



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

CAROLINE DE SOUZA KLEMENT

**PRÁTICAS MUSICAIS ESCOLARES E OS PROCESSOS DE LEITURA E DE
ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
algumas articulações**

PORTO ALEGRE
2. SEMESTRE
2012

CAROLINE DE SOUZA KLEMENT

**PRÁTICAS MUSICAIS ESCOLARES E OS PROCESSOS DE LEITURA E DE
ESCRITA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
algumas articulações**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial e obrigatório para a aprovação e conclusão do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da

Orientadora: Prof^a. Dra. Leda de Albuquerque Maffioletti

PORTO ALEGRE

2. SEMESTRE

2012

Dedico este trabalho
aos educadores que buscam
renovar e qualificar
suas práticas educativas,
visando o desenvolvimento integral e
a construção de conhecimentos significativos
de seus alunos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus alunos, pois eles são a razão da minha busca de qualificação enquanto professora e sem eles não seria possível a realização deste estudo; à minha professora orientadora Leda Albuquerque Maffioletti pelo acolhimento, dedicação, incentivo e reflexões acerca do tema escolhido; às professoras Elisabete Maria Garbin e Daniela Medeiros de Azevedo pelas aulas e conselhos para a organização do trabalho; às colegas pela parceria e trocas durante o semestre; e a todos que, de alguma forma, acreditaram e contribuíram para a concretização de mais essa etapa de estudo.

“Aquilo que a memória ama fica eterno”.

Adélia Prado

RESUMO

A presente pesquisa apresenta uma análise das práticas musicais escolares e dos processos de leitura e de escrita, em uma turma de crianças de seis e sete anos de idade que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada de ensino, localizada na zona sul da cidade de Porto Alegre/RS. Tem como objetivo compreender de que modo as áreas de música e de alfabetização possibilitam experiências significativas de aprendizagem da leitura e da escrita do idioma. Foram objetos de estudos as atividades específicas desenvolvidas pelas crianças, envolvendo as duas áreas, as quais foram registradas em Diário de Classe de modo sistemático e no Relatório Final do estágio de docência, desenvolvido no período de março a junho de 2012. A fundamentação teórica que dá suporte à articulação baseia-se nos estudos, principalmente de Cauduro (1976) Maffioletti (2008;2012) Pacheco (2010) sobre a música e de Solé (1998) e Moraes (2012) sobre a alfabetização. A partir das análises realizadas observou-se que as práticas musicais possibilitam a aproximação do sujeito ao código linguístico com elementos que se relacionam de maneira lúdica e espontânea, nos processos de compreensão e apropriação do sistema de escrita alfabética. As práticas musicais que enfocam a execução da unidade de tempo possibilitam a construção de inferências que facilitam os processos de leitura e de escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Estratégias de leitura. Práticas Musicais.

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 7 |
| 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA | 13 |
| 2.1 REVISÃO DA LITERATURA | 13 |
| 2.2 ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL | 15 |
| 2.3 ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO | 24 |
| 3 CAMINHOS INVESTIGATIVOS | 32 |
| 3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 32 |
| 3.2 CONTEXTO E CRITÉRIOS DE ESCOLHA | 33 |
| 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA | 34 |
| 3.4 CONCEITOS ESPECÍFICOS ADOTADOS NA PESQUISA | 35 |
| 3.5 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DOS TRECHOS RELEVANTES AO ESTUDO | 36 |
| 3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE | 37 |
| 4 ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS | 38 |
| 4.1 PROPOSTAS SIGNIFICATIVAS: algumas articulações entre as práticas musicais e a alfabetização | 38 |
| Atividade 1 – O SAPO NÃO LAVA O PÉ | 42 |
| Atividade 2 - VAQUINHA | 45 |
| Atividade 3 - PIABA | 47 |
| 4.2 DISCUSSÃO TEÓRICA | 49 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 52 |
| REFERÊNCIAS | 55 |

1 INTRODUÇÃO

Durante o curso de graduação realizei estágio não obrigatório em uma escola de educação infantil, que valorizava muito a educação musical em sua proposta pedagógica nas diferentes faixas etárias, oportunidade em que aprendi a desenvolver atividades musicais com as crianças. Tendo a possibilidade de estabelecer relações entre teoria e prática em minha formação docente, encontrei afinidades com determinadas disciplinas que, ao meu ver, foram subsidiando teoricamente a minha prática. Devido à minha situação de estudante e professora, as disciplinas de caráter mais prático passaram imediatamente a fazer parte da minha docência. A Música, com as professoras Leda Maffioletti e Elisabete Garbin; Literatura, com a professora Suyan Pires; Jogo e Educação, com as professoras Tânia Fortuna, Carmem Silveira Barbosa, entre outras, começaram a conformar minhas concepções teóricas a respeito de práticas favoráveis ao ensino e ao desenvolvimento de crianças, em consonância, é claro, com muitos outros estudos realizados ao longo de minha formação.

Ao iniciar o estágio curricular do curso de Pedagogia da UFRGS, em 2004, habilitação em Educação Infantil, realizei minha prática de estágio do 1º semestre em uma turma de maternal I, com crianças de 2 e 3 anos, na mesma escola particular onde havia estagiado anteriormente, e no 2º semestre em uma turma de Jardim A, com crianças de 5 e 6 anos, em um Jardim de praça da rede pública municipal. Esse contato direto com crianças pequenas, que mantive desde o início de minha formação, possibilitou o desenvolvimento de um olhar sensível e atento ao universo infantil e me ensinou, especialmente, a cantar e a brincar com as crianças e compreender melhor suas necessidades.

Ao iniciar a docência após terminar o curso, deparei-me com o enorme desafio de assumir uma turma de 1ª série com 27 alunos em uma escola particular de Porto Alegre. Nesse momento, percebi a necessidade urgente de buscar formação continuada para trabalhar com conteúdos mais formais, relacionados à alfabetização, e de aprender mais sobre o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças do Ensino Fundamental. Foi então que iniciei minha formação de

professora alfabetizadora, realizando um curso de Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento na PUC, procurando entender melhor alguns conceitos referentes aos processos de alfabetização e letramento e a maneira como as crianças aprendem. Ao mesmo tempo, fui verificando a possibilidade de conciliar e usar os meus conhecimentos teórico-práticos, já adquiridos, para contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem do 1º ano de alfabetização.

Ao passar dois anos, concluí a Pós-Graduação defendendo a ideia de que a (recente) implementação do 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos poderia ser uma grande oportunidade para adequar a ação educativa às necessidades da infância. A partir dessa formação, me encantei cada vez mais por esse “novo universo”. Reforcei, também, a ideia de que ao entrar para o ensino formal as crianças não deveriam ser tolhidas do que lhes é prazeroso – o brincar – e de que as aprendizagens deveriam ter uma continuidade, em sintonia com o contexto que lhes é pertinente e familiar desde a educação infantil.

Nesse sentido, na organização de minha ação docente com crianças do primeiro ano do Ensino fundamental, devido às características tão peculiares, priorizo práticas educativas que:

- favoreçam o seu desenvolvimento e a construção de conhecimentos, de maneira contextualizada;
- assegurem sua autoria no processo de aprendizagem;
- valorizem os saberes que possuem utilizando-os como ponto de partida para a organização de novas situações de aprendizagem;
- promovam o prazer e o verdadeiro significado do aprender;
- oportunizem experiências e vivências variadas, através de interações com as pessoas, os objetos, o meio e as formas de expressão que nele ocorrem;
- instiguem a curiosidade, a criatividade e o pensamento reflexivo/crítico sobre os temas e assuntos abordados;
- respeitem o tempo e o espaço que favoreçam as brincadeiras, as músicas, as danças, as coreografias, as dramatizações, os jogos, entre outras atividades que tornam o aprendizado prazeroso e condizente com a natureza do pensamento infantil, conciliando, no entanto, o necessário desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade, com o período único de ser criança.

Meu retorno no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), desta vez para obter a habilitação plena em Séries Iniciais, ocorreu graças à abertura da Universidade, que acolhe os estudantes egressos para a complementação de estudos.

De volta à faculdade, dei início à complementação curricular, começando com o período de observação que precede o estágio da prática docente, o qual foi realizado na escola em que sou atualmente a professora titular no turno da tarde, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

A prática docente transcorreu no período de 23 de março a 29 de junho de 2012, orientada pela professora Helena Dória Lucas de Oliveira, que participou e se divertiu em muitos momentos de visita e acompanhamento do projeto de trabalho “Brincando a gente aprende”. Esse projeto dava continuidade ao que vinha sendo trabalhado por mim antes de iniciar o estágio curricular. Embora as crianças recebessem aulas de música, uma vez por semana, com um professor especializado, as brincadeiras musicadas, os versos rítmicos e as rodas cantadas faziam parte, de modo permanente, do meu Plano de Trabalho.

A professora Helena ficou encantada com o desprendimento e as inferências dos alunos, mesmo dos não alfabetizados, ao realizarem as atividades de leitura e escrita, propostas após a realização das práticas musicais. Ao final do estágio, com a entrega do Diário de Classe e do Relatório de Estágio, Helena sugeriu que eu escolhesse como projeto de pesquisa para o TCC do 8º semestre algum enfoque nas práticas musicais relacionadas ao processo de alfabetização dos alunos, tendo em vista a riqueza e a relevância desse trabalho em suas aprendizagens.

Na realidade, esse já era um desejo e uma necessidade pessoal, decorrente de todo um trabalho intuitivo, realizado desde o início de minha formação e atuação docente. Tendo em vista as conquistas obtidas com os grupos de alunos em que atuei, ao longo de minha experiência docente, as práticas musicais sempre foram levadas à sério. Porém, nunca antes fundamentadas e embasadas teoricamente.

A ideia de investigar sobre as práticas musicais escolares e os processos de leitura e de escrita de crianças que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental tornou-se viva. Compartilhando meu trabalho com os demais colegas, pude observar que nem todos desenvolviam práticas musicais com seus alunos, o

que me surpreendeu muito. Ouvi relatos de práticas convencionais e, quase sempre, desvinculadas do cotidiano das crianças.

Sem perder o ânimo, dei continuidade aos meus estudos e observações sobre as aprendizagens na área da música e os processos de alfabetização (leitura e escrita) do idioma.

De modo geral, as contribuições da música no processo de alfabetização tem sido enfocadas em trabalhos acadêmicos, por especialistas da área da música, da pedagogia, da psicopedagogia, da psicologia, da psicolinguística ou de outras áreas que envolvam a educação.

Minha experiência tem mostrado que as práticas musicais possibilitam o desenvolvimento da expressão infantil através das diferentes linguagens: corporal, dramática, musical, plástica, oral, escrita e matemática. Nas práticas musicais, de modo especial, nas rodas cantadas realizadas em grupo, percebo que meus alunos desenvolvem sentimentos de cooperação que favorecem a socialização entre os colegas, a construção partilhada de regras, entre outras aprendizagens. Cantando cantigas de roda eles também aprendem a letra da música, a melodia, os movimentos rítmicos e coreográficos, desenvolvendo a atenção, a imaginação, a memória, a criatividade e a afetividade. São também exploradas nas brincadeiras musicais as relações espaço-temporais e a imagem corporal – tão importantes nessa fase do desenvolvimento.

Foi durante a realização de atividades de leitura e de escrita das letras das canções trabalhadas com meus alunos, que percebi que muitos acompanhavam a leitura das letras das canções batendo o dedinho indicador sobre partes da frase, conforme o tempo da música. Após terem feito isso, mostravam-se capazes de descobrir a existência de lacunas no texto, ou a ausência de palavras na frase. Mesmo os alunos não alfabetizados eram capazes de dar-se conta das lacunas no texto das canções, principalmente das palavras em finais de frase.

A regularidade com que realizavam esse procedimento me fez pensar que tratava-se de uma estratégia de leitura, que possibilitava acompanhar com certa coerência o desenrolar da canção. Essas observações, especialmente com relação aos alunos não alfabetizados, instigaram-me a refletir sobre as potencialidades das práticas musicais no processo de alfabetização. O fato mais instigante é que esse

procedimento era empregado na leitura das letras das canções conhecidas, mas não acontecia o mesmo na leitura de outros textos. Esse detalhe parecia indicar que havia algo muito específico nas atividades envolvendo a música. Daí surge a questão mais geral que passou a guiar meu interesse: Qual a relação entre a música e a alfabetização para essa ocorrência?

Este trabalho, portanto, nasce das observações sobre as aprendizagens dos meus alunos, e foi impulsionado pelo meu desejo e necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as práticas musicais e os processos de leitura. Para atender aos anseios de minha prática docente, **o objetivo da investigação pretendida é saber de que modo as duas áreas do conhecimento (música e alfabetização) se articulam e possibilitam experiências significativas de aprendizagem da leitura e da escrita do idioma.**

A análise da literatura sobre esse tema, disponibilizada em periódicos e anais de eventos especializados, é ampla. Durante a pesquisa, constatei que grande parte dos estudos abordam as relações entre as duas áreas do conhecimento, contudo não especificam os pontos de articulação que procuro focar neste trabalho.

A compreensão da articulação entre a música e a alfabetização pode contribuir para que a música seja aproveitada no que ela tem de específico e seja vista de maneira mais integrada às demais atividades de classe. O estudo também poderá contribuir na compreensão da música como uma linguagem necessária no desenvolvimento e aprendizagens das crianças, em práticas educativas realizadas no cotidiano da sala de aula.

Este trabalho apresenta, inicialmente, a fundamentação teórica em três subcapítulos: a revisão da literatura, onde se verifica o que há de produções a respeito do tema pretendido; no segundo, apresentam-se os estudos sobre educação musical, embasados por Bastian (2009), Cauduro (1976), Jacas (2004), Maffioletti (2008;2012) e Pacheco (2010) e no terceiro, apresentam-se os estudos sobre a alfabetização com os autores de referência, Ferreiro & Teberosky (1999), Morais (2012) e Solé (1998).

Após a fundamentação teórica, no capítulo III, é descrito os caminhos investigativos da pesquisa e no capítulo IV são descritos, analisados e interpretados

teoricamente os dados empíricos da pesquisa, coletados durante o período de estágio, com relatos da experiência e observações importantes para o desenvolvimento do estudo.

Por fim, apresento as considerações finais, nas quais são ressaltados os principais aspectos deste estudo e as explicações sobre o modo como as práticas musicais se relacionam com as atividades de leitura e de escrita.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 REVISÃO DA LITERATURA

No período de 10 de setembro a 14 de novembro de 2012, realizei uma pesquisa bibliográfica intensiva para tomar conhecimento dos estudos que tratam de música e alfabetização. Foram acessados os sites da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM; Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - LUME, e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, dos quais foram selecionados Trabalhos de Conclusão de Curso, Artigos, Monografias e Livros, a partir dos descritores: “práticas musicais e alfabetização”, “música, leitura e escrita”, “música e alfabetização”. Posteriormente à pesquisa com os descritores programados, a busca teve continuidade a partir de descritores que combinavam de diferentes maneiras os conteúdos música e alfabetização. Os resumos dos trabalhos foram lidos e capturados aqueles cujos conteúdos aproximavam-se ao tema de minha pesquisa.

Durante a pesquisa bibliográfica encontrei mais contribuições acadêmicas sobre as práticas musicais na Educação Infantil do que no Ensino Fundamental. Talvez essa discrepância entre as contribuições se deva ao fato das professoras de Educação Infantil utilizarem mais a música em suas práticas, como parte integrante de suas atividades de rotina, do que as do ensino formal.

De modo geral, parece-me que apesar de os estudos convergirem para uma mesma concepção sobre valor da música no desenvolvimento e aprendizado da criança, eles se diferem nas argumentações. Enquanto alguns estudos entendem a música como arte/linguagem que promove e auxilia tanto o desenvolvimento das próprias habilidades musicais, quanto às demais habilidades para a construção de conhecimentos em diferentes áreas, outros a consideram apenas como uma ferramenta, um recurso para as aprendizagens de outras disciplinas. Ressalto que as práticas musicais pesquisadas nos referidos trabalhos não são exclusivamente o ensino por especialistas da área da música, tampouco o ensino “técnico” dessa

linguagem.

Também pude perceber, nas leituras realizadas, que a grande maioria dos estudos trata dos elementos constitutivos da música (rítmicos, sonoros e melódicos) e os seus “efeitos” sobre os aspectos emocionais, criativos, cognitivos, sociais e físicos do sujeito, buscando diferentes enfoques teóricos ao analisarem essas relações.

No que se refere ao enfoque teórico dos estudos encontrados, destacam-se a abordagem cognitiva, linguística, psicolinguística, pedagógica, psicopedagógica, psicológica, neurocientífica, sócio-afetiva, psicomotora. Observei também que as diferentes abordagens tomam rumos metodológicos distintos.

Os autores mais referendados na literatura sobre o tema são: Bréscia (2003), Ferreira (1999; 2001), Gainza (1988), Kleiman (1995), Teberosky (1992; 1999), Vygotsky (1993; 1998; 2003) e Weigel (1988)

Dentre os estudos realizados sobre o foco específico da influência da música na alfabetização formal, observa-se algumas divergências nos resultados. Enquanto Campos, Figueiredo, Ferreira & Mota (2001), baseados em estudos de Groff, investigaram a influência da música na alfabetização formal, sob a concepção sócio-interacionista da linguagem e concluíram que não houve resultados significativos. Vieira e Leão (2003), por outro lado, baseando-se em aportes construtivistas na alfabetização formal, concluíram que a utilização da música no processo de alfabetização facilita o aprendizado da leitura. Tais estudos confirmam a existência de uma relação entre música e alfabetização, porém o modo como essa relação é explicada possibilita conclusões que se contrapõem.

O referencial teórico dos trabalhos analisados permitiu conhecer outros autores, cujas obras estão mais próximas do presente estudo. São eles: Bastian (2009), Cauduro (1976), Gainza (1988), Jacas (2004), Maffioletti (2008;2012) e Pacheco (2010) com os estudos sobre a educação musical e as contribuições no aprendizado e desenvolvimento da criança; Morais (2012), Solé (1998), Ferreira e Teberosky (1999) sobre a alfabetização e os processos de leitura e de escrita. Esses estudos permitem a análise e compreensão da articulação pretendida entre as duas áreas do conhecimento.

A pesquisa que mais recentemente passou a compor o quadro teórico foi de

Pacheco (2010), que de forma mais específica aborda a relação da música e da alfabetização, oferecendo elementos para a compreensão dessa relação.

A revisão da literatura mostrou a necessidade de definir com mais precisão o foco da pesquisa, uma vez que apenas situá-la na intersecção das duas áreas do conhecimento (música e alfabetização) não é suficiente para encontrar as respostas à questão: de que modo as duas áreas do conhecimento (música e alfabetização) se articulam e possibilitam experiências significativas de aprendizagem da leitura e da escrita do idioma?

2.2 ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO MUSICAL

Reconhecidos teóricos confirmam a importância da música para o desenvolvimento infantil: Bastian (2009), Cauduro (1976), Gainza (1988), Jacas (2004) e Maffioletti (2008;2012). Apesar de existirem diferentes enfoques teóricos, os estudos revisados evidenciam que as atividades musicais realizadas pela criança, tem efeitos positivos no desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social e emocional das crianças.

Bastian (2009), em um abrangente e extenso estudo de seis anos, em sete escolas de ensino fundamental de Berlim, com crianças entre 6 e 12 anos, através do método de intercomunicação entre a pesquisa qualitativa e a pesquisa quantitativa (com cinco turmas como grupo-modelo e duas turmas como grupo de controle), demonstrou que crianças e adolescentes que estudam música melhoram o convívio social, desenvolvem as inteligências¹ alcançam bons resultados escolares e equilibram as dificuldades de concentração.

Em seu livro – Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança – Bastian apresenta o estudo de forma mais restrita, porém não reduzida, salientando a importância da Educação Musical escolar para o desenvolvimento da criança em seus aspectos mentais, sensíveis, perceptivos e estéticos. Mesmo que a música seja desenvolvida simplesmente

¹ Bastian refere-se às inteligências múltiplas, conforme cita em seu livro o autor Howard Gardner, principalmente nas páginas 92-93.

música pela música, com todas as possibilidades que ela oferece de desenvolver nas crianças a alegria pelo belo, pelo lúdico, pela autoexperiência criativa em seus espaços – , seus efeitos sobre outras áreas de conhecimento são inegáveis. Como bem referido por Manfred Grietens, na apresentação da obra de Bastian (2009), “a música desperta as qualidades mais humanas e, adicionalmente, serve de apoio para o desenvolvimento das competências escolares”.

A esse respeito, Maffioletti (2008, p. 7) diz que “se a música facilita os objetivos educacionais, ainda que seja apenas como auxiliar de outras disciplinas, é porque a dimensão lúdica cria e sustenta o prazer de aprender.”

Bastian (2009, p.45) acrescenta que:

De forma completamente inesperada, em relação ao efeito da música e da prática da música, colhemos argumentos também da pesquisa da nova neurociência, que nos fornece, por assim dizer, provas *neurobiológicas* e *neurofisiológicas*. Ouvir e praticar música – segundo os inequívocos resultados ali obtidos – desenvolvem o nexos e a atividade entre ambos os hemisférios cerebrais, conduzem um gigantesco “entrelaçamentos neurônicos” ou a uma representação espiritual, que se reflete em transformações de modelos de ativação do córtex cerebral.

Nesse sentido, o autor segue explicitando que a música por acionar constantemente os dois hemisférios cerebrais – no hemisfério direito a maior parte da elaboração da melodia e no hemisfério esquerdo a elaboração do ritmo –, também deve conduzir a um maior equilíbrio de ambos os hemisférios. Tais estudos indicam que as atividades musicais, se praticadas desde cedo pelas crianças, possibilitam uma melhor “ligação” entre as duas porções do cérebro, desencadeando “[...] uma gigantesca sinfonia de forças; basta que lho permitamos” (BASTIAN, 2009, p. 46).

Segundo os neurofisiologistas Altenmüller e Gruhn, citados na obra de Bastian (2009), a apropriação de representações musicais iniciais não são aprendidas por meio de noções e regras e sim musicalmente, com padrões corporais adquiridos mediante o movimento, o canto e o toque, isso antes de poder alcançar notação simbólica e explicação teórica.

Também no que se refere à musicalidade, há padrões corporais que garantem a realização das atividades musicais. Maffioletti (2008, p. 2) apoiada em Hodges (1996) comenta que o ser humano nasce com as possibilidades biológicas para aprender música, tanto quanto tem possibilidades de aprender uma língua.

Diante dessa constatação, é preciso ressaltar que a capacidade biológica é uma condição necessária, mas não suficiente para explicar as diferenças que ocorrem no desenvolvimento linguístico. As crianças possuem predisposições específicas, vinculadas à aprendizagem da língua, assim como para outros domínios cognitivos, no entanto, o desenvolvimento é, em si mesmo, um processo de interação essencialmente dinâmico.

Dentre os fatores biológicos que garantem o desenvolvimento da musicalidade, o estudo de Cauduro (1976) salienta o papel da percepção auditiva musical. A autora trata da percepção auditiva musical como uma habilidade indispensável ao ser humano, que pode ser desenvolvida e melhorada com as práticas musicais. Seu trabalho faz referência não só à música, mas aos aspectos auditivos necessários ao processo de alfabetização. Nesse sentido, embora seja um estudo antigo, em muitos aspectos suas colocações são atuais, valendo a pena dedicar mais tempo aos seus argumentos.

Segundo Cauduro (1976), de um modo geral, em toda percepção há um sentido ativo, que no caso da percepção auditiva musical é a audição. No entanto, a ação da percepção vai além do estágio puramente físico de receber as impressões sensoriais, pois é preciso não apenas registrá-lo como também interpretá-lo. Ou seja, para perceber é preciso apreender o significado do estímulo, das sensações e das relações afetivas.

Nesse caso a experiência anterior do indivíduo tem um papel importante no mecanismo perceptivo uma vez que os novos estímulos serão reconhecidos e organizados com base nos esquemas estruturados e assimilados previamente. (CAUDURO, 1976, p.1).

É relevante considerar o que diz Oliver (1998) sobre a necessidade de uma estrutura primária nos bebês, para que ele possa estabelecer um elo de

comunicação e interação com o mundo exterior. Em outras palavras, quando nasce, o bebê percebe o mundo através de seus sentidos e age sobre ele com os recursos de que já dispõe, garantindo em primeiro lugar a sua sobrevivência. Esses recursos são conhecidos como movimentos automáticos ou reflexos, garantidos por órgãos do sistema nervoso, já desenvolvidos por ocasião do nascimento. É através dos órgãos dos sentidos, vias neurais de aferência sensorial e padrões prévios de reações comportamentais definidos pela herança genética e pelas influências intra-uterinas, que ocorrerá o desenvolvimento do seu processo de aquisições nos âmbitos físico e mental.

O autor ainda explica que os padrões de reações comportamentais que garantem a sobrevivência humana são sujeitos a modificações provenientes de estímulos sensoriais externos e capazes de evoluir para formas mais complexas de funcionamento, acompanhando o amadurecimento do sistema neurológico. Via de regra, é em resposta à estímulos e experiências que o cérebro tornar-se um órgão operativo, elaborando as estruturas para a linguagem, o raciocínio e para outras capacidades. Importante salientar o fato de que cada criança é única e o modo como as informações são percebidas e assimiladas é particular a cada indivíduo, levando em consideração suas condições orgânicas, psicológicas e seu histórico de vida.

Segundo Olivier (1998)²

Muito antes de adquirir a capacidade linguística, as crianças já estão processando, codificando, decodificando e associando informações de natureza não-verbal provenientes do meio ambiente e do próprio organismo. Tais informações formam o suporte primitivo sobre o qual a estrutura linguística será montada. A estrutura não-verbal é composta por imagens, sons, emoções, sensações e cheiros que, superpondo-se à programação primitiva do comportamento, resultam em um sistema complexo de organização.

Com base nas colocações de Olivier, as atividades rítmicas, movimentações e demais atividades corporais contribuem para formar uma estrutura complexa, a partir da qual o sistema nervoso funciona.

² “Puericultura”, site oficial do Dr. Celso Eduardo Olivier <<http://www.docsystems.med.br/puerict/puericut.htm>>

Retomando o estudo de Cauduro (1976), verifica-se que ao processo perceptivo estão intimamente ligadas as capacidades de atenção e de observação. “Em termos genéricos, a atenção resulta da ação de numerosos mecanismos que dirigem o comportamento [...] para fixar um campo sensorial e dominá-lo” (CAUDURO, 1976, p.1; 2). Ao fixar os dados pré-existentes do campo sensorial pode-se realizar neles uma nova articulação.

Cauduro (1976) explica que a atividade perceptiva musical depende da atenção para duas importantes condutas: a diferenciação e a identificação.

A conduta de diferenciação permite ao indivíduo estabelecer distinção, por exemplo, quanto às suas qualidades físicas: altura ou intensidade ou timbre ou duração [...]. Portanto a avaliação dessa conduta implica na apresentação simultânea de no mínimo dois estímulos. A conduta de identificação, por sua vez, capacita a pessoa a reconhecer, por exemplo, a linha melódica de determinada peça musical conhecida (que tanto pode ser uma canção infantil como uma obra erudita), quando a mesma for escutada em oportunidades subsequentes. (CAUDURO, 1976, p. 4).

As propriedades físicas do som, referidas por Cauduro (1976), são explicadas por Jacas (2004) como parte importante da educação auditiva, uma vez que fornecem subsídios para a compreensão dos componentes da música. Na formação auditiva os elementos “som: vibrações ou ondas sonoras percebidas pelo ouvido” e “silêncio: espaço de tempo desprovidos de som” são fundamentais. (JACAS, 2004, p.257).

Jacas (2004) de forma sucinta define as propriedades do som da seguinte forma:

O timbre: particularidades das vozes e dos materiais sonoros. A intensidade: força reguladora do som. A altura: movimento extensivo do som. A duração: espaço de tempo que se percebe o som. (JACAS, 2004, p.257).

Com base nas propriedades do som, “a aprendizagem perceptual deve começar pela diferenciação de dois (ou mais) objetos-estímulos através da

descoberta dos contrastes e semelhanças que existem entre eles” (CAUDURO, 1976, p.6). Cauduro ainda comenta, que assim como a atenção é importante na percepção, a memória é uma variável muito importante na audição, porque permite a retomada, a lembrança no julgamento de elementos musicais novos ou já conhecidos anteriormente.

Dessa forma,

A habilidade musical é uma função do talento musical de natureza adquirida. É a concretização de uma ou mais aptidões; em outras palavras, consiste numa aptidão desenvolvida. A percepção auditiva, por exemplo, é uma das aptidões musicais e ela se manifesta através das habilidades de discriminação e de reconhecimento auditivo. E embora as mesmas já existam em potencial na percepção auditiva como tal, elas são desenvolvidas através da experiência. Ou seja, o nível de acuidade de discriminação e de reconhecimento musical. (CAUDURO, 1976, p.9).

Conforme o estudo de Cauduro, pode-se dizer que o desenvolvimento da percepção auditiva musical resulta da atividade perceptiva do próprio sujeito, de suas interações com o objeto, ou seja, das práticas musicais e das influências ambientais.

As relações entre a percepção auditiva e a linguagem também foram foco de atenção de Cauduro. Ao citar o pesquisador Teplov (1966) fica claro que na percepção dos sons de palavras

[...] as sensações auditivas caracterizam-se por uma percepção timbrística da altura, ou seja, em que os componentes do timbre não se diferenciam dos componentes da altura propriamente dito. (TEPLOV, 1966, p. 101, *apud*. CAUDURO, 1976, p. 23).

Diz ainda essa autora, “que na audição de palavras se pode sentir um movimento sonoro para cima e para baixo, ainda que não seja o tipo de movimento de altura no sentido musical” (Cauduro, 1976, p. 23). Mas é essa característica timbrística da altura dos sons que permite às pessoas, em geral, “perceber e

reproduzir a melodia da palavra e a entonação da própria língua” (Teplov, 1966, p. 102, apud. Cauduro, 1976, p. 23).

Ao tratar da importância da entonação da palavra e da percepção auditiva, Cauduro (1976) faz referência à pesquisa realizada na década de 60, pelo Centro de Pesquisas (MEC-INEP, 1971), em escolas do Rio de Janeiro, em que se observou que os professores se preocupavam sobretudo com a coordenação viso-motora, abandonando o aspecto referente à função auditiva. Naquela época,

[...] uma das hipóteses dessa pesquisa presumia ser possível melhorar sensivelmente o rendimento do ensino de 1º ano, aumentando consideravelmente as taxas de progressão do 1º para o 2º ano, através da introdução de novos métodos de leitura e escrita, com base fônica. (CAUDURO, 1976, p.25).

Detalhando um pouco mais essa pesquisa, Cauduro menciona que

[...] a amostra dessa pesquisa, foi utilizado o método 'misto', do tipo predominantemente sintético, que procura atender às dificuldades que o aluno enfrenta para ler e escrever, mediante os recursos fônicos e audiovisuais. Esse método prevê entre outros exercícios, o de fixar o som das letras e o de diferenciar um som de outros semelhantes. (CAUDURO, 1976, p.25).

A hipótese da pesquisa foi comprovada com o sensível aumento das taxas de promoção do 1º para o 2º ano nas quatro escolas estudadas. Cauduro (1976) ainda acrescenta que as quatro escolas foram comparadas com as demais escolas da Guanabara, apresentando resultados superiores de rendimento na 1ª série, aos de qualquer outra região.

Em seus estudos Cauduro (1976) também apresenta os resultados de pesquisas que utilizaram outros métodos de alfabetização, que também serão tratados no subcapítulo - estudos sobre a alfabetização - deste estudo, apontando que igualmente lograram maior êxito na aprendizagem de leitura e de escrita aquelas escolas que optaram por métodos que usam estratégias fônicas ou fonéticas no ensino.

É importante considerar que atualmente existem novas estratégias de ensino que também reconhecem a importância da percepção auditiva e da diferenciação e identificação de sons na palavra (ou nas palavras) no processo de alfabetização. Porém, utilizam tais habilidades de forma mais abrangente do que apenas o exercício de fixação dos sons das letras, como no caso das estratégias fônicas.

No capítulo que Cauduro (1976) intitulou em seu trabalho de pesquisa, “Configuração do problema”, destacam-se dois aspectos também importantes para este estudo: as habilidades perceptivas musicais são passíveis de desenvolvimento na interação entre quatro fatores – “a maturação, a prática, a experiência musical e o ambiente”. Outras e as relações entre a percepção auditiva musical e a alfabetização, destacando a discriminação auditiva como determinante no mecanismo de leitura.

Estudos mais recentes (PACHECO, 2010) também destacam a percepção auditiva como elemento chave entre as habilidades musicais e a consciência fonológica. A autora admite que a percepção musical é um construto que decorre do envolvimento das pessoas com a música, “a consciência fonológica, sendo uma habilidade de análise da linguagem oral, tão somente ocorre a partir da possibilidade perceptiva” (PACHECO, 2010, p. 370;371).

Referindo-se aos autores Maluf e Barreira (1997) Pacheco (2010) salienta que tal análise abarca desde a percepção global de similaridades fonológicas ou do tamanho das palavras, até a segmentação e manipulação de sílabas e fonemas. A percepção de similaridades, a segmentação e a manipulação sonora são algumas das habilidades que podem ser acessadas através da música e da análise da linguagem oral (PACHECO, 2010, P. 371).

Todavia, é importante ressaltar que a consciência fonológica compõe um mecanismo mais amplo conhecido como habilidades metalinguísticas. As habilidades metalinguísticas envolvem: (1) a já referida consciência fonológica, que pode ser entendida como uma habilidade de análise da linguagem oral a partir de suas diferentes unidades sonoras; (2) a consciência lexical, que é compreendida como a habilidade de segmentação da linguagem oral em palavras tomando-se a função semântica e a função sintático-relacional das palavras, e; (3) a consciência sintática, que por sua vez abrange a habilidade de reflexão e manipulação da estrutura gramatical das sentenças. (MALUF E BARRERA, 1997; BARRERA E MALUF 2003, *apud.* PACHECO, 2010, P. 371).

Conforme as observações de Pacheco (2010, p. 387), “as prática musicais, de modo geral, promovem o desenvolvimento da memória auditiva, da percepção rítmica, melódica e harmônica”.

Jacas (2004, p. 245) esclarece que “diferentemente das demais artes que se manifestam no espaço por meio da visão, a música atua sobre nosso organismo por meio da audição, no tempo”. Do ponto de vista de Jacas, a Educação musical, o ritmo, a melodia e a harmonia são os três elementos constitutivos da música.

O ritmo, na musica, é a maneira de suceder-se e alterar-se os sons (sílabas, pulsações), e destes, seus acentos fortes e fracos, suas durações curtas e longas. A melodia, procedente da linguagem, é a linha horizontal da música (um som após o outro). A harmonia é a fusão e a simultaneidade dos sons, é a verticalidade da música. (JACAS, 2004, p. 245).

Dalcroze citado por Jacas (2004, p.245) diz que “Não é suficiente desenvolver na criança as faculdades auditivas para fazê-la amar a música, já que nela o elemento mais impetuosamente sensorial, o mais estritamente ligado à vida, é o ritmo, o movimento”.

Gainza (1988) ressalta que: “A música e o som, enquanto energia estimulam o movimento interno e externo no homem”.

Maffioletti (2008) em seus estudos reforça que o ritmo não apenas foi fundamental no processo de desenvolvimento humano, como faz parte da sua vida.

As pesquisas na área da física mostram que o quantum existe em forma de vibração. Os átomos vibram, o sol vibra, as galáxias e todo universo estão em estado de vibração. O homem está imerso em um ambiente de periodicidades: as estações do ano, fases da lua, períodos de claro e escuro e padrões de tempo. Nosso corpo também opera em sintonia com o ambiente acomodando os horários de sono aos ciclos da natureza. Cronobiologistas que estudam os ritmos biológicos afirmam que o ritmo é importante parte da vida e sua ausência implica em graves perdas. A importância do ritmo não pode ser desprezada. (MAFFIOLETTI, 2008).

Conforme salienta Maffioletti, citada anteriormente, o ritmo está presente em diversas situações do cotidiano sendo fácil identificá-lo e expressá-lo, embora seja difícil defini-lo. Ritmo é um conceito amplamente empregado para se referir a aos eventos ligados ao tempo. Na área da música o conceito de ritmo tem significado específico e se refere às diferentes durações das notas musicais, de modo que acompanhar o ritmo da canção significa marcar cada nota que é executada ou cada sílaba das palavras da canção. Mas há outra maneira de acompanhar a música que é marcar o pulso ou unidade de tempo da música. Neste caso, acompanhar o pulso de uma canção significa marcar de modo regular todos os tempos da música ou canção. Também é possível escolher marcar todos os tempos ou somente os tempos fortes, ou os acentos da música. Acompanhar o acento de uma canção envolve prestar atenção a todos os tempos, porém marcar somente aqueles que são fortes, deixando de lado qualquer outro tipo de marcação. Esse tipo de acompanhamento também apresenta regularidade, a partir da qual se pode definir o compasso da música, se é uma valsa ou uma marcha, por exemplo.

A aprendizagem musical é uma área do desenvolvimento infantil prevista nos documentos oficiais que regem a educação em nosso país. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – afirma que “a música é uma das formas importantes de expressão humana, o que por si justifica sua presença no contexto da educação”. (BRASIL, 1998, v3, p.45).

Analisando as contribuições dos diferentes teóricos abordados neste capítulo, confirma-se a importância das práticas musicais escolares, não só como atividade recreativa, mas com propriedades capazes de promover aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento de forma prazerosa e contextualizada.

2.3 ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Para a compreensão da concepção de Alfabetização adotada neste trabalho faz-se necessário neste subcapítulo a retomada de alguns conceitos específicos e importantes dessa área. A intenção não é descrever e avaliar os “melhores” ou

“piores” métodos de alfabetização, tampouco aprofundar os níveis pelos quais uma criança passa em seu processo de alfabetização. O que importa é situá-los, buscando relacionar os principais elementos do seu desenvolvimento aos elementos já estudados na Educação musical, para o desenrolar das articulações pretendidas nesta pesquisa.

Conforme os estudos de Moraes (2012) para alfabetizar-se o sujeito precisa reconstruir dois objetos de conhecimento paralelos e interdependentes, cada um com as suas propriedades a serem compreendidas e com suas convenções a serem apreendidas de modo sistemático. São eles: o sistema de escrita alfabética e a linguagem que se usa para escrever.

De acordo com os estudos da Psicogênese da Língua Escrita, baseados na epistemologia genética de Jean Piaget, Ferreiro e Teberosky (1999) mostram que o aprendizado do sistema de escrita alfabética não se reduz a apropriação de um código, com meros atos de codificação e decodificação, ou o domínio de correspondências grafo-fonêmicas de palavras, sílabas e letras. A escrita alfabética se caracteriza por ser um sistema de representação, e seu aprendizado envolve um complexo trabalho conceitual, formativo e contínuo, no qual a criança inicia desde seus primeiros contatos com a escrita (dentro e fora da escola).

Diante disso, cabe salientar que o conhecimento não está nem no sujeito e nem no objeto, ambos se constituem na interação que ocorre entre a criança e o ambiente familiar e social, em que ambos se transformam. Sendo assim, a aquisição desse conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com o ambiente, ou seja, participem de um meio social letrado e interajam com outros sujeitos que possuam um certo domínio sobre o sistema da língua escrita para instruí-los.

Imersa e atuante nesse meio:

Antes de receber instrução formal na escola, qualquer criança com cerca de 3 anos – e mesmo antes – sabe que deve manter erguido o livro que lê/olha; sabe que se começa pela primeira página e que se acaba pela última e que se folheia uma de cada vez; sabe que a escrita segue a direção esquerda/direita e que vai de cima para baixo – e pelo menos na nossa cultura – ; sabe que o que está escrito tem a ver com o que está desenhado e se lhe pedirmos – e ela quiser – , poderá nos contar uma história que tem a ver com a gravura. (SOLÉ, P. 55).

Com base em Solé, percebe-se que a criança que vive em um contexto letrado já faz observações e relações a respeito das convenções do sistema de escrita que precisam ser considerados na continuidade do processo de alfabetização.

O aprendiz de leitor possui conhecimentos pertinentes sobre a literatura – sabe que o escrito diz coisas, que ler é saber o que diz e escrever, poder dizê-lo – que devem ser aproveitados, para que possa melhorá-los e torná-los mais úteis. Se isso não se levar em conta, ou seja, se se trabalhar apenas o “código” de uma forma mais ou menos isolada descontextualizadas não só deixamos de aproveitar essa bagagem, significativa e funcional, como contribuimos para que a ideia de leitura construída pela criança seja errônea: ler é dizer as letras ou os sons, ou as palavras. (SOLÉ, P. 58).

Dessa forma, o processo de alfabetização volta-se, então, para compreensão de como o sujeito aprende e não para a questão de como o/a professor/a deve ensinar. Porém, o processo não exclui de forma alguma a necessidade de o professor ter conhecimento das hipóteses que seus alunos possuem e, a partir delas, escolher estratégias adequadas ao encaminhamento de novos conhecimentos e avanços em suas hipóteses.

Conforme nos alerta Solé,

Quando se trata do ensino, é importante levar em conta que, apesar de as crianças construírem – como já vimos – numerosos e relevantes conhecimentos sobre a leitura e a escrita o tipo de instrução que elas receberem influenciará o tipo de habilidades que poderão adquirir. (SOLÉ, P. 59).

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), no percurso do aprendizado da língua escrita as crianças constroem e reconstróem hipóteses – espontâneas e provisórias – até se apropriarem de toda complexidade do sistema alfabético. As hipóteses são as seguintes: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética, e alfabética. Tais hipóteses,

são baseadas nos conhecimentos prévios, assimilações e generalizações que dos sujeitos e dependem do acesso e da qualidade dos materiais escritos que circulam socialmente e das interações e intervenções feitas, especialmente pelo professor. Para Morais (1999, p. 16), “é preciso alfabetizar praticando a leitura e as produções de textos reais”. Ao encontro dessa constatação Solé (1998, p.61) reforça dizendo que “aprende-se a ler e escrever lendo e escrevendo, vendo outras pessoas lerem e escreverem, tentando e errando, sempre guiados pela busca do significado ou pela necessidade de produzir algo que tenha sentido”.

Apresentando essas hipóteses de maneira sucinta, entende-se que o alfabetizando:

- na pré-silábica: não compreende a natureza do nosso sistema alfabético, no qual a grafia representa sons, e não ideias, como nos sistemas ideográficos (como, por exemplo, a escrita chinesa). Nesta fase, ele representa a escrita através das seguintes hipóteses: representação icônica – expressa seu pensamento através de desenhos, não tendo a noção de escrita no sentido propriamente dito. Escrever é a mesma coisa que desenhar –; representação não icônica – além do desenho, expressa seu pensamento através de garatuja ou rabiscos em que inicia o conceito de escrita, mas ainda não reconhece as letras do alfabeto e seu valor sonoro, buscando apenas os movimentos que percebe na escrita de pessoas que já tem o domínio da escrita –; e letras aleatórias – já conhece algumas letras do alfabeto, mas as utiliza aleatoriamente, pois não faz nenhuma correspondência sonora entre a fala e a escrita. Sabe que para escrever é preciso muitas letras.

No realismo nominal: acha que os nomes das pessoas e das coisas têm relação com o seu tamanho. Se perguntar qual a palavra maior “boi” ou “formiguinha”, dirá que boi é uma palavra grande e formiguinha uma palavra pequena, atentando para o tamanho dos animais. A superação do realismo nominal se dará no fim da fase pré-silábica.

- na escrita silábica: supõe que a escrita representa a fala. É a fase que se inicia o processo de fonetização. Nesta fase tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras. Cada sílaba é representada por uma letra, com ou sem conotação sonora. Em frases pode escrever uma letra para cada palavra.

Desvincula o objeto da palavra escrita. Escrita silábica sem valor sonoro – escreve uma letra para representar a sílaba, sem se preocupar com o valor sonoro correspondente. Escrita silábica com valor sonoro – escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba, às vezes usa só vogais e outras vezes consoantes.

- na escrita silábica-alfabética: apresenta uma escrita algumas vezes com sílabas completas e outras incompletas. Ou seja, alterna escrita silábica com escrita alfabética, pois omite algumas letras.
- na escrita alfabética: faz a correspondência entre fonemas (som) e grafemas (letras). Atinge a compreensão de que as letras se articulam para formar palavras. Escreve como fala, ou seja, vê a escrita como transcrição da fala, não atentando, ainda, as questões ortográficas.

Como referido anteriormente, através dessas informações o professor vai instruir seus alunos e buscar estratégias e métodos para que avancem. ~~avançarem~~. No entanto, como indica Morais (1999), muitas vezes a escolha dessas estratégias ou métodos não são as mais acertadas do ponto de vista da compreensão das crianças.

Sintetizando as descrições em que Morais (2012) apresenta os métodos, podemos distingui-los da seguinte forma:

- Sintéticos: os métodos considerados sintéticos concebem que aprende-se primeiro a juntar as unidades linguísticas menores das palavras (fonemas, letras, sílabas) para posteriormente chegar a “codificar” e “decodificar” unidades maiores. Nesse grupo estão três principais correntes – Fonação: em que o aluno aprende a emitir os fonemas e a aglutiná-los/b...a...bá; Alfabético ou de soletração: em que o aluno aprende o nome das letras e suas combinações/bê... a... bá; e Silabação: o aluno aprende as famílias silábicas/ba be bi bo bu – ;
- Analíticos: os métodos analíticos defendem que parte-se primeiro das partes maiores como textos, frases, palavras para se chegar as unidades menores. Neste grupo também há três principais correntes – Palavração: o aluno aprende palavras e depois as separa em sílabas para com estas formar novas palavras; Sentenciação: o aluno aprende uma sentença (frase) que depois é

dividida em palavras que são divididas em sílabas. Com estas últimas aprendidas, o aluno lerá novas palavras. Global ou dos contos: o aluno é apresentado a um texto lido pelo professor que depois destaca uma frase, uma palavra, até chegar às sílabas ou às letras para formar palavras.

Morais (2012) mostra-se totalmente contrário a esses métodos, dizendo que ambos apresentam uma visão simplista, adultocêntrica e pouco reflexiva, em que as crianças das duas formas recebem as atividades “prontas” precisando apenas executá-las, sem poder ir adiante do que é transmitido. Se de um lado precisam de um alto grau de repetição e consciência fonêmica para chegar às palavras de outro, precisam de um alto grau de memorização para identificar os “blocos” de palavras. Nenhum dos dois preocupa-se com o sistema de representação que as propriedades do alfabeto compreendem: o que as letras representam, ou o que elas substituem? Como as letras criam representações (como elas funcionam)? Moraes (2012) também critica que a má interpretação da psicogênese da escrita e a hegemonia do discurso do letramento levaram a conclusões errôneas de que as escolas não precisariam mais de métodos ou de ensino sistemático e planejados. Há uma crença mais geral de que os alunos espontaneamente aprenderiam apenas participando de práticas de leitura e produções textuais. Neste caso seriam os extremos desaconselháveis para a educação.

O autor, então, buscou em seus estudos compreender o papel da consciência fonológica e sua importância no processo de alfabetização:

Hoje, existe um relativo consenso de que aquilo que chamamos “consciência fonológica” é, na realidade, um grande conjunto ou uma “grande constelação” de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras. A “consciência fonológica” não é uma coisa que se tem ou não, mas um conjunto de habilidades que varia consideravelmente. Uma primeira fonte de variação é o tipo de operação cognitiva que fazemos sobre as partes das palavras: pronunciá-las separando-as em voz alta; juntar parte que escutamos separadas; contar as partes das palavras; comparar palavras quanto ao tamanho ou identificar semelhanças de alguns pedaços sonoros; dizer palavras parecidas quanto algum segmento sonoro etc. (MORAIS, 2012, p.84).

Nessa perspectiva Solé (1998, p. 55) refere que “a consequência fonológica

surge inicialmente do interesse suscitando pela língua falada e por alguma das suas propriedades, como rima, por exemplo, que leva a criança a explorar semelhanças e diferenças entre palavras e partes de palavras”.

Por um lado muitos tem visto os benefícios de explorarmos os textos poéticos da tradição oral (cantiga, quadrinhas, parlenda etc.) que as crianças conhecem ou aprendem de cor e são parte da cultura do brincar infantil. O fato de aqueles textos conterem uma série de rimas, aliterações, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros, aliado ao fato de as crianças os terem na memória permite uma rica exploração dos efeitos sonoros, acompanhada da escrita das palavras. Assim, espaço que meninos e meninas curiosamente comecem a prestar mais atenção nas palavras e em suas partes orais e escritas [...] (MORAIS, 2012, p. 93; 94) .

Aqui faz-se a ressalva de que novamente a consciência fonológica correlaciona elementos indispensáveis às áreas da música e da alfabetização, como a percepção, a atenção, a memória de propriedades sonoras da linguagem oral e musical, citadas nos estudos anteriores.

Diante disso, “[...] a alfabetização é um processo que não envolve apenas os procedimentos de leitura e de escrita, mas que repercute favoravelmente na linguagem entendida em sua globalidade (escutar, falar, ler e escrever). (SOLÉ, p. 57).

“O ensino inicial da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para poder abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem. Isso aplica que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula [...]. (SOLÉ, 1998, P. 62)

No ensino da leitura e da escrita as atividades desenvolvidas com as crianças devem ser contextualizadas e de valor aos seus interesses. Maffioletti (2008, p.3) cita em seu texto os pesquisadores Briant e Bradley (1987) que,

[...] observaram que a sensibilidade das crianças para rimas e aliterações

(repetições de fonemas no início, no meio ou no fim das palavras) tem relações como o bom desempenho na leitura. Seus estudos mostram que as estratégias fonológicas empregadas para ler são extremamente úteis durante a leitura e podem ser enormemente facilitadas pelos recitativos.

Assim, a música é uma forte aliada também na hora de ensinar a ler e a escrever. A familiaridade com textos conhecidos e apreciados pelas crianças facilita a alfabetização. Percebe-se que a combinação de determinadas letras resulta em cada uma das palavras do refrão de uma música conhecida, e que é muito mais gostoso e interessante do que aprender a ler e escrever palavras isoladas. Isso aumenta a capacidade de compreensão da criança que, assim, pode incluir em seu processo de alfabetização a capacidade que já possui de interpretar e conhecer o seu mundo.

3. CAMINHOS INVESTIGATIVOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa analisa as descrições registradas no diário de classe e no Relatório Final do estágio curricular do Curso de Pedagogia, elaborados pela própria pesquisadora, no período de março a junho de 2012. A intenção é fundamentar as práticas intuitivas que naquela ocasião foram reveladoras da riqueza das atividades musicais no processo de alfabetização.

A escolha dos registros referentes à primeira fase do processo de alfabetização torna esse material especialmente importante, uma vez que nessa fase do processo, as crianças ainda não possuem a compreensão do sistema de escrita alfabética. Considerando que essa é a fase em que se encontra a maioria das crianças que ingressa no primeiro ano do Ensino Fundamental, o estudo tem valor redobrado.

Neste trabalho, a reconstrução viva das cenas foram essenciais à análise, porque na ocasião em que os registros foram elaborados, a preocupação com os detalhes sobre as possíveis articulações entre práticas musicais e os processos de leitura e de escrita ainda não eram o foco de atenção. Contudo, de posse das fotografias e demais registros que compõem o relatório do estágio e o diário de classe, essa reconstrução pôde ser elaborada.

Uma vez definidos como o corpus da pesquisa, tais registros são considerados documentos, a partir dos quais serão resgatadas as situações pontuais em que as cenas de leitura e de escrita encontram-se vinculadas às práticas musicais.

Devido a essas características, a presente pesquisa se configura como análise documental de caráter qualitativo. Não importa quantas vezes determinada descrição se faz presente nos documentos analisados, mas sim o contexto e sua singularidade.

3.2 CONTEXTO E CRITÉRIOS DE ESCOLHA

Foram selecionados do diário de classe e do Relatório do Estágio os registros com fotos e descrições mais detalhadas dos momentos em que ocorreram as atividades de leitura e de escrita das letras das canções trabalhadas nas práticas musicais com os alunos. Esses registros foram essenciais para a reconstrução das cenas significativas onde puderam ser captadas as estratégias empregadas pelos alunos nos processos de leitura e de escrita das canções.

No período do estágio, essas atividades foram previamente elaboradas de acordo com as preferências e interesse da turma em relação ao repertório de cantigas de roda, parlendas, quadrinhas, brincadeiras musicadas e versos rítmicos.

As práticas musicais desenvolvidas de forma bastante lúdica foram: canto em conjunto; acompanhamento rítmico de canções executadas com percussão corporal ou com instrumentos simples; brincadeiras cantadas: canções folclóricas; jogos de mãos; jogos rítmicos com objetos; brincadeiras rítmicas; quadrinhas e parlendas; brinquedos com as mãos; cirandas; danças e coreografias; dramatizações de canções e apreciação musical.

Especialmente às quintas-feiras, dia em não havia aula com professores especializados (inglês, informática, educação física, biblioteca, laboratório de ciências e música), eram realizadas as práticas musicais ligadas às atividades de leitura e escrita. O encadeamento observado nesse tipo de atividade foi sempre de vivenciar, cantar primeiro a música e, posteriormente, realizar as atividades de leitura e escrita.

As crianças recebiam uma folha de papel onde constava a letra de uma canção conhecida. Propositamente, a letra da canção apresentava partes incompletas ou lacunas, correspondentes às palavras da canção que se situavam no início, meio, ou final das frases. Havia também palavras com omissão de letras. As atividades de leitura e de escrita consistiam em recantar a canção guiando-se pela letra escrita no papel.

Durante o período de registro do estágio as crianças puderam praticar e desenvolver as atividades de leitura e de escrita das letras de vinte canções

diferentes. Foi interessante perceber que, ao final do estágio, algumas habilidades haviam se desenvolvido bastante, pois elas estavam cantando com facilidade músicas longas e com pouca repetição; melodias mais elaboradas; ritmos variados; andamentos rápidos e letras envolvendo palavras com diferentes articulações.

Dentre as vinte canções, três foram selecionadas para análise neste trabalho. A escolha levou em conta a preferência dos alunos pelas canções e a qualidade dos registros em fotos e detalhes da produção dos alunos. Como dito anteriormente, são registros que capturaram as estratégias empregadas pelos alunos nos processos de leitura e de escrita das canções.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

As cenas analisadas foram desenvolvidas com 21 alunos: 12 meninos e 9 meninas, com faixas etárias de 6 e 7 anos.

No início do ano letivo, como uma das atividades usuais do primeiro ano, foi realizada pela professora da turma, no caso, a autora do presente trabalho, sondagem individual dos níveis de escrita com todos os alunos. Utilizou-se para tal a testagem proposta por Ferreiro e Teberosky (1999) no livro *Psicogênese da Língua escrita*, a qual busca identificar o modo como as crianças leem e escrevem. As sondagens contribuem para que a professora, conhecendo as hipóteses de leitura e de escrita dos alunos, planeje estratégias adequadas para que avancem em suas hipóteses até alcançarem a escrita convencional das palavras e a leitura compreensiva de textos.

Verificou-se que três alunos escreviam palavras utilizando todas as letras necessárias, ou seja, de forma alfabética, porém, obviamente, sem atenderem às regras ortográficas. Os demais alunos encontravam-se em níveis anteriores ao da escrita alfabética, registrando letras aleatórias nas palavras, sem correspondência sonoras (hipótese pré-silábica), ou uma letra para representar cada sílaba (hipótese silábica), ou, ainda, ora todas as letras completando as sílabas, ora apenas uma letra para representá-las na palavra a ser escrita (hipótese silábica-alfabética).

Essas informações ajudam a compor o quadro de identificação dos sujeitos e suas conquistas no âmbito da leitura e da escrita.

3.4 CONCEITOS ESPECÍFICOS ADOTADOS NA PESQUISA

O presente trabalho considera as PRÁTICAS MUSICAIS ESCOLARES uma possibilidade da criança vivenciar a linguagem musical em seus elementos constitutivo, ritmo, melodia e harmonia; dinâmica (forte/fraco) e andamentos de forma prazerosa e contextualizada.

São consideradas práticas musicais:

- Canto em conjunto;
- Acompanhamento rítmico de canções executadas com percussão corporal ou com instrumentos simples;
- Brincadeiras cantadas: canções folclóricas;
- Jogos de mãos;
- Jogos rítmicos com objetos;
- Brincadeiras rítmicas;
- Quadrinhas e Parlendas;
- Brinquedos com as mãos;
- Cirandas;
- Danças e coreografias;
- Dramatizações de canções;
- Apreciação musical.

E considera a ALFABETIZAÇÃO como um processo formativo e contínuo no qual os sujeitos aprendem a ler e a escrever, indo além da simples decodificação e codificação de símbolos.

Mesmo sabendo que para ler e escrever são necessários essas duas habilidades, acredita-se que os sujeitos, antes de tudo, precisam conhecer a função social, expressiva e comunicativa da língua escrita, através de atividades

significativas, contextualizadas e de valor aos seus interesses. Por meio da língua escrita o homem pode se comunicar, ter acesso à informações, expressar e defender pontos de vista, partilhar e construir conhecimentos, registrar fatos, sendo muito importante no seu processo de desenvolvimento intelectual e cultural.

Em outras palavras, para aprender a ler e a escrever é fundamental que os sujeitos deem sentido à essa atividade, disponham de recursos para realizá-la, participem de um meio social letrado e interajam com outros sujeitos que possuam um certo domínio sobre o sistema da língua escrita para instruí-los.

Considera-se também que as crianças desde cedo têm contato com diversas situações de uso da escrita e já possuem muitos conhecimentos prévios e hipóteses que são importantíssimas para o encaminhamento de novos conhecimentos.

A leitura e a escrita são portanto processos complexos e como nas práticas musicais ou em outras tarefas cognitivas é necessário o engajamento de fatores como: a percepção, a atenção e a memória, para os seus desenvolvimentos.

3.5 PROCEDIMENTOS DE SELEÇÃO DOS TRECHOS RELEVANTES AO ESTUDO

- Leitura geral de todo o material.
- Identificação dos trechos que relatam atividades musicais ligadas ao processo de alfabetização.
- Exame das potencialidades dos trechos selecionados tendo em vista o contexto onde se encontram e a clareza das descrições.

A clareza das descrições faz-se necessária, porque elas deverão permitir a reconstrução das situações pontuais.

- Definição dos trechos que serão analisados e interpretados.

3.6 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O procedimento empregado nas análises consistiu em uma leitura compreensiva e atenta, buscando no referencial teórico da pesquisa aqueles argumentos que poderiam explicar os fatos analisados. A articulação do referencial da educação Musical, da alfabetização e a experiência da pesquisadora sobre os processos de alfabetização daquela turma específica, formaram a triangulação necessária às interpretações

4 ANÁLISE DOS DADOS E INTERPRETAÇÃO TEÓRICA DOS RESULTADOS

4.1 PROPOSTAS SIGNIFICATIVAS: algumas articulações entre as práticas musicais e a alfabetização

Neste capítulo apresentarei as três canções escolhidas para análise das atividades de leitura e de escritas de suas letras. Para a escolha das atividades levei em conta a preferência dos alunos pelas canções e a qualidade dos registros em fotos e detalhes de suas produções. No entanto, não poderia deixar de contar um pouco sobre a trajetória do trabalho com as práticas musicais em minha turma.

Na 5ª semana do estágio curricular, dia 26/04/2012, entreguei uma folha em branco aos meus alunos solicitando que em casa, com a ajuda dos pais, anotassem o que já conheciam e o que mais gostavam das cantigas de roda, parlendas, quadrinhas, brincadeiras musicadas e os versos rítmicos. Os alunos podiam trazer a pesquisa em forma de lista, com os títulos das canções ou através de materiais como: CDs, DVDs, livros. Essa atividade tinha por objetivos a socialização dos conhecimentos e preferências das crianças; o trabalho com melodias, letras e o resgate de brincadeiras da infância.

Início do trabalho com cantigas e versos rítmicos: fazer levantamento com os alunos – “escrever nomes de cantigas e versos rítmicos que você mais gosta de cantar e brincar... Se você tiver livros, CDs e DVDs para contribuir com nosso projeto de cantigas peça a seus pais para trazer para a escola.”

(Diário de Classe, 26/4)

Com o levantamento da atividade solicitada para casa, questionei-os sobre como haviam conhecido ou aprendido tais “atividades”. Solicitei também que mostrassem como brincavam com as canções e rimas. Todos tiveram a oportunidade de contar e dividir com a turma seus conhecimentos gerando um sentimento de autoestima no grupo. Esse momento não poderia ser esquecido,

sabendo-se que as crianças trazem em suas histórias muitas vivências musicais familiares e talvez até intrauterinas. Nesse contexto, as cantigas de rodas e parlendas são fontes ricas de histórias e ludicidade, resgatam o contexto em que a criança vive e destaca o valor dos seus saberes.

Organizei os alunos em círculo sentados no chão, para a apresentação e a apreciação das cantigas trazidas de casa. Todos prestaram muita atenção nos colegas, uma vez que desconheciam o que cada um tinha escolhido e do que eles mais gostavam. Dentre as canções apresentadas, destacaram-se as canções folclóricas.

No entanto, observei que a maioria sabia cantar as canções, mas poucos conheciam as movimentações ou brincadeiras que acompanham essas canções. Nada contra o canto, pelo contrário, fiquei bem feliz que muito dessa tradição oral, folclórica, cultural, histórica tem se mantido e que a turma era extremamente receptiva a esse tipo de prática. Naquele momento, vislumbrei a oportunidade de deixar essas tão apreciadas cantigas ainda mais vivas através das brincadeiras.

Com base no levantamento a respeito das preferências e interesses da turma, e mais algumas surpresas, como as “brincadeiras musicadas”, planejamos a construção do livrinho de cantigas e versos rítmicos da turma. Para o livro foram selecionadas e encadernadas vinte canções, com diferentes propostas de leitura e de escrita. Nosso repertório musical não se restringiu a canções folclóricas conhecidas e escolhidas pelos alunos. Contou também com o fator surpresa, na minha escolha de canções pouco conhecidas e muito divertidas. Ao longo do estágio, nas apresentações das novas canções e brincadeiras, tive o prazer de ver a alegria e satisfação nos rostinhos dos meus alunos ao conhecerem e realizarem esse trabalho.

Nesse livro, as crianças realizaram atividades variadas relacionadas ao letramento, desde a pseudo leitura até a escrita de palavras – chave do texto ou textos completos. Esse material teve como objetivo, trabalhar as letras das canções e brincadeiras musicadas, com desafios de leitura e de escrita cada vez mais complexos, ao mesmo tempo que atendiam as diferentes hipóteses de leitura e de escrita apresentadas na turma. Também de desenvolver atividades grafo-plásticas para aprimoramento do traçado, através de recortes, colagens, dobraduras e da

intencionalidade de comunicação expressiva, por meio das propostas lançadas em relação à cada cantiga. Do lado esquerdo do livro constava a letra da cantiga e à direita havia um espaço em branco para a realização da atividade grafo-plástica.

Objetivos do trabalho de leitura e de escrita das cantigas

Reconhecer e trabalhar com diferentes tipos literários: parlendas, cantigas, trava-línguas, adivinhas. Identificar as palavras que rimam.

Criar novas rimas.

Conhecer canções.

Organizar versos.

Completar versos conhecidos.

Ler oralmente os versos e rimas.

Explorar as peculiaridades de cada tipo literário.

Explorar diferentes linguagens para expressar os significados da cantiga: corporal, musical, plástica, escrita e numérica.

Estabelecer relações de ordens ascendente e descendente, seriando o conteúdo da cantiga no tempo (o que vem depois e o que vem antes).

Refletir sobre a leitura e escrita de palavras, identificando letra inicial, final, números de letras e de sílabas.

Construir o livro das cantigas, parlendas, versos e rimas.

(Diário de Classe, 26/4)

A música foi parte integrante da rotina diária da sala de aula. Mas havia um dia especial, às quintas-feiras, em que realizávamos as brincadeiras com as canções organizadas no livro. Meus alunos sabiam que nesse dia teriam uma novidade, uma canção, uma brincadeira, uma “arte” e aguardavam com grande interesse.

Nesse dia, as aulas começavam sempre com a vivência das práticas musicais para posteriormente realizarmos as atividades de leitura e de escrita. Encontrei em Xavier (2007) um bom argumento para manter essas atividades. Conforme a autora,

Ao dominar a narrativa das músicas, a criança pode utilizar esse conhecimento como instrumento para a leitura e a escrita do texto atribuindo-lhe maior significado e compreensão. Assim é importante que as intervenções desafiem o aluno a realizar a pseudo-leitura ou leitura e a escrita da letra das canções, em diferentes situações e de diferentes formas (XAVIER, 2007).

As práticas musicais geralmente ocorriam no nosso espaço da sala, onde era possível formar uma roda e dançar livremente. Nosso repertório de práticas musicais era amplo e contava, de forma bastante lúdica, com o canto em conjunto,

acompanhamento rítmico com o corpo, brincadeiras cantadas, canções folclóricas, jogos rítmicos com objetos, brincadeiras rítmicas, quadrinhas e parlendas, brinquedos com as mãos; gestos, expressões, coreografias, dramatizações, danças, cirandas, como também as atividades de apreciação musical.

Essa variedade na hora de brincar e se divertir com a música é que transformava nossas aulas em momentos tão especiais. Algumas vezes ousamos nas percussões corporais, explorando sons, em outras até transformamos diversos tipos de materiais em instrumentos. Essas ousadias e transformações deram a liberdade para alguns alunos começarem a trazer instrumentos que tinham em casa, para acompanharem as nossas aulas. Em nossas aulas de práticas musicais sempre surgiam muitas ideias criativas e legais.

No trecho abaixo, registro em meu Relatório de Estágio as minhas impressões:

Nas rodas e brincadeiras cantadas a um contexto de dramatização onde o imaginário é potencializado com a movimentação coordenada do grupo, estruturada pela coreografia, rítmica, melódica e narrativa das canções. Essas atividades, além de desenvolverem no grupo a expressão através de diferentes linguagens, a cooperação e a socialização, tornam-se parceiras para o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento.

(Relatório Final do Estágio, p. 28; 29)

Passo a seguir à descrição e análise das atividades realizadas com os alunos. As descrições procuram recriar o modo como aconteceram as práticas musicais vinculadas às atividades de leitura e escrita. Explico o objetivo que tive ao desenvolvê-las, faço breve contextualização daquele momento e passo a descrever a sequência das atividades propostas, e as estratégias empregadas pelos alunos nos processos de leitura e escrita a partir da letra das canções. As descrições situam-se na apresentação dos resultados, porque constituem o material empírico, a partir do qual decorrem as análises e interpretações teóricas.

Atividade 1 - O SAPO NÃO LAVA O PÉ

Essa conhecida cantiga de domínio público foi uma das mais citadas pelas crianças no levantamento sobre suas canções preferidas. E foi a primeira a ser trabalhada no livro da turma, no dia 03/05 – 6ª semana de estágio curricular.

Música “O sapo não lava o pé” em sua versão original

O sapo não lava o pé.
Não lava porque não quer.
Ele mora lá na lagoa,
não lava o pé
Porque não quer
Mas, que chulé!

Nessa música, o mais bacana foi brincar com linguagem oral, como na língua do P, só que variando as vogais a cada vez que a música era recantada.

A dinâmica da brincadeira contou com um saquinho de E.V.A. que contia/continha dentro as vogais, também feitas em E.V.A.

- **Ocorrência:** sentados na roda realizamos a primeira parte da brincadeira cantando em conjunto a canção como todos a conheciam. Posteriormente, apresentei um saquinho de E.V.A (sem mostrar o que havia dentro) combinando com eles de que passaríamos aquele saquinho sempre para o colega da esquerda (nesse momento auxiliei meus alunos a identificarem seu colega da esquerda) no ritmo que estávamos cantando e assim que a canção acabasse a criança que estivesse com o saquinho o abriria, pegando uma das “coisas” que havia dentro para mostrar ao grupo.

Na primeira rodada, assim que a música parou, o primeiro aluno que ficou com o saquinho tirou a vogal i mostrando para a turma e dizendo “é o i!”. Nesse momento perguntei à turma se todos conheciam o i e o que ele era.

Todos, sem exceção, responderam que se tratava de uma letra. Perguntei se se conheciam a brincadeira de cantar a canção na “língua” do i. Alguns disseram que já conheciam e outros mostraram que não. Então, para a segunda parte da brincadeira, propus que cantássemos a música do sapo, na língua do i, seguindo a brincadeira da mesma forma que já havíamos feito, passando o saquinho.

Música “O sapo não lava o pé” em sua versão cantada na “língua” das vogais

A sapa na lava pá.
Na lava parqua na quar.
Ala mara lá na laga,
na lava pá
parqua na quar
Mas, qua chalá!

E sepe ne leve pê.
Ne leve perque ne quer.
Ele mere lê ne lege,
ne leve pê
Perque ne quer
Mes que chelé!

I sipi ni livi pí.
Ni livi pirqui ni quir.
Ili miri lí ni ligui
ni livi pí
Pirqui ni quir
Mis qui chilí!

O sopo no lovo pô.
No lovo porquo no quor.
olo moro lo no logo
no lovo pô
Porquo no cor
Mos quo cholo!

U supu nu luvu pú
Nu luvo purqu nu qur.
Ulu muru lu nu lugu
nu luvo pú
Purgui nu cur
Mus qu chulu!

Após a brincadeira, a atividade de leitura e de escrita da canção foi apresentada no livro apenas com a primeira parte da música, sem a variação com vogais. A proposta de leitura sugerida por mim foi encontrar as palavras *sapo*, *pé*, *lagoa* e *chulé*, pintando-as nas com as cores preferidas. Também foi proposto que procurassem completar algumas letras (vogais) omitidas em algumas palavras do texto; e encontrar as palavras que rimavam umas com as outras. Para realizarem as propostas sugeridas, copiei no quadro a música da mesma forma como se apresentava no livro de cantigas. A seguir, cantamos todos juntos a canção. Após acompanhá-la no quadro, solicitei aos alunos cantassem novamente e procedessem da mesma forma em seus livros de cantigas.

Já nessa primeira atividade pude perceber que no momento da leitura algumas crianças marcavam o ritmo da música balançando a cabeça para frente e para traz. Na música pudemos brincar com o ritmo, acelerando e diminuindo a unidade de tempo.

Quando algumas crianças recantaram a canção movimentando a cabeça para acompanhar o pulso da música, pôde-se perceber a influência do ritmo nessa atividade. Logo lembrei o que disse Maffioletti:

As batidas para acompanhar a música não são todas iguais, podemos marcar somente os acentos, ou as sílabas, ou não se importar com isso e bater de modo espontâneo durante todo o tempo. A pesquisa sonora e a improvisação podem estar sempre presente nas práticas musicais. Contudo, definir para si mesmo o que pretende realizar é uma maneira de tomar consciência das propriedades do som e da nossa capacidade de lidar com eles. Há aqui uma distinção importante para os objetivos da educação musical, que é o aumento gradativo da consciência e compreensão dos elementos constitutivos da música. Nesse aspecto, a informação sobre as diferentes maneiras de acompanhar a música pode trazer mais segurança nas atividades rítmicas. (MAFFIOLETTI, 2012, P. 7)

Assim como o ritmo, as habilidades de percepção auditiva e articulação oral das palavras foram fundamentais na realização da brincadeira de cantar a canção na língua das vogais.

A turma se divertiu muito em todos os momentos vivenciados, deixando claro o desejo por realizar outras atividades similares.

Atividade 2 - VAQUINHA

No dia 14/06, recebemos a visita de minha orientadora de estágio, Helena Lucas, para curtir conosco as práticas musicais.

A “Vaquinha” trata-se de uma brincadeira rítmica cantada muito divertida que era pouco conhecida pelas crianças da turma. A música foi trazida ao grupo com novidade tanto na prática do canto em conjunto, quanto na prática da brincadeira rítmica corporal.

Com uma sequência de movimentos nos quais as crianças dobram partes do corpo, na ordem da coreografia: mãos, braços, pescoço, pernas e língua, a música gerou bastante descontração e graça no grupo que se divertiu para valer, solicitando que a mesma se repetisse. No final da diversão, as crianças voltaram à posição inicial ficando “*retinhas assim*” como se diz na brincadeira.

Nas atividades de leitura e de escrita da letra dessa canção, notei nitidamente que muitas crianças estavam “marcando” com o “dedinho” as partes da frase apoiadas no pulso da canção. O mais interessante foi perceber que as crianças com hipóteses silábica a partir dessa estratégia eram capazes de “ler” as palavras escritas e descobrir as omitidas. Nesse momento, a professora Helena também comentou comigo: “que interessante isso! Até os que ainda não estão lendo, acompanham direitinho a música.” Temos que considerar que essas crianças já não eram maioria, levando em conta o fato de estarmos em junho. Mas de qualquer forma, parei para pensar que talvez essa facilidade já era fruto de toda vivência que vinha acontecendo nas práticas de canções anteriores. Porém dessa vez a apropriação da estratégia estava evidente.

Além disso, percebi que a estrutura das frases também facilitavam nesse tipo de acompanhamento, ou seja, a estrutura das frases também tinham que “ritmar” para acompanhar essa lógica. Claro que na data desse acontecimento o fato das

frases da música estarem acompanhado exatamente a unidade de tempo da canção não era intencional. Visto que a observação desses acontecimentos ainda não era foco de pesquisa.

Outra facilidade observada era a descoberta das palavras finais das frases, que, fonologicamente falando, eram mais evidentes para as crianças.

A “Vaquinha”: atividade com a letra da canção
igual como no livro de cantigas dos alunos

VAQUINHA

EU TINHA UMA _____
DE GULOSA _____ CAPIM
DE TANTO COMER CAPIM
FICOU COM ____ _____ ASSIM
ASSIM, ASSIM, ASSIM
FICOU COM AS MÃOZINHAS ASSIM
EU TINHA UMA _____
DE GULOSA COMIA _____
DE TANTO COMER CAPIM
FICOU COM ____ _____ ASSIM
ASSIM, ASSIM, ASSIM
FICOU COM AS PERNINHAS ASSIM ...

O acompanhamento rítmico dessa canção através da oralidade possibilitou que as crianças usassem a estratégia de três marcações a cada frase.

A partir da atenção dada à forma ou estrutura da música, a criança aprende a seguir o fio do tempo, guiando-se pela ordem dos eventos sonoros, reconhecendo as partes e como elas se conectam uma na outra. Nesse caso, a criança precisa situar-se no espaço-tempo da música e tomar as saliências sonoras como pista para apoiar a audição. O desenvolvimento das noções de espaço e tempo são essências no desenvolvimento da compreensão em qualquer área do conhecimento. No caso da música, entender a estrutura que enlaça as frases musicais significa acompanhar os acontecimentos musicais entendendo o que se passa. (MAFFIOLETTI, 2012, P. 10)

“Hoje as crianças se divertiram com a canção da vaquinha e acompanharam a leitura da sua letra como verdadeiros leitores.”

(Diário de Classe, 12ª semana – Reflexão)

Atividade 3 - PIABA

Da mesma forma que na canção da vaquinha, essa tradicional cantiga também permitiu o acompanhamento rítmico da unidade de tempo, realizado com as palmas na prática musical.

A prática dessa brincadeira ocorreu da seguinte forma: organizada em roda, a turma escolheu um colega para ser “o piaba” (peixe). Posicionado no centro da roda, o piaba circulou entre os demais que cantaram e acompanham o ritmo da música batendo palmas. Realizando a coreografia suscitada no final da canção, o piaba com um abraço escolheu outro colega para ser o novo piaba. A brincadeira prosseguiu até todos alunos fossem piabas.

No momento da leitura, a estratégia de acompanhamento da letra da canção ocorreu da seguinte maneira:

PIABA

SAI, SAI, SAI Ô PIABA
SAI LÁ DA LAGOA
SAI, SAI, SAI Ô PIABA
SAI LÁ DA LAGOA
EU PONHO A MÃO NA CABEÇA
A OUTRA MÃO NA CINTURA
DÁ UM REMELEXO NO CORPO
DÁ UM ABRAÇO NO OUTRO

Essa cantiga apresentava um desafio mais específico para as crianças com hipótese de escrita silábica-alfabética porque na ausência da palavra havia apenas

Na leitura da música “A vaquinha”, por exemplo, boa parte das crianças mostrou claramente os três movimentos marcados com o dedo no acompanhamento de cada frase. A canção era reproduzida pelos alunos para descobrir as palavras omitidas, ou as palavras com omissão de letras. Assim que a palavra era descoberta através da “cantoria” e “marcação” da canção, era pronunciada novamente, na tentativa de sua escrita ou apenas das letras nela omitidas.

4.2 DISCUSSÃO TEÓRICA

Com a realização dos jogos e brincadeiras musicais, foi possível verificar o avanço dos alunos em suas aprendizagens que, contextualizadas às atividades de sistematização, se revelaram através do uso de novas e aprimoradas habilidades nos momentos de registro e reflexão, reforçando ainda mais minhas convicções sobre o valor da ludicidade na aprendizagem.

Qual o papel da música no contexto cultural? Qual seu efeito sobre a socialização das crianças? Qual o universo de códigos sociais nelas embutidas? A música é um convite ao movimento e traz consigo toda a carga dos significados sociais de cada gesto. A imagem transforma o ato de cantar em uma representação, um mundo imaginário no qual todos são artistas e podem exhibir o quanto fazem bem aquilo que mostram. (MAFFIOLETTI, 2008, p.4, 5)

O conhecimento das crianças em relação às cantigas auxiliou muito no momento de ler e reescrever, pois com domínio do conteúdo da letra da canção, elas puderam ocupar-se mais intensamente com a regularidade da pulsação que marcavam, produzindo inferências acerca da leitura e da escrita, dos sons que as palavras tem, como começam e como terminam e que letras aparecem. Tudo isso apenas lembrando a música que já lhes é familiar. Com relação à percepção auditiva e à consciência dos sons da fala (consciência fonológica), Pacheco (2010) contribui em seus estudos dizendo que:

Uma possível explicação para isto diz respeito à habilidade de segmentação, pois, a consciência fonológica requer do ouvinte a habilidade de segmentar a fala em pequenos componentes sonoros e o reconhecimento dessas categorias sonoras entre as variações de altura, tempo e contexto. Assim como a percepção musical também requer do ouvinte a habilidade para segmentar o 'fluxo de alturas' em unidades menores relevantes e para reconhecer variações de altura, tempo e contexto. (PACHECO. 2010, p. 375).

A “marcação” da leitura com o “dedinho” indicador sobre as “partes” da música, pode ser considerada uma estratégia que aproveita as práticas musicais já interiorizadas, como estratégia para dar continuidade ao ritmo da leitura. Seria uma estratégia de “transferência” da unidade de tempo da música para o texto escrito. Segundo o aporte da Educação musical, trata-se do apoio no pulso (unidade de tempo) da canção. Essa estratégia é empregada pela maioria das crianças nas leituras das cantigas. A eficácia dessa estratégia está em permitir a realização de pseudoleituras, descobrindo a existência de lacunas no texto, ou a ausência de palavras na frase.

As letras das cantigas que apresentam uma estrutura frasal ritmada e acompanhavam a pulsação empregada nas canções trabalhadas foram as que possibilitaram melhor desempenho das crianças, principalmente para as com hipótese silábica.

Com base nesse resultado, Pacheco (2010), apesar de não ter obtido resultados significativos em seus testes e relatar que outros pesquisadores discordaram da correlação entre o ritmo e a consciência fonológica em crianças pequenas, apresenta o estudo de David et al. (2007), no qual sobressai a importância do ritmo:

[...] um estudo longitudinal investigou como o ritmo pode prever a leitura de crianças pequenas, além da consciência fonológica e a velocidade/rapidez de nomeação. A pesquisa foi desenvolvida com crianças de três escolas diferentes da província de Ontário, Canadá, que possuíam condições sócio-econômicas similares. Por se tratar de um estudo

longitudinal, as crianças responderam à testes de consciência fonológica, habilidade de leitura e ritmo durante cinco anos consecutivos, sempre no outono, período que coincide com início do ano letivo no Canadá. A primeira sessão de testes foi realizada quando as crianças cursavam a primeira série. Para David et al. (2007) o ritmo é parte importante da linguagem e pode estar envolvido no desenvolvimento da leitura, tendo em vista que, desde o nascimento o ritmo auxilia na discriminação de línguas, no entendimento da segmentação da fala em palavras e na comunicação verbal com crianças pequenas, já que elas respondem a uma espécie de 'comunicação musical' que é tanto melódica quanto rítmica. (PACHECO. 2010, p. 377).

Os estudos sobre alfabetização de Morais (2012), ao constatar que as crianças com hipótese silábica já se tornaram capazes de analisar fonologicamente a “pauta sonora” das palavras que falamos, ou seja, de pronunciarem as palavras em seus segmentos sonoros por sílabas, da mesma forma utilizam esse conhecimento para acompanhar a estrutura frasal ritmada das canções. Ou seja, acompanham o pulso, ou as partes que “marcam” a unidade de tempo da canção. Daí a facilidade das crianças silábicas nesse tipo de atividade. Em vista disso, infere-se que a “pauta sonora” da palavra possa ser o seu pulso.

Reforça-se com isso, retomando o que foi escrito anteriormente nos conceitos específicos adotados na pesquisa, que a leitura e a escrita são processos complexos e, assim como nas práticas musicais ou em outras tarefas cognitivas, é necessário o engajamento de fatores como a percepção, atenção e a memória, para que ocorra o seu desenvolvimento.

As crianças com hipótese alfabética, que já apresentavam domínio do sistema de escrita alfabético, portanto, que já liam, voltaram suas atenções para as questões mais relacionadas ao desempenho da escrita.

Foi interessante notar que, ao final do estágio, algumas habilidades haviam se desenvolvido bastante, pois elas estavam cantando com facilidade músicas longas e com pouca repetição; melodias mais elaboradas; ritmos variados; andamentos rápidos e letras envolvendo palavras com diferentes articulações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa foi possível verificar que, para além de uma simples atividade recreativa ou ferramenta para a execução de ordens dos momentos de rotina, a música é uma importante linguagem e a sua utilização e vivência no âmbito escolar, através de práticas bem fundamentadas e planejadas, traz efeitos positivos em diversas áreas do desenvolvimento infantil.

Viu-se que a Educação Musical, evidenciada nas atividades deste estudo por práticas musicais como cantigas de rodas e brincadeiras rítmicas, deve ser concebida e trabalhada como um universo que relaciona a expressão de sentimentos, os valores culturais e a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive.

Dentro das análises dessa complexa relação compreende-se que a Educação Musical atua e abre um espaço muito próspero de interdisciplinaridade, que possibilita aprendizagens em outras áreas de conhecimento. Este estudo buscou encontrar a correlação com outros processos complexos: os de leitura e de escrita. Foi no amplo campo de competências e habilidades que a música desenvolveu nos sujeitos a percepção auditiva, a consciência fonológica, a oralidade e a memória.

Sendo assim, reitera-se que a alfabetização é considerada como um processo formativo e contínuo, que vai além da simples decodificação e codificação de símbolos e que, portanto, para ser realizada precisa estar repleta de significados.

Nesta concepção, acredita-se que para aprender algo é fundamental antes de saber fazê-lo, saber o para que fazê-lo. Nesse sentido é que os sujeitos antes de se apropriarem da língua escrita precisam viver e entender o seu universo, a sua função social, expressiva e comunicativa, através de atividades significativas, contextualizadas e de valor aos seus interesses.

Inserida em um contexto histórico, cultural e social é que a música representa um importante papel nessa aprendizagem. Por fazerem sentido aos alunos e terem significado em suas vidas é que as atividades de leitura e de escrita das letras de canções conhecidas e trabalhadas foram tão apreciadas pelos sujeitos desta pesquisa.

No capítulo sobre as “Atividades significativas”, buscou-se evidenciar o prazer demonstrado pelos alunos ao trabalharem com algo que já lhes pertence, lhes é familiar e fora vivenciado amplamente. As canções e brincadeiras rítmicas desenvolvidas em sala de aula tornaram instigantes e significativos os novos desafios apresentados aos alunos, através da linguagem escrita. Nos recortes das cenas, procurei mostrar que é na ampla vivência de suas diferentes potencialidades que os alunos encontram estratégias para vencer desafios. Cabe ressaltar que as propostas não podem deixar de levar em consideração os conhecimentos prévios que cada criança já possui.

Portanto, as práticas musicais escolares com brincadeiras envolvendo rimas, ritmos e melodias vivenciadas através da corporeidade, além de divertirem as crianças e desenvolverem uma série de habilidades, chamam a atenção para o seu som e facilitam a relação entre a linguagem oral e escrita.

Reconhecendo essa importância, recomenda-se que na passagem da Educação Infantil às Séries Iniciais do Ensino Fundamental não aconteça a ruptura que comumente ocorre, em que a ludicidade perde espaço para os livros didáticos e exercícios repetitivos, conduzindo às práticas descontextualizadas e sem significado.

Referente a essa observação, Xavier (2007, p. 16) reforça dizendo que:

São recorrentes as queixas de muitos professores que dizem ter em suas salas de aula crianças agitadas, inquietas e que não conseguem se concentrar. Dois elementos merecem atenção diante dessas queixas. Por um lado, é preciso rever como a escola e professores interpretam o movimento das crianças e como orientam as suas atividades pedagógicas neste sentido. Dentro deste contexto, quais são suas principais exigências em relação às crianças e em que nível de prioridades elas aparecem? Por outro lado, é preciso que professores também avaliem a qualidade de atividades propostas. São interessantes? Estão contextualizadas com as vivências infantis? São desafiadoras ou apenas exigem a capacidade de memorização e repetição dos alunos? Articulam cognição, socialização, movimento, jogo, brincadeira?

No entanto, não se propõe que o professor unidocente seja responsável pelo ensino integral da música nas escolas, mas que possa pensar sobre a inserção dela em momentos direcionados a um trabalho específico. Que seja capaz de proporcionar vivências musicais significativas aos seus alunos, cujas noções básicas

de ritmo, melodia, compasso, som, sejam apresentadas através de atividades lúdicas, em meio a canções, jogos, brincadeiras, danças, movimento, podendo ser acrescido do contato com instrumentos musicais.

Tendo em vista as limitações de tempo para revisão bibliográfica mais ampla e aprofundada, bem como, a quantidade de registros recolhidos, as conclusões limitam-se ao pequeno grupo de alunos, com a especificidade de terem realizado muitas práticas musicais durante o período de alfabetização.

Esse estudo não se baseou em que outros elementos rítmicos da música como por exemplo: o próprio ritmo que acompanha as sílabas de cada palavra ou o acento que salienta as sílabas fortes de cada palavras da canção possam ser utilizados nas estratégias de leitura e de escrita, possibilitando igualmente as inferências dos sujeitos. Acredito que o compasso da música é que ira permitir tais escolhas de estratégias de ritmo que mais facilitem as inferências. Sugere-se, portanto, uma continuidade da pesquisa utilizando uma amostragem maior.

Na intenção de fundamentar as práticas intuitivas que na ocasião do estágio foram reveladoras da riqueza das atividades musicais no processo de alfabetização, essa pesquisa foi de grande valia, pois forneceu os subsídios teóricos importantes para o meu trabalho docente no que diz respeito ao desenvolvimento das práticas musicais relacionadas aos processos de leitura e de escrita, promovendo a convicção dos benefícios para o avanço nas aprendizagens dos meus alunos.

REFERÊNCIAS

BASTIAN, Hans Günther. **Música na Escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança** [tradução Paulo F. Valério]. -1. ed. - São Paulo: Paulinas, 2009. (Coleção clave de sol. Série música e educação).

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais Curriculares para a Educação Infantil. **Conhecimento de Mundo**. Brasília, 1998. v. 3, p.45 – 79.

CAMPOS, D. A.; FIGUEIREDO, E. L. A. Educação integrada a uma proposta contemporânea da alfabetização formal. **Revista Anais, 10º Encontro Anual da ABEM**, 2001.

CAUDURO, Vera Regina Pilla. **Percepção auditiva musical e a alfabetização**. Dissertação de Mestrado – 1976. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1976.

FERREIRO, E.; TEBEROROSKY, A. **Psicogêneses da Língua Escrita**. Edição Comemorativa dos 20 anos. Porto Alegre. Artmed Editora, 1999.

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de Psicopedagogia Musical**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988.

MAFFIOLETTI, Leda Albuquerque. A dimensão lúdica da música na infância. In: **XIV Encontro Nacional Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre, RS. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura. Porto Alegre, RS: EDIPCRS, 2008.

MAFFIOLETTI, Leda Albuquerque. O que se aprende com a Música? In: ICLE, Gilberto (Org.) **Pedagogia da Arte**. Entre-lugares da Escola. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio grande do Sul, 2012. p. 23-39

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

OLIVIER, Celso Eduardo. **Puericultura: preparando o futuro para seu filho**. Porto Alegre: SOCEP, 1998. Disponível em:

<<http://www.docsystems.med.br/puerict/puericut.htm>> Acesso em: 14 nov 2012.

PACHECO, Caroline Brendel. Desenvolvimento de habilidades musicais e aquisição da leitura e escrita: estudos de intervenção e correlação com crianças pequenas. In. Anais . **Anais VI Simpósio de artes musicais, lingüística, semiótica e cognição**, Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Música, Escola de Música, 2010. p. 385-398. Disponível em: < <http://www.abccogmus.org/documents/SIMCAM5.pdf>>. Acesso em: 30 dez 2012

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, Edna; LEÃO, Eliane. Música: sua influência na leitura e no processo de alfabetização. **55ª reunião anual da SBPC**, 2003.

VIEIRA, Edna. Textos musicalizados: um estímulo à aprendizagem e à habilidade de leitura. **XII encontro anual da ABEM**, 2003.

XAVIER, Bibiana R., VEPPPO, Júlia B., VERÍSSIMO, Virgínia H. O. **O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos**: a oportunidade de adequar a ação educativa às necessidades da infância. Trabalho monográfico – 2007. Programa de Pós-graduação em Alfabetização do Centro Universitário Ritter dos Reis, 2007.