



A AUTORA

Ana Cristina Fricke Matte¹

Professora de Iniciação Musical para crianças entre 1987 e 1995, pós-graduada em Semiótica e Linguística Geral pela USP.

PROPOSTA DE LEITURA E ESCRITA DE MELODIAS

Aulas de música são um espaço para o desenvolvimento de habilidades sensoriais e percepção da escrita musical

Durante oito anos dedicados a aulas de Iniciação Musical em Campinas, desenvolvi, com crianças, um método com bases nas canções populares e na apreciação musical, tendo em vista a música como linguagem. A análise aqui apresentada trata do trabalho desenvolvido, durante 1994, com uma turma de iniciação musical composta de crianças de quatro a sete anos, estudantes da tradicional escola de música de Campinas Conservatório Musical Carlos Gomes. O presente texto descreve e analisa, com base na psicolinguística, o ensino de notação musical melódica, que consistiu em: a) audições orientadas de histórias infantis contendo canções; b) aprendizado das canções e interpretação corporal de linha

melódica; c) leitura de desenhos não convencionais da linha melódica (semelhantes aos usados por Luiz Tatit na análise de canções²) e d) trabalho de criatividade, incluindo oportunidades de leitura/escrita livre ou orientada de arranjos e canções.

O material produzido foi devolvido às crianças, exceto duas provas que analiso aqui em busca de dados que possam ser relevantes para a discussão da entrada da criança na escrita musical melódica.

Discutiremos a seqüência metodológica definida do gesto à escrita, a escritura e leitura dos sons, a produção de textos e, finalmente, análise do material produzido pelas crianças no trabalho com a escritura de *flechas de orientação* (escritura melódica).

1. Apoio de pesquisa da FAPESP.

2. TATIT, L. **A canção** – eficácia e encanto. São Paulo: Atual, 1987.

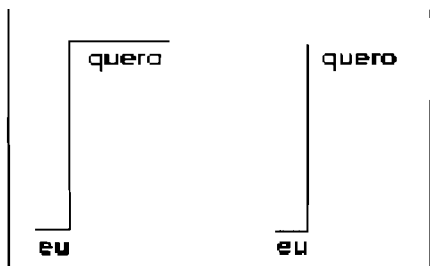
ESTUDO DAS FLECHAS DE ORIENTAÇÃO

O estudo iniciou-se com a audição e aprendizado de melodias da trilha sonora de histórias infantis gravadas em disco, desde 1950. O estudo da curva melódica com as *flechas de orientação* antecedeu o trabalho com a *escrita convencional* propriamente dita.

Após aprender a cantar as canções, as crianças faziam um exercício de desenhar sua curva melódica no ar. Cantávamos com letra e sem letra, e até com nome de nota, mas só desenhando corporalmente, gestualmente a melodia. A primeira canção foi *Branca de Neve lavando as escadas*, do disco *Branca de Neve* de João de Barro, lançado pela Continental, em 1950, e iniciava-se assim:

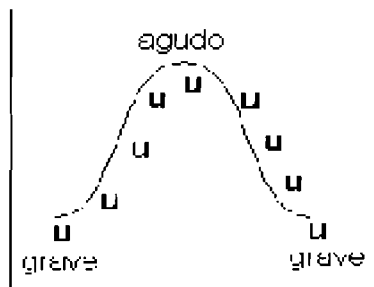


O movimento ascendente era *escrito* no ar no momento do canto e depois de ter sido assimilado era apresentado no papel, escrito por mim dessa forma:



Primeiro passávamos o dedo nas linhas enquanto cantávamos, depois pintávamos as linhas enquanto cantávamos. Finalmente, quando a música, toda baseada em saltos, estava assimilada, escrevíamos suas frases com flechas de orientação: ▲ para melodia ascendente; ▼ para melodia descendente; e ► para melodia monótona ou repetindo duas notas.

Aos poucos melodias mais complexas foram sendo introduzidas, fazendo o mesmo percurso. Ao mesmo tempo, fazíamos exercícios de composição com glissandos, técnica vocal de *escorregar* de uma nota para outra, aos quais chamávamos músicas dos fantasmas (uuuh), também escritos com linhas:



Após quase dois meses de trabalho, fizemos a primeira prova inteiramente dedicada à percepção e escrita da orientação melódica.

TURMA MARAVILHA

A Turma *Maravilha* (nome dado pelas crianças à sua turma), com crianças de quatro a sete anos, reunia desde crianças que já estavam sendo alfabetizadas até crianças numa fase pictográfica ou ideográfica da aquisição da linguagem verbal³.

3. CONTINI Jr, J. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar In: KATO, M. (org.), *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. pp. 53-104. KATO, M. A. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 30-37.

Os trabalhos a serem analisados foram produzidos em dois momentos bem diferentes: 29 de março e 06 de dezembro. As crianças freqüentaram o curso regularmente durante o primeiro semestre mas nem todas freqüentaram o segundo semestre de 1994; descartei da análise aquelas crianças que iniciaram o curso no segundo semestre, pois perderam a parte inicial do trabalho.

Prova de 29 de março

A prova consistia de um ditado de movimentos melódicos, cuja orientação ascendente ou descendente deveria ser indicada pelos alunos por meio de flechas. As características das seqüências permitem agrupá-las em grupos e subgrupos:

1) seqüências graduadas: a) entoação improvisada com sugestão verbal (frases: *vai para o céu e vai para o chão*) e b) escalas melódicas com pelo menos cinco notas (partes da escala de dó maior);

2) glissandos (deslizar da voz) entre duas notas bem distantes (mais que uma oitava);

3) seqüências abruptas: omissão do percurso: a) entoação improvisada sem sugestão verbal com apenas duas notas melodicamente bem distantes (mais que uma oitava) (frase: *pula!*) e b) salto melódico entre duas notas relativamente próximas (intervalos de quarta e quinta justas).

Encontrei cinco grupos de provas segundo os *erros*⁴:

1) criança que soube quais símbolos usar, mas fez menos de um símbolo por

som e não tem domínio espacial do papel. Aqui o aluno deveria ter sua prova acompanhada visualmente pela professora: fez onze símbolos, ignorando os espaços por mim destinados às respostas e riscando alguns desses como que corrigindo-se. Só usou flechas para responder as perguntas, portanto sabia quais símbolos eram adequados e suas flechas apontam ou para baixo ou para cima, nunca para os lados (todas as seqüências eram ascendentes ou descendentes).

2) criança que soube quais símbolos usar, mas parcialmente o que representavam, apresentando dificuldades com a percepção tanto de seqüências ascendentes quanto de descendentes. Essa criança acertou somente uma seqüência descendente e cinco dentre oito ascendentes. Duas vezes escreveu duas respostas no mesmo quadrinho, provavelmente corrigindo-se; nesse caso, as duas correções resultaram em respostas corretas.

3) criança que soube quais símbolos usar e o que eles representam, mostrando dificuldades com a percepção tanto de seqüências ascendentes quanto de descendentes. Várias vezes essa criança corrigiu sua primeira tentativa de escrita. A hesitação quanto à forma das flechinhas desapareceu no decorrer da prova. Ela apresentou maior dificuldade de percepção em seqüências de apenas duas notas (saltos) e também na orientação dos saltos descendentes. Percebe-se que a criança, mesmo no momento da prova, ainda estava formulando suas hipóteses sobre a relação do que percebe (a orientação) com o que escreve (a flecha).

4) criança que soube quais símbolos usar e o que representavam mas teve difi-

4. FIGUEIRA, R. A. *O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem*. In: CASTRO, M. F. R. (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p.55-86.

culdades com as seqüências descendentes. Essas crianças acertaram todas as seqüências ascendentes, mas erraram a maioria das descendentes. A auto correção está presente em quase todos os trabalhos e provoca escritas mais ou menos dúbias.

5) criança que soube quais símbolos usar e o que representavam, não apresentando dificuldades específicas. No quinto e último grupo, os pouquíssimos *erros* referiram-se principalmente à representação escrita de saltos descendentes, corroborando a observação da dificuldade de percepção deste tipo de segmento.

A análise das produções das crianças tornou possível verificar que a entoação improvisada com sugestão verbal é mais difícil de apreensão do que a entoação melódica escalar e do que os glissandos.

Também pode-se perceber que as seqüências abruptas são mais complicadas do que as graduadas, com mais notas. Independente do tipo de segmento, a movimentação ascendente foi sempre de mais fácil apreensão do que a descendente.

Essa análise indica que as crianças aprenderam a reconhecer os símbolos propostos para a escrita (flechas) e depois passaram a formular hipóteses sobre o que seria representado por eles; num terceiro momento, possivelmente mesclado com o segundo, passaram a formular hipóteses sobre a percepção da orientação melódica⁵. A análise também sugere que

a dificuldade com as seqüências descendentes fez as crianças reformularem inclusive suas hipóteses já satisfatórias sobre as seqüências ascendentes. Estas serão fixadas somente quando começarem a surgir hipóteses razoáveis sobre a percepção das descendentes, ou seja, quando o problema restringir-se às seqüências de maior dificuldade (seqüências abruptas descendentes).

Prova de 6 de dezembro

Esta prova dedicou somente três, de dez questões, às flechas de orientação. Todas elas com seqüências graduadas melódicas: uma ascendente com quatro notas, uma descendente com quatro notas e uma formada por dois segmentos, o primeiro ascendente com quatro notas e o segundo com três notas repetidas (que deveria ser representado por uma flecha na horizontal). Essa última seqüência é o trecho inicial do estribilho de uma canção infantil conhecida (dó ré mi fá, fá fá).

Somente seis crianças fizeram as duas provas. Pude agrupar os trabalhos da seguinte forma:

1) uma aluna acertou somente a seqüência graduada ascendente. Esta menina percebeu os dois segmentos da última seqüência, mas indicou direção descendente. Em março, ela estava formulando hipóteses sobre o que os símbolos representam; em dezembro, sua atenção volta-se à percepção, cuja dificuldade com descendentes e notas repetidas abalou inclusive a escrita do segmento ascendente. Não apresentou correção nestes exercícios.

2) crianças que acertaram as seqüências ascendente e descendente mas erraram

5. DE LEMOS, C. T. G. *Sobre a aquisição da escrita: algumas questões*. In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 13-31.

completamente o trecho da canção com notas repetidas. Essas crianças, apesar de perceberem e representarem adequadamente as seqüências isoladas ascendente e descendente, confundiram-se com a representação dos dois segmentos da canção, errando as duas partes. Considerando-se a prova de março, podemos perceber que todas possuem hipóteses satisfatórias para segmentos isolados, as quais não servem à percepção de seqüências de dois ou mais segmentos.

3) crianças que acertaram as seqüências ascendentes e descendentes e somente o primeiro segmento da canção com notas repetidas. Estas duas alunas, além de perceberem e representarem bem as seqüências isoladas, conseguiram perceber e isolar os segmentos do trecho da canção de maneira a escrever corretamente o segmento ascendente inicial. No entanto, frente ao segmento de notas repetidas (que seria horizontal) concluíram não opor-se ao primeiro e, por isso, escreveram-no também ascendente.

Parece-me razoável presumir que tais resultados indicam uma seqüência no processo de aprendizagem da percepção e escrita da melodia. O curso restringiu-se a fixar uma relação entre a orientação melódica e a orientação espacial no papel, com ênfase no processo de percepção dessa orientação, ou seja, a mesma da escrita na pauta: quanto mais para cima na pauta, mais aguda a nota (e vice-versa).

As fases do processo de aprendizagem da leitura/escrita/percepção musicais, que não entendo como estáticas e necessárias mas apenas sugeridas pelas produções analisadas, seriam as seguintes:

1) as crianças aprendem os símbolos

pertinentes, sabem usá-los para escrever a melodia, mas não sabem bem o que significam;

2) levantam hipóteses sobre a relação entre o símbolo (flechas) e a orientação melódica (grave/agudo), que sabem existir;

3) levantam hipóteses sobre a percepção da orientação da melodia;

4) resolvem o problema da escrita de seqüências ascendentes com hipóteses que, no entanto, não funcionam para as seqüências descendentes;

5) na tentativa de resolver o problema das descendentes, reformulam todas as suas hipóteses, inclusive no que concerne às seqüências ascendentes;

6) dominam a escrita de segmentos isolados ascendentes e descendentes;

7) o contato com seqüências de dois segmentos com orientação diferenciada faz com que revejam todas as suas hipóteses de percepção e escrita;

8) conseguem isolar os dois segmentos e retomam pertinentemente suas hipóteses sobre segmentos isolados;

9) seqüências de notas repetidas, ou seja, não movimentação melódica, fazem com que novas hipóteses sejam levantadas; uma das soluções encontradas pelas crianças (não oposição = igualdade) parece revelar que as hipóteses formuladas para a escrita dos segmentos isolados de ascendentes e descendentes baseavam-se na idéia de oposição e de que as notas repetidas serão analisadas a fim de encaixar-se na hipótese de oposição.

Este trabalho baseou a análise da aquisição da linguagem musical escrita em estudos sobre a aquisição da linguagem verbal escrita. Além de apontar para a produtividade da iniciação musical centrada

na idéia da música como linguagem, o estudo indica a necessidade de o professor prestar atenção ao processo de aquisição da linguagem verbal escrita pelo qual as crianças estão passando.

Os nossos pressupostos não estão disponíveis para elas; nada que se refira à linguagem musical escrita é óbvio, tudo é arbitrário. A relação entre escrever/ler/perceber a música é uma construção cheia de idas e vindas.

A prova pode ser usada como instrumento de avaliação do desenvolvimento das crianças, mas deve ser elaborada com foco no processo de aquisição, no grau de dificuldade dos diferentes elementos. Grau este que não deve ser tomado *a priori* mas a partir do trabalho com as crianças. Sugiro que o professor partilhe a correção da prova com as crianças de maneira a sugerir uma reflexão construtiva por parte dos alunos sobre os *erros* cometidos. Creio que uma tal postura frente à iniciação musical, que trate a música como linguagem e não como técnica, transformará a aula de música em espaço e meio para expressar suas emoções, objetivo maior da linguagem musical.

Resumo: O artigo descreve e analisa, a partir de uma visão psicolinguística, a experiência de ensino de notação musical melódica com uma turma de crianças de quatro a sete anos em um curso de iniciação musical. O trabalho iniciou-se com a audição de canções populares infantis, interpretação corporal melódica das canções e leitura/escritura livre ou orientada de arranjos e canções. Utilizou a noção de música como linguagem e não como técnica e concluiu que, dessa forma, a aula de música torna-se um espaço e um meio para a manifestação das emoções e sensibilidade das crianças.

Palavras-chave: ensino, escrita, psicolinguística, criança, música

(Proposal for melody reading and writing)

Abstract: The article describes and analyzes, based on a psycholinguistic view, the experience of teaching melodic musical notation to a group of children aged four to seven years in a musical initiation course. The work began with the kids listening to popular child songs, with melodic corporal interpretation of the songs and with free or guided arrangements or song reading/writing. It used musical notion as a language and not as a technique and concluded that, by this, the music class became a space and a means for the children to manifest emotions and sensibility.

Key words: teaching, writing, psycholinguistics, child, music