrita, esta criança mostrou as figuras maiores e menores dizendo: “são partes grandes e partes pequenas, para sons grandes e pequenos”. Para demonstrar, a criança pediu para que cantássemos juntas e deslizou o dedo sobre as figuras, parando nos círculos sem hastes nos momentos em que a melodia estava na nota longa. Explicou detalhadamente como fez os desenhos para o “som grande e pequeno” (som longo e curto), mas, quando foi questionado sobre os sons graves e agudos, ela disse ter se esquecido de fazer.

Na representação 5, a preocupação com a pauta e a indicação da região aguda e grave facilitam a visualização, sugerindo uma possível organização e sincronismo entre os sinais e a melodia, mas, no momento da entrevista, não houve correspondência entre as figuras e o desenho melódico. Ao se pedir para ‘ler’ a partitura, a criança solicitou para cantarmos juntas enquanto ela deslizava o dedo sobre as figuras. Nos sons longos, ela parava o dedo na 4ª, 8ª, 9ª ou 14ª figura (círculos brancos), que, na notação musical, significam sons longos.

As representações 4, 6 (feita sobre a música do “O Saci”) e 7 são escritas com nitidez e variedade de figuras que possibilitam perceber que elas observaram com atenção as partituras com que têm contato e uma preocupação em utilizar os signos específicos para a linguagem musical. Nas entrevistas, apareceram frases como “eu vi que era assim” ou “era um desenho assim”. Mas, ao serem

questionadas, indicaram a letra da música ou cantaram sem estabelecer uma relação entre as figuras e a melodia.

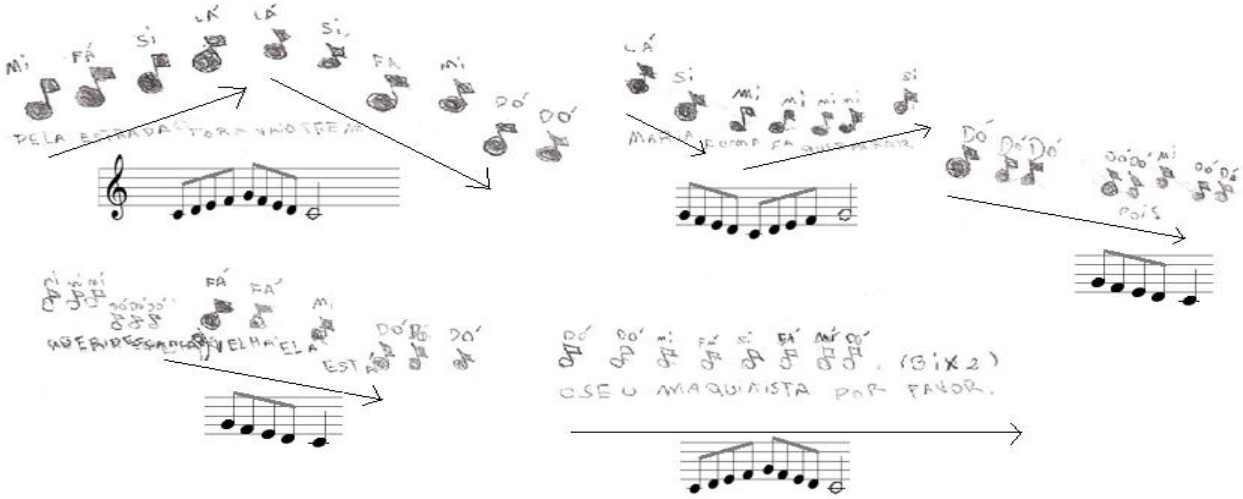
Nas representações 3, 5, 8 e 10, apesar dos detalhes das figuras, as crianças não souberam explicar quais figuras elas escreveram para qual característica; ao ser pedido para ‘ler’ a partitura, elas deslizaram o dedo sobre as figuras e pararam aleatoriamente nas figuras, independentemente da explicação que elea tenham dado.

Da mesma forma, as representações 4, 6 e 7, demonstraram a preocupação dessas crianças em utilizar os signos específicos da escrita musical. Como a elaboração das escritas não foi na sala de aula e sim no salão onde ocorrem as aulas de música, as crianças não tiveram acesso a imagens e partituras, que ficam nas estantes de livros e murais na sala de aula. Estas escritas sugerem uma observação minuciosa e detalhada das informações, utilizando informações evocadas pela “imagem mental”.

Observamos, também, a utilização da notação musical escrita em grande quantidade, pois “é assim que se escreve música”.

Das representações utilizando notas musicais, somente a escrita 9 apresentou correspondência com a partitura original e a intenção foi confirmada na entrevista, quando a criança cantou indicando o desenho melódico sincronizado com os movimentos sugeridos pela escrita elaborada por ela:

Figura 32 – Representação musical – Notas Musicais 9



Fonte: Organizada pela autora com base na representação gráfica realizada pela criança

Esta representação demonstra que a criança observou os detalhes das figuras da notação musical: “eu vi lá na parede, é assim que estava.” Ao escrever, a criança procurou usar a localização no papel para identificar as notas agudas ou graves, mas não lembrou-se de colocar as informações acerca da duração dos sons. Das 5 frases melódicas, 4 apresentam equivalência que foi confirmada pela criança no momento da entrevista, pois ela cantou seguindo os desenhos e, na última frase, identificou que havia uma falha: “aqui tinha que ficar assim”, disse apontando para a primeira sequência de notas.

4.2 CONSTATAÇÕES

Ao observamos os registros gráficos que essas crianças elaboraram para a canção e as explicações dadas acerca dos processos utilizados por elas para essa tarefa, constatamos que, numa situação de ambiência nas múltiplas linguagens, elas demonstraram autonomia para buscar elementos na diversidade de grafias textuais e linguísticas para construir e inventar uma representação gráfica musical própria, sem ficarem presas aos signos específicos da notação tradicional da música. Segundo Ilari (2003, p. 15),

> [...] a construção da notação é um processo que se inicia com a utilização de representações musicais que são inventadas pela criança. [...] As representações das crianças diferem de acordo com as diferentes idades e fases do aprendizado musical. Enquanto as crianças bem pequenas (3 a 5 anos) utilizam muitos desenhos que ilustram a letra das canções, as crianças maiores (6 a 10 anos) representam ritmos e alturas com símbolos inventados e desenhos.

Considerando os símbolos gráficos que possibilitaram a organização das representações em categorias, constatamos que a ambiência nas múltiplas linguagens, na qual estas crianças foram estimuladas, foi importante para que essas ‘invenções’ apresentassem a diversidade gráfica que observamos. A criança, em contato com as múltiplas linguagens e, consequentemente, exercitando as múltiplas leituras, tem acesso a uma variedade de formas de registro gráfico que ela generaliza e utiliza para atender a um objetivo intelectual. A criança interioriza, formando um significante que pressupõe “processamentos mentais internos de interpretação” (BATRO, 1978) e coordenações que são exteriorizadas pela

“evocação verbal” (PIAGET e INHELDER, 2001) utilizando-se da linguagem verbal e na criança alfabetizada, a utilização da representação gráfica. Ou seja, tendo percebido as informações pelos órgãos dos sentidos, essa criança operatória, por meio da imitação interna, reconstrói as informações sensoriais criando uma imagem mental em forma de conceitos ancorados e relacionados com as informações já adquiridas. Diante de uma situação que solicita a elaboração de uma representação gráfica para o som, a criança coordena todas essas informações e pensando musicalmente se apodera do estímulo musical recebido e todos os elementos formais (as frases melódicas, o formato da canção, os esquemas de repetição das frases melódicas, a duração de cada som, as diferentes alturas) e interage com todos esses elementos suscitando as mais diferentes e específicas relações subjetivas e afetivas. Tendo elaborado e coordenado todas as informações, a criança faz as generalizações e transpõe para a representação gráfica do som os elementos gráficos experimentados em outras linguagens, mas que podem também expressar as ideias musicais. E é por meio da imitação exteriorizada que a criança reconstrói o pensamento musical utilizando a linguagem verbal ou a representação gráfica.

Como essas crianças estão alfabetizadas, elas compreendem que existem regras ortográficas, que regem o sistema de escrita nas duas linguagens: verbal e musical. Por meio da atividade epilinguística[34] a discussão com seus colegas e professores, criam um ambiente afetivamente favorável, elas vão questionando suas produções e aprimorando suas escritas, incorporando as regras ortográficas e aproximando-se do sistema socialmente construído.

Neste estudo, observamos, também, que alguns elementos dos “aspectos gráficos”(FERREIRO, 2001) apareceram em todas as escritas, ou seja, todas estas crianças escreveram seus sinais para serem lidos da esquerda para a direita e de cima para baixo, como na escrita da linguagem verbal que na cultura ocidental acompanha esta estruturação. Todas as escritas apresentaram os sons mais agudos na parte superior do papel ou do espaço reservado para a escrita musical. Consequentemente, sons mais graves, foram grafados na parte inferior do papel ou

[34] O aluno é estimulado a refletir sobre todas as práticas realizadas em sala de aula, individual ou coletivamente, envolvendo a leitura e a produção escrita [...] toda atividade pedagógica desenvolvida em sala de aula deve prever um momento em que o aluno reflita sobre a própria atividade, analise alternativas, perceba possibilidade, sempre estimulado pelo professor (LEITE, 2010, p. 34).

do espaço destinado à escrita musical, independentemente de o sinal gráfico ser copiado de um modelo ou inventado pela criança.

Uma situação observada durante a análise dos dados foi a quase inexistência de registros elaborados pelas crianças acerca da duração dos sons. De 27 (vinte e sete) crianças, 26 (vinte e seis) demonstraram preocupação em escrever os sons graves ou agudos e apenas uma criança escreveu somente a duração dos sons. 11 (onze) crianças escreveram uma figura para o parâmetro altura e registraram pelo menos um tipo de som, ou o longo, ou o curto. As demais não escreveram figuras para a duração do som e, quando questionadas, utilizaram a velocidade do dedo deslizando sobre o papel para indicá-los. Ou seja, observamos uma tendência ou preocupação para registrar as alturas, mas um desinteresse com o registro das durações. Sobre este fato, encontramos em Frey-Streiff (1990, p. 167) uma possível explicação:

> [...] parece ser a atividade da criança de cantar que orienta mais sua atenção para as propriedades relativas à altura do som: o fato de cantar em uma certa altura, de cantar mais alto ou mais baixo etc. exige efetivamente um certo esforço vocal, mesmo se se conheça bem a melodia. Em compensação, a atividade de sustentar os sons, de afastá-los e aproximá-los no tempo, de intercalar silêncios etc. parece não solicitar, em geral, nenhum esforço (na canção popular) e, consequentemente, parece provocar menos tomada de consciência. [...] Em suma pode-se formular a hipótese de que a estruturação das melodias no tempo passe a segundo plano pelo fato de ela poder confundir-se com a temporalidade inerente a toda atividade, entre as quais as de cantar e falar. (FREY-STREIFF, 1990, p. 167).

Na história da notação musical, também, o registro para a duração do som foi incorporado tardiamente, somente por volta do séc. XII e XIII, pois

> […] enquanto a notação esteve ligada aos textos cantados, justifica-se pensar que informação temporal não era tão importante, já que os executores cantavam todos o mesmo texto, e as palavras regulavam o tempo (SLOBODA, 2008, p. 330).

Nas atividades musicais desenvolvidas no cotidiano, observamos que os trabalhos que envolvem ritmos ou percussão apresentam bons resultados mais rapidamente. A presença da periodicidade temporal nos batimentos do coração, na freqüência do andar ou da respiração, tornam o ritmo, que é resultante da combinação de diferentes durações de tempo, um elemento que não necessite de

muito esforço para ser percebido e interpretado. Acreditamos, portanto, que as ideias dos autores anteriormente citados podem ter ressonância nessas crianças, o que merece um estudo mais detalhado sobre essa relação, *criança – ritmo – tomada de consciência*, e, por sua vez, dessa dinâmica com as possibilidades da construção de um registro gráfico para a duração dos sons.

Outro aspecto que observamos com relação à duração dos sons, e que reforça a idéia dos autores citados, é o fato de apesar de não terem escrito figuras para representar esse parâmetro, as crianças sincronizavam com êxito a velocidade do dedo deslizando sobre as figuras e as paradas nas figuras diferenciadas ou espaços intermediários para as notas longas, demonstrando uma boa coordenação, visão, movimento e entonação, sugerindo um aprimoramento no acesso à imagem sonora construída internamente por estas crianças. A relação movimento – grafia também foi identificado no gesto sonoro que estimula um desenho ou a invenção de um sinal gráfico, que plastifica a ação realizada ao entoar determinado tipo de som, ou seja, a criança faz a relação entre os movimentos que vê ou executa e o som que emite ou escuta e expressa isso em forma de registro gráfico.

No conjunto das escritas que utilizaram notas musicais, observamos que 9 (nove) dos 10 (dez) escritos apresentavam uma grande quantidade de signos de diferentes tipos, colocados aleatoriamente, que, no momento da entrevista, foram ‘lidos’ sem ser levada em consideração a quantidade de signos para os sons emitidos.

Apesar de essas crianças estarem alfabetizadas na linguagem verbal, elas apresentam, na escrita musical, alguns aspectos com características das fases iniciais da aquisição da escrita na linguagem verbal. Ela lê e escreve na linguagem verbal, mas na linguagem musical ela escuta, canta, mas não escreve e nem lê a música. Sobre esse aspecto Sloboda (2008, p. 81) nos ensina que:

> há muitas culturas ‘semiletradas’, em que o letramento existe em classes ou em situações restritas, e isso tem efeitos diretos sobre os membros orais da cultura. Até mesmo nas culturas predominantemente letradas tais como a nossa, pode haver indivíduos que não são letrados, mas que acabam realizando atividades que se baseiam, direta ou indiretamente, no letramento de outros. Por outro lado, os indivíduos que são plenamente letrados, podem, ao mesmo tempo, ter áreas de atividade significativas que são essencialmente orais. Muitos ocidentais são linguisticamente letrados e musicalmente orais.

Retornando ao estudo da linguagem musical, os resultados obtidos na presente pesquisa nos levam a inferir que o estímulo dado numa ambiência nas múltiplas linguagens proporciona às crianças a construção do pensamento musical, que possibilita uma nova relação com a cultura musical a que terá acesso. Acesso esse que promoverá uma forma muito mais consciente de ler e compreender os fenômenos socioculturais que elas têm direito de usufruir e de participar.

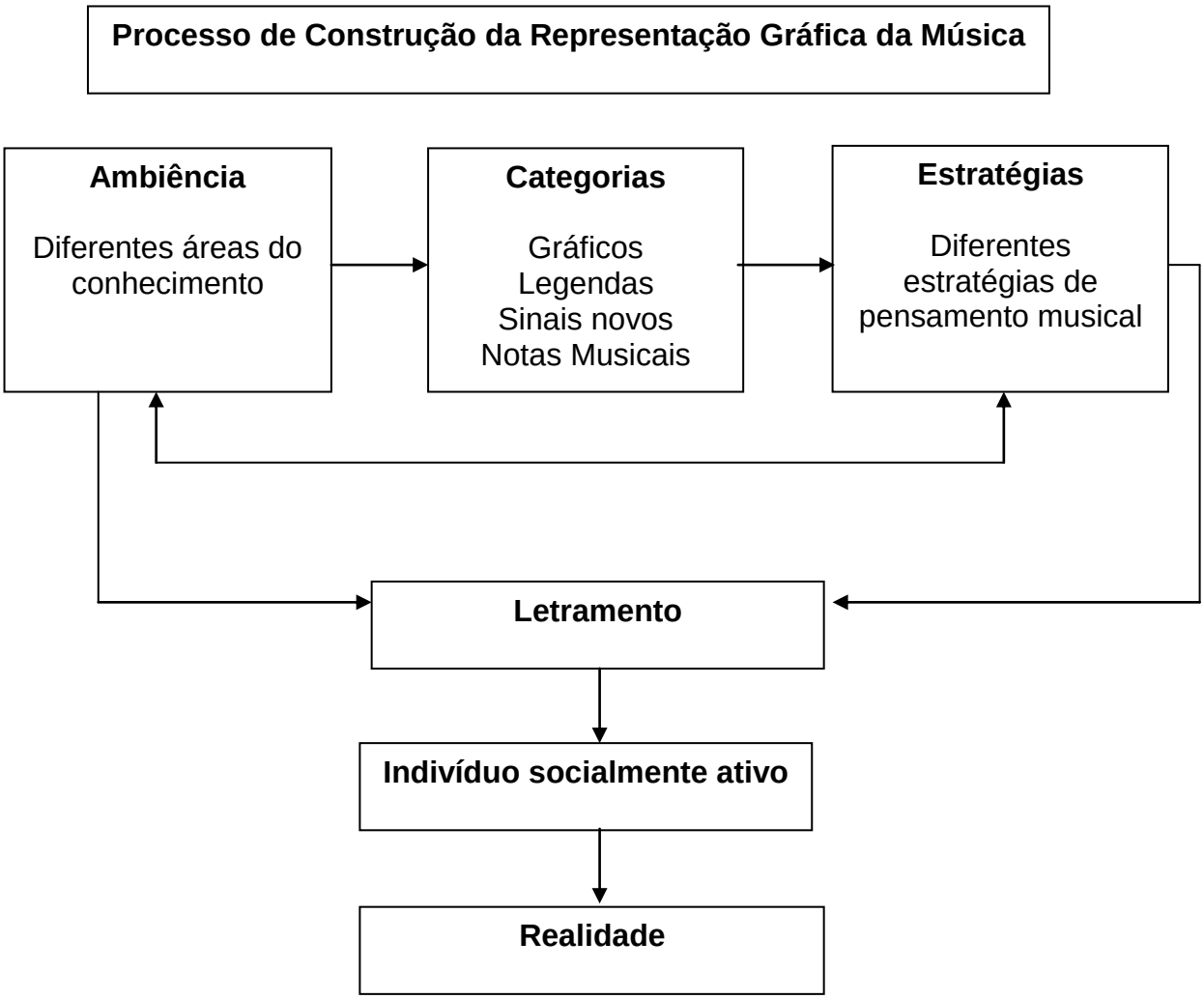
> Desta forma, as tarefas da aula de música passam a contemplar todas as dimensões do fazer musical quer sejam a recepção (ouvir música), a reprodução (executar um instrumento ou cantar), a criação (compor), a informação sobre música (sobre a cultura musical e a história) e a integração com outras áreas do conhecimento, procurando comum equilíbrio entre elas, ler e escrever música perpassaria transversalmente todas essas dimensões. Ou seja, ler e escrever música, tradicionalmente mais ligado à reprodução (”eu tenho que ler música para tocar um instrumento”), estaria presente em todas as dimensões do fazer musical ou formas de relacionar-se com a música (SOUZA, 2006, p. 214).

Pensamos que, longe de ser uma precocidade, a alfabetização musical concebida dessa forma é um processo que faz parte da característica da criança que busca formas de compreender e ser compreendida pelo ambiente em que está inserida e participar ativamente dela. Ainda que cada linguagem tenha a sua especificidade, as crianças que foram estimuladas a interagir com elas e desenvolver diferentes formas de representá-las internamente (imagem mental) ou externamente (linguagem verbal, ou representação gráfica) têm possibilidades de desenvolver de forma mais complexa e sua inteligência e autonomia na busca de novas informações e estratégias de se comunicar com o Mundo, que hoje apresenta inúmeras formas de interação.

5 CONCLUSÃO, AINDA QUE TEMPORÁRIA

Ao analisarmos as representações gráficas da música e considerando as explicações da criança sobre a forma como a elaborou, foi possível concluir que no processo da construção dessa representação, as estratégias utilizadas pelas crianças, têm relação direta com a ambiência nas múltiplas linguagens, que possibilitaram a categorização das representações resultantes de diferentes estratégias de pensamento musical que, por sua vez, entrelaçadas com outras áreas de conhecimento, possibilita o letramento nas diferentes linguagens, permitindo a interação ativa do sujeito na realidade. Abaixo, expressamos as ideias em forma de esquema:

Figura 33 – Ideias resultantes do estudo, organizados em forma de esquema



Fonte: Organizado pela autora, com base no estudo realizado

Considerando o princípio da ambiência nas múltiplas linguagens, é necessário que as reflexões sejam conduzidas e mediadas por professor especialista em cada uma das áreas. É ele que trabalha com a criança a essência de cada conhecimento, sua historicidade, sua linguagem e a forma como os conteúdos e ideias são representados, evitando assim a superficialidade tornando possível o letramento nessas diferentes áreas. É com a ambiência nas múltiplas linguagens que o processo de representação ocorre de forma plena nas linguagens das diferentes áreas do conhecimento e é nela que diferentes professores e as crianças, numa atividade de trocas dinâmicas e reflexivas, produzem e constroem coletivamente o conhecimento para terem assim, habilidades para serem inseridos nas práticas sociais de leitura e escrita.

A possibilidade de interagir com as várias áreas do conhecimento e as suas respectivas linguagens e representações (sonora, visual, corporal e gráfica), em atividades epilinguísticas conduzidas por professores especialistas em cada uma das áreas, possibilitou o surgimento de elementos gráficos característicos. As crianças elaboraram representações genuínas que puderam ser categorizadas em representações com Gráficos, representações acompanhadas de Legendas, representações que utilizaram Sinais Novos e aquelas que utilizaram as Notas Musicais. Cada categoria demonstrou um conjunto de estratégias de pensamento resultante de abstrações que a criança realizou sobre as informações recebidas pelos órgãos sensoriais que, em contato com um ambiente estimulador, forneceu diferentes dados permitindo a ela pensar musicalmente para construir a sua representação.

A representação gráfica da música é então, resultante de uma construção pessoal, de um sujeito que utiliza seus recursos cognitivos e todas as informações sensoriais por meio de um elaborado processo de representação e pensamento musical. Ele reconstrói para si o conhecimento musical e se desenvolve musicalmente para também representar por meio dos sons, se comunicar e compreender o contexto sonoro e musical, sendo então, sonoramente e esteticamente alfabetizado na musica.

Assim considerado, o letramento em música é uma consequência de uma vivência plena da atividade musical em todos os sentidos, não somente da interpretação, mas da busca da autonomia no relacionamento com os eventos sonoros e musicais compreendendo e interagindo com o grande repertório que a

humanidade vem construindo durante a sua existência. É conseqüência também da possibilidade de estabelecer relações e entrelaces com as outras áreas do conhecimento que constituem a totalidade da realidade onde se insere.

O letramento desenvolvido numa situação de ambiência nas múltiplas linguagens, por professores especialistas das diferentes áreas, permite que a criança desenvolva as estratégias e a construção do pensamento em cada uma das áreas: o pensamento musical, o matemático, o lingüístico, o científico, o topográfico, o sinestésico, o ecológico e usar todos esses conhecimentos de forma sistêmica na vida social enquanto cidadão que tem a possibilidade de compreender melhor a sociedade e tem capacidade de fazer leituras e representações para ser um sujeito plenamente letrado que aciona os esquemas cognitivos para interagir com a realidade para reconstruí-lo para si e transformá-lo.

A interação com as linguagens, perpassando a leitura e escrita, possibilita no sujeito a consciência de si enquanto indivíduo com identidade, sem se diluir numa massa anônima. Cria-se, assim, para o sujeito, possibilidade de estímulo sensorial, desenvolvimento intelectual e emocional, bem como constituir-se como indivíduo socialmente ativo e consciente de sua função comunitária, fortalecendo ligações com a sociedade que humaniza esse sujeito por meio, dentre outras coisas, da Arte, uma das múltiplas linguagens.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, A. M. C. Estudo sobre os registros gráficos do som de crianças de 3 a 6 anos: o som significante. In: PONTES, Aldo. *Construindo saberes em educação.* Porto Alegre: Zouk, 2005. p. 83-96.

AMOR EXIGENTE. *Quem somos*. Disponível em: <http://www.amorexigente.org.br/conteudo.asp?sayfaID=5>. Acesso em: 21 jul. 2011.

AZEREDO, J. C. Gramática Houaiss da língua portuguesa. 3. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

BATTRO, A. M. *Dicionário terminológico de Jean Piaget*. São Paulo: Pioneira, 1978.

BENNETT, R. *Como ler uma partitura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. *Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p.68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/download/18027/16976>. Acesso em: 10 mar. 2011.

CANDÉ, R. *História universal da música*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 2. v.

CARVALHO, A. M. et al. *O uso de entrevistas em estudos com crianças*. *Psicologia em Estudo,* Maringá, v. 9, n. 2, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000200015&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 28 ago. 2011.

CONSERVATÓRIO. In: SADIE, Stanley. Dicionário Grove de música: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 214.

EPITÁFIO de seikilos. Disponível em: <http://3.bp.blogspot.com/_8jsXWKs7fZ4/TA4w1e5ZoaI/AAAAAAAACc4/x1tHfOwDgbM/s1600/EPITAFIO.jpg. Acesso em 20jan2011>. Acesso em: 20 jan. 2011.

FERNANDES, J. N. Paralelismo entre história e psicogênese da escrita do ritmo musical. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 9, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200009>. Acesso em: 24 out. 2009.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANÇA, C. C. *Para fazer música*. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

_____, C. C. *Poemas musicais.* Belo Horizonte: Halt, 2003a.

_____, C. C. *Poemas musicais:* ondas, meninas, estrelas e bichos. Belo Horizonte: Sonhos e Sons, 2003b. CD.

FREY-STREIFF, M. A notação de melodias extraídas de canções populares. In: SINCLAIR, H. (Org.). *A produção de notações na criança:* linguagem, número, ritmo e melodias. São Paulo: Cortez, 1990. p. 125-168.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar:* como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GRIFFITHS, Paul. *A música moderna.* 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO, METODOLOGIA DE PESQUISA E AÇÃO - GEEMPA. *Aula entrevista*: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura. Porto Alegre: GEEMPA, 2010.

_____. *Caderno de atividades:* uma linguagem poética na pós-alfabetização. Porto Alegre: GEEMPA, 2008.

GYÖRGY LIGETI. In: Wikipédia: a encicopéida livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Gy%C3%B6rgy_Ligeti>. Acesso em: 23 set. 2011.

ILARI, B. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 7-16, set. 2003.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E JUVENIL. *Estatuto*. Londrina, 2001

KARLHEINZ Stockhausen. Disponível em: <http://www.stockhausen.org/kurzbio_short_bio_st.pdf >. Acesso em: 20 set. 2011.

LEITE, S. A. S. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, A. A. (Org.). *Alfabetização e letramento.* São Paulo: Summus, 2010. p. 15-71.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, Marilia, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, G. *Estudo de caso:* uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa,* São Paulo, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MATEIRO, T.; ILARI, B. (Org.). *Pedagogias em educação musical.* Curitiba: Ibipex, 2011.

MELETTI, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico de pesquisa em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: EDUEL, 2003. p. 1-10.

MONTOYA, A. O. D. *Jean Piaget e a educação.* 2000. Disponível em: <http://www.espirito.org.br/portal/palestras/piaget/piaget-e-a-educacao.html>. Acesso em: 13 ago. 2011.

NEVES, I. (Org.). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

NOGUEIRA, O. A entrevista. In: _____. *Pesquisa social:* introdução às suas técnicas. São Paulo: Nacional, 1968. p. 111-119.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 24 jul. 2011.

ORTOLAN, Edson Tadeu. *História da música ocidental*. Disponível em: <http://www.movimento.com/2011/09/historia-da-musica-ocidental/>. Acesso em: 20 set. 2011.

PARTITURA. In: SADIE, Stanley. Dicionário Grove de música: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 702.

PASSONI, D. *Historia geral e reflexão em música*. Disponível em: <http://reflexaoemmusica.blogspot.com/2009/05/guido-darezzo.html>. Acesso em: 20 set. 2011.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino.* 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PIAGET, J. *A formação do símbolo da criança.* 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

POLIFONIA. In: SADIE, Stanley. Dicionário Grove de música: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. p. 733.

REZENDE, L. A. *Leitura e formação de leitores*: vivências teórico-práticas. Londrina: EDUEL, 2009.

_____. (Org.). *Leitura e visão de mundo:* peças de um quebra-cabeça. Londrina: EDUEL, 2007.

_____. Leitura-paixão: o impacto de uma situação diferenciada. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 8, n. 1, p. 107-126, 2005. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/684/68480109.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2011.

RODRIGUES, D. Educação inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S.(Org.). *Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 45-63.

SALLES, Pedro Paulo. Ensaio sobre a Gênese da notação musical na criança. *Revista Plural,* Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 21-46, 1998.

SARAMAGO, S. S. S. Metodologias de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, Problemas e Práticas,* São Paulo, n. 35, p. 9-29, 2001. Disponível em: <www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n35/n35a01.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2010.

SILVA, Luiza Leonor Cavazzoti e. Depoimento. *Revista IEIJ*: 30 anos, Londrina, 2003.

SCHAFER, R. M. *A afinação do mundo*. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991

SLOBODA J. A. *A mente musical*: psicologia cognitiva da música. Londrina: EDUEL, 2008.

SOUZA, J. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, I. (Org.). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 207-216.

SUBTIL, M. J. D. Educação e arte: dilemas da prática que a história pode explicar. *Revista Práxis Educativa,* Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul./dez. 2009b. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/current>. Acesso em: 28 ago. 2011.

_____. Uma contribuição ao estudo da educação musical nas políticas públicas brasileiras: educação artística, expressão e polivalência na Lei 5.692/71. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18., 2009, Londrina. *Anais*... Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009a. p. 1231-1237.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação*: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Líder, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VITALIANO, R. C. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial,* Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007.

WATANABE, M. K. A. *A construção de um significante para o som na criança pré escolar*. 2007. 79 p. Monografia (Especialização em Educação Musical) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____. A leitura e a escrita do som na educação infantil. Disponível em: <alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/.../COLE_11.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.

WEISS, T. Apresentação. In: FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. VII-IX.

WISNIK, J. M. *O som e o sentido*: uma outra história das musicas. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

YOUTUBE. *Atmospheres.* Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=fXh07JJeA28>. Acesso em: 20 jan. 2011.

APÊNDICES

Apêndice A

Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação comunicação e Artes

Departamento de Educação
Programa de Mestrado em Educação
Discente: Maria Kyoko Arai Watanabe
Orientadora: Profª Drª Lucinea Aparecida de Rezende

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados pais,

Pelo presente documento, estamos convidando a sua filha,_____ de 8 anos e 3 meses, para participar da pesquisa: **A lógica subjacente à construção da grafia musical da criança nos 4 primeiros anos do ensino fundamental** realizada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina pela mestranda e especialista em Educação Musical Maria Kyoko Arai Watanabe orientada pela professora doutora Lucinea Aparecida de Rezende.

Esta pesquisa consiste em analisar a representação musical realizada nas aulas de música e a explicação que a criança faz para indicar as estratégias utilizadas para grafar as músicas que canta. Para isso, as representações que fazem parte do cotidiano das atividades musicais serão registradas antes de serem encaminhadas para os pais junto com os registros das atividades realizadas pela criança em outras disciplinas e entregue bimestralmente para os pais. As explicações serão gravadas em áudio, vídeo e foto para serem transcritas depois e registrar os momentos em que a criança indica no papel os lugares em que realizou o registro dos eventos sonoros solicitados (sons graves, agudos, longos, curtos...).

Ou seja, independentemente desta pesquisa, a sua filha já está fazendo estas atividades como currículo do ensino de Música na referida Escola, não sendo necessária uma ocasião extra para a coleta dos dados. Com este documento, a pesquisadora solicita a autorização para registrar as representações gráficas das músicas trabalhadas e as explicações que a criança dá para este registro para posterior análise. Esta análise, será feita à luz das teorias de alfabetização de Emília Ferreiro(México) e escrita musical de Leda Osório Mársico (Porto Alegre), Pedro Paulo Salles (USP) e Ana Maria Abrahão (UNICAMP).

O motivo que nos leva a estudar este assunto é que observamos que, no decorrer do trabalho de educação musical realizado no Instituto de Educação Infantil e Juvenil, a criança que recebe os estímulos na apreciação, vivência e representação gráfica de diferentes

linguagens (língua materna, artes e música) apresenta estratégias de grafia semelhantes, reforçando alguns estudos existentes sobre o paralelismo entre as estratégias de escrita alfabética e a estratégia para a escrita musical. Pretendemos, com este estudo, identificar na fala das crianças desta faixa etária, a lógica que está implícita na organização da escrita musical.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO

Os senhores receberão uma via do projeto da referida pesquisa e serão esclarecidos sobre a mesma em qualquer aspecto que desejarem e são livres para recusar a participação de sua filha, retirar seu consentimento ou interromperem a participação a qualquer momento, pois a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer conseqüência que altere o percurso rotineiro das aulas de sua filha.

A pesquisadora irá tratar a identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados e o trabalho final serão enviados para os senhores. O nome ou o material que indique a participação de sua filha não será liberado sem a sua permissão e também não será identificada em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. A participação no estudo não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira.

Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no Programa de Mestrado em Educação do Centro de Educação Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina e outra será fornecida aos senhores.

DECLARAÇÃO DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE

Eu, _____ fui informada(o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora Maria Kyoko Arai Watanabe certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e tenho ciência da inexistência de custos ou compensações financeiras decorrentes desta participação. Declaro que autorizo a participação da minha filha _____ nesse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Participante na pesquisa:

_____Data de Nascimento: / /

Londrina, ____de maio de 2010.

_____

Assinatura do pai ou responsável - RG nº

Apêndice B

Londrina, 31 de maio de 2010.

Caros pais,

Vimos por meio deste bilhete, pedir a sua ajuda na nossa pesquisa no curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

No IEIJ, seu(sua) filho(a) tem aulas de Música em todos anos, mas nesta Escola a Música está no currículo como mais uma área específica do Conhecimento Humano dentro das Linguagens juntamente com as Ciências e a Matemática. Sua concepção enquanto disciplina curricular, gerou questionamentos que se tornaram pesquisas de pós graduação que foram divulgadas nas áreas de Música e Leitura em congressos e encontros nacionais e internacionais (ISME, ABEM, COLE, SPEM).

Para dar continuidade aos estudos, precisamos realizar entrevistas com seu(sua) filho(a) e atendendo às orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, estamos enviando o Termo de Consentimento, juntamente com o projeto de pesquisa que será enviado ao referido Comitê.

Por favor, leiam com atenção e fiquem à vontade para autorizar ou não o registro da representação musical e da explicação. Reforçamos que independentemente da pesquisa, seu(sua) filho(a) está fazendo as representações e explicando em roda os seus pensamentos como atividade regular nas aulas de música. Pedimos apenas a autorização para registrar e analisar cientificamente as expressões sobre a representação musical .

O presente envelope contém uma cópia do projeto de pesquisa e duas vias do Termo de Consentimento. Após a leitura, por favor preencha uma das vias e a entregue para a professora da turma ou para a Kyoko na Escola. Caso não queiram autorizar, fiquem à vontade e devolvam o envelope e seu conteúdo, também na Escola.

Certos de contar com a sua autorização, estamos à sua disposição e desde já agradecemos.

Atenciosamente

_____

Maria Kyoko Arai Watanabe
Educadora musical do IEIJ
Mestranda em Educação e
Especialista em Educação Musical pela UEL

Apêndice C

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu_____ abaixo assinado e identificado, autorizo Maria Kyoko Arai Watanabe, aluna do Programa de Mestrado em Educação do Centro de Educação Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina, o uso da imagem do meu filho _____ que participou da pesquisa “Construção da Notação Musical da Criança: Estudo de Caso” para a elaboração do texto final de apresentação do estudo bem como em artigos e comunicações a serem apresentadas no meio acadêmico, por meio de palestras, comunicações ou publicações.

Por esta ser expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que haja qualquer ônus a ser reclamado por ambas as partes.

Londrina, _____ de _____de 2011

Nome do responsável: _____

Endereço:_____

Cidade: _____

RGnº:_____

Nome da criança: _____

Apêndice D

DESCRIÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES EM QUADROS

Nos quadros a seguir, apresentamos os resumos das descrições dos sinais utilizados pelas crianças[35] para representar graficamente os sons da música. O grupo foi dividido de acordo como ano escolar em que se insere. Na linha "informações gerais" em negrito está a classificação que a representação foi colocada na categorização e após a barra o numero que identifica a representação.

[35] Identificação das crianças: 1C1 = 1º ano, Criança 1 ; 1C2 = 1ºano Criança 2 e assim sucessivamente.

Apêndice D.1

Descrição das representações das crianças do 1º ano
Fonte: Autora

		1º ano (7 crianças)
Sons graves	1C1	Notas musicais soltas na mesma altura das outras figuras
	1C2	Apontou figuras aleatoriamente
	1C3	Figuras soltas
	1C4	Três notas ligadas com a letra 'g'
	1C5	Apontou as notas escritas na região inferior do papel
	1C6	Apontou as notas na linha na parte inferior do papel
	1C7	Apontou figuras na parte inferior do papel
Sons agudos	1C1	Figura com 3 notas unidas por uma haste
	1C2	Figura hibrida – letras com círculos nas extremidades
	1C3	Duas figuras unidas por uma haste
	1C4	Círculos acompanhados da palavra " agudos" ou a letra "a"
	1C5	Apontou as notas escritas mais para cima na pauta
	1C6	Círculos na parte do papel acima da linha
	1C7	Separadamente uma sequência de bolinhas que sobem e descem. Apontou as de cima.
Sons longos	1C1	Figura junto com a nota longa da melodia
	1C2	Pára o dedo na última figura da sequência junto com a nota longa da música
	1C3	Três notas unidas por uma haste
	1C4	Desenhou um coração e escreveu a letra "L" (de longo)
	1C5	Deixou mais distância entre um circulo e outro
	1C6	Não colocou indicação
	1C7	Dois círculos unidos por uma haste
Sons curtos	1C1	Não colocou indicação. Aponta figuras aleatoriamente enquanto canta
	1C2	Não colocou indicação. Indica aleatoriamente respeitando a sequência
	1C3	Não colocou indicação, aponta aleatoriamente as figuras junto com a música que canta
	1C4	Desenhou metade o coração e escreveu a letra "C" (de curto)
	1C5	Não colocou indicação
	1C6	Não colocou indicação
	1C7	Um circulo com haste
Informações gerais	1C1	Figuras soltas, pauta 3 linhas. 5 figuras, algumas hibridas. **Notas musicais/10.**
	1C2	Figuras geométricas, híbridas, letras e traços com "notas" na ponta. **Sinal Novo/1.**
	1C3	Usou 3 figuras diferentes, claves soltas sem pauta. **Notas musicais/6.**
	1C4	Pauta de duas linhas e claves. Desenho de notas com rostos, corações. **Sinal Novo/2.**
	1C5	Pauta de 5 linhas, clave , fez notas ascendentes e descendentes ligados por uma linha. **Gráfico/5**.
	1C6	Fez um gráfico com linhas ligando notas agudas e graves.**Gráfico/4**.
	1C7	Pautas de 2 e 4 linhas. Claves e sílabas sem relação com a música. **Notas musicais/4**

Fonte: Organizado pela autora com base nas representações gráficas realizada pelos sujeitos.

Apêndice D.2

Descrição das representações das crianças do 2º ano

		2º ano (6 crianças)
Sons graves	2C1	Não fez nenhuma indicação
	2C2	Circulou um conjunto de figuras e escreveu uma legenda
	2C3	Apontou a figura maior, mas não foi escrita na sequência que foi cantada
	2C4	Fez gráfico (como do eletrocardiograma) e apontou a parte de baixo das ondas
	2C5	Uniu duas bolinhas horizontalmente com uma haste
	2C6	Apontou alguns lugares enquanto cantamos. Na segunda vez mudou os lugares.
Sons agudos	2C1	Não fez nenhuma indicação
	2C2	Circulou um conjunto de figuras e escreveu uma legenda
	2C3	Duas figuras unidas por uma haste
	2C4	Fez gráfico (como do eletrocardiograma) e apontou a parte de cima das ondas
	2C5	Uniu verticalmente duas bolinhas brancas com uma haste
	2C6	Apontou alguns lugares enquanto cantamos. Na segunda vez mudou os lugares.
Sons longos	2C1	Apontou as figuras brancas
	2C2	Circulou um conjunto de figuras e escreveu uma legenda
	2C3	Não fez nenhuma indicação
	2C4	Fez gráfico (como do eletrocardiograma) e linha ahorizontal
	2C5	Uniu quatro círculos brancos
	2C6	Dois círculos unidos por uma haste
Sons curtos	2C1	Apontou as figuras pretas
	2C2	Não colocou indicação
	2C3	Não fez nenhuma indicação
	2C4	Fez gráfico (como de um eletrocardiograma) e apontou a parte que tem riscos com mais freqüência
	2C5	Três círculos brancos unidos por uma haste
	2C6	Círculos com traços em baixo
Informações gerais	2C1	Pauta de 3 linhas, usou 4 figuras diferentes aleatoriamente. **Notas musicais/8.**
	2C2	Colocou legenda, usou quatro figuras diferentes, mas na mesma altura em uma caixa sem pauta. **Legenda/5.**
	2C3	Pauta de 4 linhas, 3 tipo de figuras diferentes, subindo e descendo. Não colocou duração mas acrescentou a altura média. **Notas musicais/1.**
	2C4	Identificou os sons num gráfico . **Gráfico/1.**
	2C5	Pauta de 4 linhas, clave, legenda, identificou os itens verificados. **Legenda/3**.

Fonte: Organizado pela autora com base nas representações gráficas realizada pelos sujeitos.

Apêndice D.3

Descrição das representações das crianças do 3º ano

		3º ano (8 crianças)
Sons graves	3C1	Aponta para dois círculos unidos por uma haste aleatoriamente
	3C2	Círculos pretos com haste para baixo
	3C3	Sinal maior embaixo da letra
	3C4	Desenhou uma seta para baixo
	3C5	Sinais em cima da letra. Uma linha acima e duas linhas abaixo
	3C6	Desenho com três notas ligadas
	3C7	Um circulo preto com haste para cima
	3C8	Traço deitado
Sons agudos	3C1	Aponta um circulo branco com uma haste aleatoriamente
	3C2	Circulo preto com haste para cima
	3C3	Sinal menor embaixo da letra
	3C4	Desenhou uma seta para cima
	3C5	Sinais em cima da letra. Duas linhas acima e uma linha abaixo
	3C6	Um traço com uma “nota” na ponta
	3C7	Circulo preto com haste para baixo
	3C8	Criou um desenho arredondado
Sons longos	3C1	Colocou círculos sem haste uma do lado da outra
	3C2	Bolinhas brancas sem haste uma do lado da outra
	3C3	Não colocou indicação
	3C4	Colocou uma linha horizontal com setas para a direita e esquerda
	3C5	Não colocou indicação, deixou espaço depois da palavra
	3C6	Uniu quatro hastes com círculos
	3C7	Desenhou uma bolinha e puxou para a direita uma linha de 15 milímetros
	3C8	Desenhou uma “bolinha”
Sons curtos	3C1	Uniu dois círculos brancos com uma haste
	3C2	Circulo branco com haste
	3C3	Não colocou indicação
	3C4	Não colocou linha horizontal
	3C5	Não colocou indicação/não deixou espaço entre as palavras
	3C6	Uniu três hastes com círculos
	3C7	Desenhou um círculos e puxou para a esquerda cerca de 5 milímetros
	3C8	Desenhou um quadrado
Informações gerais	3C1	Usa figuras numa linha, todos na mesma altura . **Notas musicais/2.**
	3C2	Escreveu uma pauta de uma linha, figuras e legendas. **Legenda/4**.
	3C3	Colocou legenda. “Fumaça é com C ou S?” Criou novos sinais. **Sinal Novo/5**
	3C4	Explicou quando o som é grave+longo ou quando é agudo+ longo. Grafou 2 aspectos num **Sinal Novo/6.**
	3C5	Explicou os quatro itens investigados . **Sinal Novo/3.**
	3C6	Explicou os quatro itens investigados. Um signo para cada um deles . **Notas musicais/7.**
	3C7	Explicou as figuras desenhadas embaixo da letra da música . **Sinal Novo/4.**
	3C8	Fez legenda e escreveu os sinais novos em cima da letra. **Legenda/2**.

Fonte: Organizado pela autora com base nas representações gráficas realizada pelos sujeitos

Apêndice D.4

Descrição das representações das crianças do 4º ano

		4º ano (6 crianças)
Sons graves	4C1	Desenhou figuras mais para baixo em relação as outras.
	4C2	Colocou círculos pretos subindo e descendo
	4C3	Colocou três círculos pretos sem haste – “mais longo e grosso”
	4C4	Gráfico/ondas sobre uma pauta de 4 linhas
	4C5	Linhas ascendentes e descendentes que acompanham corretamente a melodia
	4C6	Gráfico/ondas aponta a parte baixo e diz: “esse é o grave”
Sons agudos	4C1	Notas subindo e descendo. Apontou as de cima.
	4C2	Apontou a parte de cima do desenho
	4C3	Não desenhou nenhum signo
	4C4	Gráfico/ondas sobre uma pauta de 4 linhas
	4C5	Linhas ascendentes e descendentes que acompanham corretamente a melodia
	4C6	Gráfico/ondas aponta a parte de cima e diz:”esse é o agudo”
Sons longos	4C1	Não colocou indicação
	4C2	Não colocou indicação. Na explicação pára o dedo no espaço entre as notas para o som longo
	4C3	Colocou 3 círculos brancos em seguida/para o grosso longo colocou 3 círculos pretos
	4C4	Gráfico/ondas sobre uma pauta de 4 linhas
	4C5	Linhas ascendentes e descendentes que acompanham corretamente a melodia
	4C6	Indicou uma parte com linha continua para o som longo
Sons curtos	4C1	Deixou espaços diferenciados entre as “notas”
	4C2	Usou “nota branca” “porque dura mais”
	4C3	Colocou uma bolinha branca sem haste
	4C4	Gráfico/ondas sobre uma pauta de 4 linhas
	4C5	Linhas ascendentes e descendentes que acompanham corretamente a melodia
	4C6	Apontou círculos soltos
Informações gerais	4C1	Apontou figuras coordenadas com a melodia e disse: “tem som grosso, fino”. **Notas musicais/9.**
	4C2	Pauta de 5 linhas, uso de notas sem relação com a melodia. **Notas musicais/5.**
	4C3	Identifica todos os sons. Colocou o médio. Fez uma legenda. **Legenda/1**.
	4C4	Gráfico como ondas sobre uma pauta de 4 linhas. **Gráfico/2**
	4C5	Linhas ascendentes e descendentes que acompanham a melodia. **Gráfico/3**
	4C6	Nomeou os diferentes sons . **Gráfico/6**.

Fonte: Organizado pela autora com base nas representações gráficas realizada pelos sujeitos.

ANEXOS

Anexo 1

Princípios Básicos de Amor-Exigente

1º Princípio - RAÍZES CULTURAIS
Os problemas da família têm raízes
na estruturação atual da sociedade.

2º Princípio - PAIS TAMBÉM SÃO GENTE

3º Princípio - OS RECURSOS SÃO LIMITADOS

4º Princípio - PAIS E FILHOS NÃO SÃO IGUAIS

5º Princípio - CULPA
A culpa torna as pessoas indefesas e sem ação.

6º Princípio - COMPORTAMENTO
O comportamento dos filhos afeta os pais;
O comportamento dos pais afeta os filhos.

7º Princípio - TOMADA DE ATITUDE
Tomar atitude precipita crise.

8º Princípio - CRISE
Da crise bem administrada, surge a possibilidade
de mudança positiva

9º Princípio - GRUPO DE APOIO
Na comunidade as famílias
precisam dar e receber apoio

10º Princípio - COOPERAÇÃO
A essência da família repousa na cooperação,
Não só na convivência.

11º Princípio - EXIGÊNCIA NA DISCIPLINA
A exigência na disciplina tem o objetivo de ordenar e
organizar nossa vida e a de nossa família.

12º Princípio - AMOR
O amor com respeito, sem egoísmo, sem comodismo deve ser também
um amor que orienta, educa e exige.

Anexo 2

Quadro de horário diário do 3º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Infantil e Juvenil.

Horário 2011-3º ano

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
7h30 – Chefias -TCT	7h30 – TCT	7h30 – Mutirão Ortográfico	7h30 - TCT	7h30- Psico de Mesa
8h-Análise Fon.	8h-Xadrez	8h20 – TCT	7h50 – TAD 75' POR/ MAT/ TC	8h40- Tad
8h20- Inglês	8h 30- Anal. Fonológica	8h50-Literatura	9h20- Lanche	9h10- Pátio
8h40 – Representação livro de final de semana	9h – Psico Corporal	9h10-Inglês	9h40- Empréstimo de livro	9h30- Lanche
9h40 – Lanche	9h30 – Lanche	9h30-Anal.Fon.	10h-Literatura	9h 50- Anal. Fon
10h- Literatura	9h50-Ciências	9h40 – Lanche	10h10-Pátio	10h- Inglês
10h 10- Leitura silenciosa	10h20-H/G	10h- Educação Física	10h30-Matemática	10h20- Logo
10h20- Hino	10h50 – Inglês	10h30- Música	11h-Análise fon.	10h 50 – TCT
10h 30-Educação Física	11h10 – Leitura silenciosa	11h-TAD (Port.,Mat,)	11h 15- Inglês	11h 10 – Música
11h – TAD.(II/G,Mat.,Port.)	11h25 – DPO	11h55- DPO	11h40-Leitura silenciosa	11h40- Leitura silenciosa
11h55 – DPO, organização e despedida	11h30-Informática	12h - Despedida	11h55-Organiz. DPO e despedida	11h50-DPO/Organização e despedida

Anexo 3

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
INFANTIL E JUVENIL

Instituto de Educação Infantil e Juvenil - Fevereiro de 2011 – Curriculo MÚSICA

MÚSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL **Maria Kyoko Arai Watanabe**
Apreciação – é no exercício da escuta sistematizada e direcionada que as crianças terão acesso ao acervo musical que a humanidade vem construindo. O contato com as obras de diferentes épocas, estilos e culturas possibilita o estudo e a percepção global da produção musical como expressão artística de uma sociedade inserida num tempo e num lugar que se utilizada desta forma de linguagem para se expressar. Linguagem esta, que tem aspectos que lhe dão cientificidade enquanto recurso para o desenvolvimento da inteligência e aperfeiçoamento das faculdades humanas.
Produção – Em todas as etapas e níveis, interagindo com as musicas trabalhadas ou como composições individuais e coletivas. Formação de grupos vocais com repertório abrangendo canções de diferentes estilos e épocas e formação de grupos instrumentais utilizando a flauta doce, violão e piano estimulando o fazer musical em conjunto. Formação de 'batucadas' com a junção de várias vozes rítmicas baseadas em ritmos padronizados ou criados em composições coletivas. Construção de objetos sonoros com e sem altura definida.
Escrita Musical – iniciando-se como a representação livre das atividades musicais, as diferentes estratégias para as crianças grafarem o som que escutam ou produzem serão direcionadas para a construção da escrita musical no sistema da notação tradicional
Reflexão – Na apreciação, a tomada de consciência possibilita identificar as técnicas, instrumentos e demais recursos utilizados pelo compositor. Na produção, os ensaios e estudos devem ser seguidos de reflexão e avaliação comparativa e crítica de todos os aspectos do processo criativo. Após um tempo de apreciação ou execução livre, direcionamos a atenção e a percepção da criança para a observação de determinados elementos musicais (forma, estilo) e parâmetros dos sons e suas combinações (altura, duração, timbre, intensidade e densidade) e organizar os sentimentos e sensações suscitados pela apreciação subjetiva (gosto ou não gosto) e objetiva (valores técnicos e estilísticos). O respeito pelas manifestações musicais e sonoras de outras culturas e épocas, remete à autovalorização e preserva o sentimento de pertença. A comparação , crítica e o aperfeiçoamento dos trabalhos é uma forma de conscientizar-se das suas ações e relacionar-se com a arte como uma forma de representação do pensamento.
Ecologia acústica – Como seres geradores de sons todos nós somos responsáveis por aqueles que produzimos e inserimos na nossa 'paisagem sonora'. É também através do som que o ambiente se comunica conosco e pelas características invasivas do som e pelo fato do nosso ouvido não ter 'pálpebras', é necessário e saudável a educação, a alfabetização e o desenvolvimento da consciência sonora.

Anexo 4

Universidade Estadual de Londrina
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná
Registro CONEP 268

Parecer de Aprovação Nº 142/10 **CAAE Nº 3302.0.268.000-10** **FOLHA DE ROSTO Nº 351974**	Londrina, 04 de agosto de 2010.

PESQUISADORA: **MARIA KYOKO ARAI WATANABE**
CECA/MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Prezada Senhora:

O "**Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina/ Hospital Universitário Regional Norte do Paraná**" (Registro CONEP 268)– de acordo com as orientações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

"A LÓGICA SUBJACENTE À CONSTRUÇÃO DA GRAFIA MUSICAL DA CRIANÇA NOS 4 PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL"

Situação do Projeto: **APROVADO**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL relatório final da pesquisa.

Atenciosamente,

Profª. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel
Coordenadora
Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UEL

Campus Universitário: Rodovia Celso Garcia Cid (PR 445), km 380 - Fone (043) 371-4000 PABX - Fax 328-4440 - Caixa Postal 6.001 - CEP 86051-990 – Internet http://www.uel.br
Hospital Universitário/Centro de Ciências da Saúde: Av. Robert Koch, 60 - Vila Operária – Fone (043) 321-2900 PABX – Fax 337-4041 e 337-7495 - Caixa Postal 791 - CEP 86038-440
LONDRINA - PARANÁ - BRASIL

Form. Código 11.764 – Formato A4 (210x297mm)

Anexo 5

CD de imagens para Windows Media Player

1. ” Maria Fumaça” com as crianças. (Registro autorizado, realizado pela autora em setembro de 2011)

2. “O saci” pelas crianças ticando marimba de tubos e xilofone. (Registro autorizado, realizado pela autora em setembro de 2011)

3. “O saci” com as crianças marcando o ritmo com palmas. (Registro autorizado, realizado pela autora em setembro de 2011)