



**UFOP**

Universidade Federal  
de Ouro Preto



**DEMUS**

DEPARTAMENTO DE MÚSICA  
IFAC - UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTE E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

# **A UTILIZAÇÃO DE ESCRITAS NÃO-CONVENCIONAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA MUSICAL**

Vinícius de Melo

**OURO PRETO**

Setembro de 2022

Vinícius de Melo

# **A UTILIZAÇÃO DE ESCRITAS NÃO-CONVENCIONAIS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA LEITURA MUSICAL**

Monografia apresentada ao curso de Música do Departamento de Música da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para a obtenção do título Licenciado em Música.

Orientador(a): Prof.(a) Cesar Buscacio

Ouro Preto  
Setembro, 2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA  
COLEGIADO DO CURSO DE MUSICA



**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Vinícius de Melo**

**A utilização de escritas não-convencionais como ferramenta pedagógica no ensino da leitura musical**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de licenciado.

Aprovada em 10 de outubro de 2022.

**Membros da banca**

Prof. Dr. Cesar Maia Buscacio - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto -UFOP

Profa. Dra. Cláudia Braga de Andrade - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Ms. Anderson da Mata Daher - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Prof. Dr. Cesar Maia Buscacio, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 20/01/2022.



Documento assinado eletronicamente por **Edesio de Lara Melo, COORDENADOR(A) DE CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**, em 23/01/2023, às 09:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0459289** e o código CRC **DDABE926**.

# Agradecimentos

Para a elaboração deste trabalho, contei com a ajuda inestimável de pessoas que fizeram parte da minha trajetória e contribuíram não só para a elaboração deste trabalho, como também para meu desenvolvimento pessoal. A estas pessoas deixo aqui meus agradecimentos:

Aos meus pais Melo e Cecília, por tudo que fizeram por mim durante todo este tempo e que terão sempre seus lugares guardados em meu coração. A vocês minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos Laura, Emanuel, Lorena e Pedro, pelo carinho e irmandade que tiveram por mim durante este tempo todo.

Às famílias Melo e Reis, que sempre me receberam como um filho ou irmão.

Ao meu orientador Cesar Buscacio, que não só acreditou em mim em todos os momentos, como também me deu o aporte necessário para começar, desenvolver e finalizar este trabalho.

À Alayne, por todo companheirismo e acolhimento que pôde me proporcionar durante este final de jornada. Muito obrigado.

Ao Zyzz, pela parceria nos momentos felizes e principalmente nos momentos difíceis. A ajuda de vocês foi imensurável.

Ao DEMUS, seus discentes, técnicos e docentes, pela ajuda e convivência diária no departamento.

À UFOP, pela oportunidade que dá a mim e a tantos outros estudantes de se tornar um estudante, uma pessoa e um cidadão melhor.

Ao CCAA, pela oportunidade de crescimento profissional. À Wizard, onde conheci pessoas incríveis.

Ao Cia da Gente, pela oportunidade de crescimento acadêmico e pessoal. Ao Residência Pedagógica por me proporcionar um espaço de comunhão acadêmica e científica.

Aos amigos que fiz em Ouro Preto, cidade ímpar e querida para mim: Tico, Bratslava e Pamonha, irmãos que levo pra vida. Laura, amiga esteve sempre comigo quando precisei.

E á República Santuário e todos seus moradores e ex-alunos, casa onde morei e conheci pessoas completamente diferentes, que me ensinaram muito e me mostraram que nossas diferenças são ínfimas perto do sentimento de fraternidade que cultivamos.

## RESUMO

No âmbito da educação musical, uma atividade de relevância ímpar é a leitura. Ler música não é uma atividade simples e requer um conjunto de acionamentos simultâneos que demandam um nível de concentração elevado ao serem aprendidos. Ao iniciar o processo de ensino-aprendizagem da leitura musical com o aluno, é ideal que o educador entenda com certa minúcia o processo, para que dessa forma possa desenvolvê-lo de maneira mais musical e menos mecânica. As observações de pensadores da educação e educadores musicais dos séculos XX e XXI nos apontam para mudanças radicais no percurso deste processo de ensino-aprendizagem e trazem novas perspectivas para a educação musical que se mostram atualmente fundamentais para a prática da docência em Música, especialmente no que diz respeito à leitura musical.

**Palavras-chave:** ensino-aprendizagem; leitura musical; pedagogia; escritas não-convencionais.

## ABSTRACT

In the context of music education, an activity of unique relevance is reading. Reading music is not a simple activity and requires a set of simultaneous triggers that demand a high level of concentration to be learned. When starting the teaching-learning process of musical reading with the student, it is ideal that the educator understands the process with certain expertise, so that in this way he can develop it in a more musical and less mechanical way. The observations of educational scholars and music educators from the 20th and 21st centuries point us to radical changes in the course of this teaching-learning process and bring new perspectives for music education that are currently fundamental for the practice of teaching in Music, especially regarding music reading.

**Keywords:** teaching-learning; musical reading; pedagogy; unconventional writing.

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	5
<b>1 Marcos para Analisar a Pedagogia da Leitura Musical</b>	12
1.1 Lev Vygotsky	12
1.2 John Sloboda	17
2.3 Murray Schafer	21
2.4 Interfaces Epistemológicas	24
<b>2 Uma Análise Metodológica</b>	26
2.1 Livro do Professor	28
2.2 Livro do aluno	31
2.3 Reflexões sobre a Obra	38
<b>Considerações Finais</b>	40
Reflexões sobre trabalhos futuros	40
<b>Referências</b>	42

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa esquemático da atividade mediada.....	16
Figura 2: Exemplo da pré-notação criada por George Self.....	23
Figura 3: Exercício nº 5 de leitura a primeira vista .....	25
Figura 4: Exercício nº 6 de leitura a primeira vista .....	25
Figura 5: Exercício de conscientização de mão direita e mão esquerda.....	31
Figura 6: Exercício dos Palitos Chineses .....	32
Figura 7: Exercício de clusters .....	33
Figura 8: Exercício de clusters, glissando e silêncio .....	34
Figura 9: Exercício de conscientização de dedos .....	35
Figura 10: Exercício Gangorrando .....	36
Figura 11: Exercício Melodias com três sons.....	36
Figura 12: Esquema de transição da escrita não-convencional para a convencional .....	37
Figura 13: Exercício de "solfejo relativo" .....	38

## Introdução

O universo da música é único e contempla numerosos conhecimentos, como por exemplo a habilidade de leitura. A escrita musical, é uma prática antiga, também por isso sofreu, como toda e qualquer outra área do conhecimento, mudanças e adaptações, até alcançar a forma mais disseminada que conhecemos hoje, contando com o pentagrama e as figuras convencionais, como mínima, semínima, etc. Grout e Palisca<sup>1</sup> sugerem que o surgimento da escrita musical é um tema de discussão controverso, porém sabe-se que os primeiros traços de notação dos quais temos notícia datam de antes do século X. O sistema de escrita musical se desenvolveu a partir dos neumas<sup>2</sup>, que consistiam em pontos que guiavam o caminho sonoro da performance, indicando uma nota mais aguda ou mais grave. Ao longo dos séculos a escrita foi agregando signos gráficos, tais como pentagrama, figuras musicais, entre outros, resultando na notação tida como convencional<sup>3</sup>, visando interpretar com o máximo de exatidão o texto musical.

Séculos foram necessários para atingir os formatos de escrita musical que conhecemos atualmente, o que mostra o quão intrincado é o processo de escrita e leitura. Grafar música leva em consideração diversos parâmetros do som, afinal o fazer musical é uma atividade extremamente complexa. Uma boa prática musical conta com elementos que tangem diversos campos da capacidade humana. Portanto, quando grafamos música muitos destes elementos devem estar presentes na partitura. Neste sentido, destacamos quatro parâmetros importantes que são: altura, duração, timbre e intensidade. De acordo com Bohumil<sup>4</sup>, a altura é determinada pela frequência do som, isto é, se é mais grave ou se é mais agudo; a duração diz respeito a quanto tempo o som deve ser repercutido, por quanto tempo deve soar; a intensidade, popularmente conhecida como volume, diz respeito à força que exprimimos ao produzir o som; já o timbre é o resultado da combinação das diferentes frequências que o material emissor do som produz, descrito pelo autor como “a ‘cor’ do

---

<sup>1</sup> GROUT, Donald. PALISCA, Claude. A History of Western Music. 7th Ed. New York: W.W. Norton & Company, 2010.

<sup>2</sup> (do Latim *neuma*, significando “gesto”)

<sup>3</sup> Por notação convencional entendo aquela que é hoje a mais disseminada e ensinada no Ocidente, que é baseada na leitura horizontal, guiada da esquerda para a direita, utilizando figuras como representação temporal, pautadas num pentagrama.

<sup>4</sup> MED, Bohumil. Teoria da Música. 4ª Ed rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996. p.11,12

som”, este dá aos diferentes instrumentos suas unicidades sonoras. Levar todos esses aspectos do som em consideração (e também vários outros) requer uma grafia extremamente elaborada. Portanto, a linguagem musical ao ser grafada requer que seja expressa por meio de uma escrita que possa contemplar todos estes elementos. Além disso, um esforço educacional enorme é feito para levar alunos à fluência da leitura alfabética, o que não acontece quando se trata do domínio da leitura musical.<sup>5</sup>

A notação musical então busca, através de signos gráficos, exprimir os desejos do compositor quanto à obra e quanto às decisões a serem tomadas em determinados momentos. Sloboda aponta que podemos considerar a notação musical como sendo mediadora, se não a própria linguagem, que indica os desejos do compositor para a realização da peça a ser feita pelo performer<sup>6</sup>. Então, assim como um poema pode ser recitado de formas diferentes por pessoas diferentes (ou até pela mesma pessoa), uma obra musical pode (e deve) ser interpretada de formas diferentes a depender dos anseios do intérprete. Segundo Assis, *"interpretar implica em transmitir aquilo que o intérprete, suas memórias e sua escuta conseguem capturar de todas as significações contidas na historicidade de uma obra musical."*<sup>7</sup>. Nota-se que o papel do intérprete na execução de uma obra é um dos fatores mais importantes no fazer musical e para que esse papel seja desempenhado com eficiência, é necessário que o intérprete não apenas decodifique os signos, mas também saiba interpretá-los como um todo, analogamente à interpretação de um texto. A obra musical por sua vez, diferentemente de outras vertentes artísticas, não consolida-se por si só, ou seja, a partitura não é capaz de valer-se como arte sem um ou mais intérpretes para executá-la. Sendo assim, é necessário que o intérprete conheça não só a própria linguagem, mas que também consiga captar e transmitir as sutilezas que não estão contidas na escrita.

Em vista disso, nota-se a complexidade presente no processo de ensino-aprendizagem da leitura musical. Daí, desdobram-se questionamentos que aquecem a discussão deste assunto. Quais as maneiras mais eficientes de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem e que contemple mais que uma sequência de notas em um devido tempo? Ou em outras palavras, como orientar o trabalho de leitura de uma maneira mais musical, de forma a contemplar elementos além dos quatro principais anteriormente citados (altura,

---

<sup>5</sup> SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. p. 87

<sup>6</sup> Id. *Psychology of Music* 1978 6:3. DOI: 10.1177/030573567862001

<sup>7</sup> ASSIS, Ana. Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, v. 18, n. 1, 123-142, 2018. p. 139, p. 140.

intensidade, duração e timbre)? Como utilizar diferentes grafias, ou seja, grafias não-convencionais, como ferramentas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de leitura musical?

No que concerne à leitura musical, Gudmundsdottir<sup>8</sup> aponta que esta é uma tarefa excepcionalmente complexa e que envolve pelo menos duas habilidades: a habilidade de leitura e a habilidade mecânica. Relacionar estas duas habilidades aumenta significativamente a dificuldade. A autora aponta ainda que os avanços em pesquisas em relação à leitura musical trouxeram alguns panoramas mais claros no que tange ao processo de ensino-aprendizagem da mesma, como o esclarecimento da estratificação do ensino por idade e quais elementos musicais abordar em que época do desenvolvimento, porém ela não aborda nenhum assunto relacionado à utilização de ferramentas pedagógicas não-convencionais como auxiliares neste processo.

Percebe-se também que para se desenvolver um estudo relacionado ao desenvolvimento da leitura musical faz-se premente uma aproximação de conceitos e elementos ligados às questões cognitivas. Bogo<sup>9</sup>, no trabalho intitulado “Aplicação de conceitos da psicologia cognitiva na construção de automatismos na leitura musical”, explora as trajetórias cognitivas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da leitura musical. O autor discorre sobre as relações cognitivo-motor presente no processo de leitura e quais os principais percalços que alunos iniciantes encontram ao lidar com ela. Bogo ainda explica como os processos de transferência de conhecimento desempenham um papel importante no aprendizado e porque a eles deve ser dada atenção. No entanto, Bogo se concentra exclusivamente em reflexões relacionadas à cognição, não descreve métodos para a aplicação das ideias apresentadas no artigo.

No tocante a escrita musical, é recorrente no ensino tradicional de piano a utilização, desde suas primeiras unidades, a abordagem com ênfase nas claves de sol e de fa<sup>10</sup>. Já no ensino específico de teclado, encontramos uma grande incidência de metodologias que se restringem a leitura da melodia na clave de sol acompanhada de acordes cifrados<sup>11</sup>. Tais

---

<sup>8</sup> GUDMUNDSDOTTIR, Helga. *Advances in Music-Reading Research*. Music Reading Education, Reykjavik, IS-105, 12:4, 331-338, 17 Dec 2010.

<sup>9</sup> BOGO, D. *Aplicação de conceitos da psicologia cognitiva na construção de automatismos na leitura musical*. Revista Música Hodie, Goiânia, V.16 - n.1, 2016, p. 124-133

<sup>10</sup> Alguns exemplos disso são alguns métodos canonizados de ensino de piano, como o de Mário Mascarenhas. - MASCARENHAS, Mário. *Dois Mãozinhas no Teclado*. São Paulo: Irmão Vitale Editores, 1970.

<sup>11</sup> CHEDIAK, Almir. *Dicionário de Acordes Cifrados: harmonia aplicada à música popular*. 11ª edição. São Paulo: Irmãos Vitale, 2017

metodologias têm suas tradições enraizadas na escrita convencional e a utilizam de subsídio para desenvolver suas atividades e exercícios. O livro “Educação Musical ao Teclado”<sup>12</sup> por sua vez aborda o ensino da leitura musical utilizando grafias não-convencionais e propõe uma metodologia de ensino de piano e teclado na qual parte-se da grafia não-convencional como porta de entrada para a grafia convencional, ainda sem o estabelecimento das claves, que não são inseridas nesta etapa do processo. O trabalho, ainda, tem uma ênfase muito grande na parte de criação, os alunos são estimulados a criar suas próprias composições e grafá-las desde muito cedo no método, afinal, isto é, em si, uma contribuição para o aprendizado de escrita e leitura musical. A metodologia aborda a leitura com diversos signos gráficos, como números, blocos representando clusters, imagens, entre outros exemplos. A proposta é gradual e começa com a identificação das mãos, criando no aluno a consciência de mão direita e mão esquerda, para em seguida designar funções para cada uma delas. A partir daí os autores inserem figuras que representam sons que serão performados no piano ou teclado e que vão se aproximando gradualmente do formato de escrita tradicional, até alcançar o pentagrama, ainda sem a presença da clave. O livro também aborda ao longo de todo o processo outros aspectos musicais que também são importantes na formação do músico, como a capacidade de criação, improvisação, que são constantes em todo o desenrolar da metodologia, o que é de grande valia. Porém, esta é uma metodologia voltada exclusivamente para o aprendizado do piano e teclado, podendo ou não ser adaptada para outros instrumentos harmônicos.

Este trabalho propõe, portanto, entender as relações entre grafias não-convencionais e o processo de ensino-aprendizagem da leitura musical e de que forma estas grafias podem contribuir para o desenvolvimento do aluno. Assim, buscamos um espaço propício para discutir e trazer proposições para questões que fazem parte do dia a dia do professor de música e dos próprios alunos.

No que diz respeito às motivações que incentivaram esta monografia, digo que este trabalho deriva de uma experiência pessoal que vivi com o aprendizado musical. Tendo ingressado no meio musical muito tarde, sempre tive uma defasagem educacional, em comparação com alunos que tiveram contato mais cedo com o campo. Decidi me dedicar à carreira profissional ainda mais tarde, o que fez com que minha lida com os assuntos mais acadêmicos, no que diz respeito à música, como leitura por exemplo, fossem ainda mais

---

<sup>12</sup> BUSCACIO, Cesar, Pires, Nair, Montesanto, Izabella, Educação Musical ao Teclado: Volume 1: livro do professor. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

tardios. Dessa maneira, tive que compactar muito conhecimento de uma forma mais rápida e conseqüentemente menos eficiente, fazendo com que alguns conteúdos fossem negligenciados ao longo do aprendizado. A leitura musical, como mencionada, foi um dos pontos de entrave do meu desenvolvimento, como também o de diversos outros alunos, iniciantes ou intermediários.

Ademais, pode-se dizer que a música, enquanto linguagem, apresenta aspectos discursivos e cognitivos que se entrelaçam e se desdobram em diferentes áreas do conhecimento. Bem como em outros campos, descomplexificar o processo se mostra necessário para que este seja mais bem sucedido e otimizado. Por isso, encontrar maneiras adjacentes às existentes pode ajudar no processo de aprendizagem musical como um todo. Contribuir para seu próprio desenvolvimento e para o da comunidade acadêmica também foi um mote de incentivo para o presente trabalho.

Uma vez explicitada a importância de uma boa prática de leitura para o fazer musical, penso que o presente trabalho vê-se necessário diante de um cenário onde a informação encontra-se de muito fácil acesso, mas nem sempre formatada ou compactada por reflexões que entrecruzam elementos musicais, cognitivos, motivacionais e pedagógicos, em viés científico, densificando seu entendimento. Agregar pesquisas, estudos e análises sobre o assunto torna o conhecimento mais palpável e mais acessível, além de abrir espaço para pesquisas futuras. Nessa perspectiva, entendo como necessário um trabalho que agrupe e sistematize conhecimentos que estão disponíveis, de forma a concentrar-se no ensino de leitura através de grafias não-convencionais.

Para elaboração deste trabalho, tomamos como ponto de partida os objetivos de: investigar e analisar os principais pontos de entrave no processo de ensino-aprendizagem da leitura musical, para melhor entendê-los; pesquisar métodos de escrita e leitura não-convencionais e apurar suas utilidades como ferramentas pedagógicas no ensino de música; disponibilizar uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem da leitura musical, a partir do estudo de bibliografias relacionadas aos tipos de escrita musical e aos métodos de ensino de leitura existentes. Como primeira hipótese, enfatizamos que a utilização de diferentes grafias no processo de leitura musical, que abordem o assunto de forma gradual e direcionada, pode ser benéfico para o desenvolvimento musical do aluno. Pode-se cogitar a leitura musical como um fator de entrave no processo de ensino-aprendizagem da música. Como foi descrita, a leitura musical trata de uma habilidade complexa, que demanda do leitor um conjunto de conhecimentos e acionamentos cognitivos e motores sincronizados. Por isso, entende-se que munido de um conhecimento mais consolidado de leitura musical, o

estudante possa desenvolver-se com maior êxito em outros aspectos da aprendizagem da música. No entanto, sabe-se que o ensino tradicional de música (e quando digo ensino tradicional refiro-me àquele que baseava-se na repetição desenfreada e na prática exaustiva e invariada) não contribui exatamente para a superação desta dificuldade. A proposição de uma metodologia que seja gradual, flexível e que se adapte ao perfil e/ou à idade do aluno, favorece a motivação e torna o estudo mais produtivo.

Como discutido anteriormente, dos fatores que mais influenciam no processo de ensino-aprendizagem de leitura musical, elencamos três elementos que despontam com algum protagonismo, são eles os processos cognitivos, a psicologia educacional e as mecânicas de afeto.

Na intenção de abordar os assuntos gradualmente mais focados na problemática apresentada nesta pesquisa, optei por abordar inicialmente a psicologia educacional. Naturalmente, um dos principais autores e pioneiros no campo da Pedagogia é Lev Vygotsky. Vygotsky é um autor russo que obteve um maior reconhecimento póstumo. O autor propôs uma das teorias mais bem aceitas no campo educacional e que hoje baseia diversos outros estudos, a teoria sócio-interacionista, que consiste muito resumidamente na importância da interação social do aluno para com o ambiente e com outras pessoas. Vygotsky desponta como um referencial teórico interessante pois discorre sobre as relações entre aprendizado e desenvolvimento e busca explicar os desdobramentos psicológicos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem. Dessa forma, propomos um diálogo entre o autor e o tema desta monografia, visto que o processo de ensino-aprendizagem de leitura musical se enquadra como tal.

No que concerne aos processos cognitivos, um autor chama muita atenção por seu protagonismo e afirmação no meio científico. J. A. Sloboda possui uma extensa contribuição para o campo da Psicologia, em especial psicologia aplicada à Música e dedica vários de seus trabalhos à tentativa de explicar, de diversos vieses, como nosso cérebro interpreta e performa música. Em “A Mente Musical”, Sloboda<sup>13</sup> disserta sobre as conexões existentes entre os atributos cognitivos e a prática musical. O autor aponta para as questões metodológicas presentes em diferentes abordagens educacionais e apresenta o resultado de diversas pesquisas que nos esclarecem quanto ao papel do professor e também quanto ao próprio comportamento da mente humana.

---

<sup>13</sup> SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

No que tange aos aspectos afetivos, entendemos que a motivação é o essencial e o imprescindível para o sucesso de qualquer processo de aprendizagem. Na Música não é diferente, muito pelo contrário, a motivação no campo musical desempenha uma função de suma importância. De acordo com Kaplan<sup>14</sup>, os processos motivacionais na aprendizagem do piano, e usemos o piano como um exemplo, agem de forma tão coerente e importante que a escolha de um repertório que seja alinhado com os interesses do aluno se torna uma ferramenta pedagógica essencial para o sucesso do plano de ensino. No que diz respeito aos aspectos afetivos, um dos grandes educadores musicais dos séculos XX e XXI, me guiou na busca do entendimento da *motivação* no processo de ensino-aprendizagem de música. Murray Schafer, uma das maiores referências em educação musical da atualidade, em um de seus renomados trabalhos, “O Ouvido Pensante”, traz um pensamento repleto de novas reflexões acerca de como ensinar música e elucida a necessidade de um ensino mais “musical”, ou seja, um ensino que contemple não só os parâmetros básicos da música, como uma receita de bolo, mas sim algo mais repleto de sentido e semântica. Schafer reflete, então, sobre um novo papel do educador musical, no qual ele atua não como o detentor do conhecimento e sim como um agente que instiga o pensamento e a criatividade do aluno. Derruba-se assim uma verticalização do ensino onde este era passado do professor diretamente para o aluno, sem que houvesse nenhum desvio de direção ou sentido, e criando-se então um espaço onde os alunos compartilham saberes em sala de aula e o professor atua como o mentor e guia o rumo do aprendizado. A escola Humanista, como exemplificado por Rogers<sup>15</sup>, atesta que este perfil de educação mais horizontalizado agrega na formação dos alunos e atua como um agente motivador do aprendizado. Por isso, nota-se a dimensão da contribuição que Schafer traz para o campo da educação musical e, conseqüentemente, sua relevância na composição deste trabalho.

Uma vez delineados os referenciais teóricos, o trabalho foi dividido em duas partes que nortearam seu desenvolvimento. A primeira é a aquisição de conhecimento, onde foi feito um apanhado de bibliografias em relação ao tema e analisado suas relevâncias. A segunda é a análise de conteúdo, onde foi analisada uma obra cuja metodologia propunha a utilização de escritas não-convencionais, seguida de uma conclusão.

---

<sup>14</sup> KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem psicológica. Porto Alegre: Movimento, 1985. p. 64

<sup>15</sup> ROGERS, Carl. Tornar-se Pessoa. Belo Horizonte, Interlivros, 1970.

# 1 Marcos para Analisar a Pedagogia da Leitura Musical

Como foi explicitado anteriormente, três foram os referenciais teóricos escolhidos para este trabalho. Dois deles dialogam essencialmente com a Música, sendo eles John Sloboda e Murray Schafer. No entanto, um deles, Lev Vygotsky, trabalha com o campo da Psicologia Educacional, que nos traz um panorama mais amplo e de grande valia para discutir os elementos educacionais envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem da leitura musical. A escolha da disposição dos autores neste trabalho busca criar um funil metodológico, onde cada vez mais nos aproximamos do cerne da questão, que é justamente a leitura musical.

A escolha dos referenciais teóricos foi baseada em uma característica que tangencia os três autores, a formação do indivíduo através da cultura. Veremos posteriormente como o ambiente e os pares do aluno, sejam professores ou colegas, influenciam em seu desenvolvimento e sua trajetória.

## 1.1 Lev Vygotsky

O século XX foi um período de desenvolvimento científico inigualável. Diversas áreas do conhecimento presenciaram um avanço tecnológico nunca antes visto, o que impulsionou a sociedade como um todo para a modernização. Portanto, na área das Ciências não-exatas não foi diferente. As contribuições para campos como a Pedagogia e a Filosofia, revolucionaram o pensamento científico e permitiram um aumento de relevância nos trabalhos acadêmicos. Lev Vygotsky<sup>16</sup> foi um psicólogo e teórico da educação que desenvolveu seus trabalhos justamente ao longo do século XX, propondo teorias a respeito do desenvolvimento intelectual de crianças. O autor foi fonte de inspiração para processos pedagógicos contemporâneos e é, ainda hoje, uma das principais referências no campo da

---

<sup>16</sup> Nascido em 17 de Novembro de 1896 e filho de pais considerados “muito cultos”, Lev Vygotsky investiu desde cedo em sua carreira acadêmica. Formou-se inicialmente em Direito, enquanto estudava paralelamente História e Filosofia. Posteriormente estudou Medicina, na intenção de aprofundar seus conhecimentos em neurologia e funcionamento do cérebro, a partir daí aprofundou-se na Psicologia. Morreu aos 37 anos, em 11 de Junho de 1934, vítima de tuberculose. - OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

Pedagogia, visto que foi pioneiro em suas proposições. Mesmo tendo falecido jovem, Vygotsky proporcionou diversas contribuições para o meio científico e propôs conceitos que ainda nos dias de hoje são essenciais para se pensar Educação. É importante observar que Vygotsky foi contemporâneo à formação e ao desenvolvimento da União Soviética<sup>17</sup>, portanto ele busca propor uma psicologia que atenda aos ideais da revolução, também por isso, seus trabalhos foram explorados mais a fundo pelo restante da academia muitos anos após sua morte.

No que diz respeito ao pensamento do autor propriamente dito, Vygotsky dedicou-se a “compreender os mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes.”<sup>18</sup> Ou seja, o autor buscava entender mais intimamente como se dá a relação entre desenvolvimento e aprendizado em seres humanos. Dessa maneira, no processo de ensino-aprendizagem de leitura musical localizamos elementos que corroboram com o pensamento do autor e que podem, potencialmente, contribuir para a análise deste processo.

Lev Vygotsky aponta em sua obra como a relação entre aprendizado e desenvolvimento de crianças, dentro do campo científico, era nebulosa e como os estudos, contemporâneos a sua época, falham metodologicamente em não compará-los ou mesmo em compará-los de maneira errônea<sup>19</sup>. Na intenção de mapear essas relações, Vygotsky busca explicar o desenvolvimento infantil a partir do interacionismo social, por isso pode-se destacar inicialmente a valorização do aspecto social que o autor dá para o desenvolvimento das crianças. Vygotsky propõe que este desenvolvimento ocorre através da interação com adultos ou mesmo com pares mais capacitados. Isto é, para o autor, a capacidade de progresso no aprendizado de crianças é mais bem sucedido quando há interação social. Nota-se que no ensino musical não é diferente. Há evidentemente alunos que despontam sem o auxílio de um tutor, no entanto mesmo estes necessitam de mentoria para alcançarem o ápice de seu próprio desenvolvimento. Portanto, o primeiro conceito *vygotskyano* que abordaremos será o da imitação como processo de desenvolvimento. O autor propõe que grande parte do desenvolvimento infantil se dá através da mimetização de ações percebidas de sua realidade *do momento e do espaço presentes*. Um exemplo seria o processo de ensino-aprendizagem da escrita, mesmo antes de aprender a escrever, a criança passa por uma série de processos que vão aproximá-la do aprendizado da escrita, de forma que, ao abordar este conhecimento, a

---

<sup>17</sup> Vygotsky foi o primeiro teórico a conectar os pensamentos de Karl Marx e Friedrich Engels às questões psicológicas da pedagogia, pensadores estes que são autores do Manifesto Comunista, obra base para a Revolução Russa e implantação do Socialismo Soviético.

<sup>18</sup> OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002. p.26.

<sup>19</sup> VYGOTSKY, Lev. Mind In Society: The development of higher psychological processes. Cambridge. Harvard University Press. 1978. p.79. Tradução promovida pelo autor deste trabalho

criança possuirá uma familiaridade que a possibilita assimilá-lo de maneira mais coerente. Para Vygotsky, todo desenvolvimento passa por uma interação social para depois se formalizar em um conhecimento, bem como no exemplo citado.

Outro conceito *vygotskyano* que dialoga com a problemática do trabalho e que adotamos como aporte teórico, é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este conceito consiste na “diferença entre o real nível de desenvolvimento determinado pela solução de problemas de maneira independente e o nível de potencial desenvolvimento determinado pela solução de problemas sob a tutela de um adulto ou de pares mais capacitados”<sup>20</sup>. Em outras palavras, o desenvolvimento de um aluno ao resolver problemas de maneira individual, ou seja, sem a ajuda de um tutor, pode alcançar determinado nível de sucesso, porém, como já apontava Vygotsky, a interação com um par mais capacitado pode alavancar o sucesso deste aluno na solução dos mesmos problemas ou mesmo de outros de maior complexidade. E, a esta diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, o autor dá o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal. De acordo com Vygotsky<sup>21</sup> “A zona de desenvolvimento proximal define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas estão atualmente em estado embrionário.”

Vygotsky agrupa então os conhecimentos em 3 campos, no que diz respeito ao aprendizado de um indivíduo: aqueles que ele já sabe; aqueles que ele ainda pode aprender; e aqueles que ele ainda não consegue aprender, mesmo com a ajuda de um tutor. Um exemplo seria ensinar um aluno de 7 anos a fazer somas e subtrações. Uma parcela deste conhecimento já faz parte de sua vivência pessoal, visto que é intrínseco ao comportamento humano, pegar um objeto a mais, quando já se tem um, ceder um objeto de sua posse, entre outros. O próximo passo que não tange completamente aos seus conhecimentos, seria ensiná-lo a multiplicar e dividir, uma vez que são campos próximos da aritmética. É possível afirmar que o aprendiz seria capaz de assimilá-los com a ajuda de um tutor. No entanto, seria, comumente impossível ensiná-lo a resolver equações de segundo grau, uma vez que há um *gap* enorme entre este conhecimento e o anteriormente citado. Porém, uma vez adquirida a capacidade de multiplicar e subtrair, o aluno está apto a aprender um conhecimento a mais, que o deixa mais próximo daquele que ele é impossibilitado de aprender. A ZDP, neste

---

<sup>20</sup> VYGOTSKY, Lev. *Mind In Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge. Harvard University Press. 1978. p.86. Tradução promovida pelo autor deste trabalho.

<sup>21</sup> Id. *Mind In Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge. Harvard University Press. 1978. p.86. Tradução promovida pelo autor deste trabalho.

exemplo, encontra-se, portanto, na distância entre o aprender soma e subtração e aprender multiplicação.

Onde exatamente este conceito pode nos ser útil? Entender a real complexidade entre os marcos da ZDP, ou seja, entender a distância existente entre conhecimentos que um aluno pode aplicar independentemente e os que pode aprender com a ajuda de um tutor, permite ao professor mapear os conhecimentos do aluno e dessa forma prever um plano pedagógico que busca diminuir a distância entre os marcos, sem desestimular o desenvolvimento pessoal do aluno. Na educação musical, esta proposta se mostra interessante, visto que conhecer os limites de aprendizado do aluno e explorá-los com certo cuidado permite ao professor extrair o melhor do aluno sem desestimulá-lo.

No que diz respeito à linguagem, Vygotsky também contribui com conceitos que suportam a reflexão em torno do processo de ensino-aprendizagem da escrita musical. Yuval Harari<sup>22</sup>, escritor e historiador israelense, aponta como a criação, representação e armazenamento de signos nos permitiu criar sociedades mais complexas, dado que foi possível formalizar informações, leis, regras, que antes podiam ser interpretativas ou sujeitas a alteração, devido a tradição oral que as precedia<sup>23</sup>. Vygotsky, por sua vez, mostra com clareza o motivo pelo qual este fenômeno foi possível. Para o autor, os signos são como ferramentas que permitem a criação e a utilização de significado, como aponta Marta Kohl<sup>24</sup> “Na sua forma mais elementar, o signo é uma marca externa, que auxilia o homem em tarefas que exigem atenção”. Assim sendo, os signos atuam como ferramentas que permitem a seu utilizador relacionar conceitos de essência psicológica com elementos do mundo real. Isto é, o signo atua como mediador entre o pensamento e a ação significada. No que concerne à grafia musical, grafias não-convencionais se apresentam de maneira mais acolhedora para receber e transmitir, por exemplo, elementos passados pela tradição oral. A grafia contemporânea por sua vez, permite uma amplitude variante de significados atrelados aos signos, dessa forma, torna-se possível uma mediação mais controlada entre a composição e a interpretação musical, já que pode-se optar por uma grafia que contemple mais elementos,

---

<sup>22</sup> Yuval Harari é um historiador e escritor israelense mundialmente conhecido por suas obras que tangem os campos da História, Biologia, Sociologia e Tecnologia. Harari ganhou destaque pela obra *Sapiens: Uma breve história da humanidade*, onde descreve, de maneira extremamente didática, diversas relações entre a evolução, a história e a cultura humanas.

<sup>23</sup> HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: Uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM Editores S. A., 2018.

<sup>24</sup> OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002. p. 30

mais significados (onde ela será útil), ou por outra que contemple menos, de forma a facilitar sua leitura e seu entendimento.

O conceito de mediação é outro conceito proposto por Vygotsky que auxilia na discussão deste trabalho. De acordo com o autor, uma atividade simples de estímulo-resposta, como tocar em um galho com espinho e retirar a mão imediatamente devido a dor de senti-lo, pode ser substituída por uma atividade mais complexa e mediada por um pensamento, como colocar a mão no galho e retirar ao ouvir alguém lhe dizer que nele há espinhos. Este conceito fica evidente em um experimento elaborado por Vygotsky e sua equipe<sup>25</sup>. Nele, crianças de 4 e 5 anos tinham que relacionar um desenho, como quadrados, triângulos, etc., com teclas a serem apertadas, ou seja, as crianças eram orientadas oralmente quanto a quais teclas apertar (direita, esquerda ou centro, por exemplo) de acordo com a imagem que era mostrada, sendo que as teclas não possuíam nenhum desenho. Em um primeiro momento as crianças obtiveram pouco sucesso, pois, havia uma dificuldade de criar a mediação entre as imagens e as teclas, no entanto, no segundo momento, quando as teclas foram marcadas com o desenho de cada figura, o sucesso das crianças foi significativamente maior, visto que criou-se uma mediação entre o pensamento e ação. A figura a seguir exemplifica, de maneira simples, o resultado do experimento.



*Figura 1: Mapa esquemático da atividade mediada*

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. p.32.

A atividade mediada guia com maior eficiência o estímulo a ser executado pela criança. Analogamente, criar uma mediação para a leitura musical permite que o aluno execute uma atividade mediada, criando uma relação mais palpável, psicologicamente.

<sup>25</sup> OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002. p.31.

Assim, o conceito de mediação, proposto por Vygotsky, nos é caro uma vez que podemos relacioná-lo diretamente com o processo de escrita e leitura musical. O próprio experimento guiado pelo autor é em si uma mimetização da prática musical. Transformar um signo gráfico em uma ação consciente é o primeiro passo para a prática da leitura musical, ainda que tal prática envolva diversos outros elementos sensoriais, emocionais, etc. Dessa forma, podemos entender a importância da mediação de uma atividade com elementos intencionais e como essa mediação pode favorecer o processo de ensino-aprendizagem da leitura musical. Naturalmente, este processo pedagógico da mediação deve ser tratado apenas como uma ferramenta, pois busca-se alcançar o processo de leitura como ele é, tradicionalmente. O intuito desta análise é, portanto, identificar como alcançá-lo de maneira menos desmotivadora e mais bem sucedida.

Conclui-se, portanto, que as contribuições de Lev Vygotsky para o campo da Pedagogia nos trazem panoramas que podem ser explorados ao analisar e propor atividades no âmbito da leitura musical.

## 1.2 John Sloboda

O segundo marco referência para este trabalho será John Sloboda. Sloboda é um professor-pesquisador da *Guildhall School of Music and Drama*. Seu trabalho busca conectar intimamente a Música e a Psicologia Cognitiva e por isso sempre tentou entender as inter-relações entre estes dois campos e seus desdobramentos. Uma de suas obras mais expressivas é o livro *A mente musical: A psicologia cognitiva da Música* e partir dela tomaremos conceitos importantes que serão futuramente discutidos nesta dissertação. Visto que a proposta do trabalho é entender quais ferramentas pedagógicas podem ser usadas no processo de ensino-aprendizagem da leitura musical, buscaremos listar quais contribuições Sloboda traz neste âmbito.

A psicologia cognitiva desponta como um mote importante de pesquisa, já que busca explicar biológica e psicologicamente as conexões entre pensar e executar música. Um dos parâmetros iniciais a serem discutidos é a relação entre motor e cognitivo. A habilidade de ler música necessita de uma toada de acionamentos, tanto motores como cognitivos. Tomemos como base o piano, assim temos os acionamentos motores dos músculos dos dedos, das mãos, dos braços, do tronco (além dos membros inferiores), as especificidades

rítmicas proposta pela escrita, as nuances de dinâmica, as questões expressivas, entre outras. Nota-se, portanto, que existem diversas tarefas que precisam ser assimiladas ao mesmo tempo. Esse emaranhado de acionamentos pode (e muitas vezes vai) desestimular o aprendiz. Neste sentido, Sloboda aponta que:

O aprendiz mais sortudo terá disponível uma estratégia possivelmente ensinada por um bom professor ou um bom manual, que pode ajudar a evitar o bloqueio. A estratégia consiste em quebrar a habilidade a ser aprendida em um conjunto de componentes que podem ser adquiridos passo a passo. A cada passo, a quantidade de informação verbal nova é pequena, e o aprendiz é capaz de superar o estágio cognitivo com este pequeno ‘pacote’ antes de andar adiante. Desta maneira, o aprendiz é capaz de se proteger do básico que o atemoriza, voltando os olhos para o próximo estágio.<sup>26</sup>

Assim, mostra-se necessário que a metodologia utilizada pelo professor no início do processo de ensino-aprendizado de leitura musical se articule de forma gradual, para que o aluno possa ter a oportunidade de assimilar as capacidades separadamente e atinja o sucesso nos objetivos. À medida que a metodologia avança, as relações de aprendizado vão se cruzando e se complexificando, para que dessa forma o aluno consiga alcançar o resultado desejado.

Por conseguinte, Sloboda aponta outra consideração importante, como a formação de memória visual acontece mais facilmente quando existem semelhanças, relações e proximidades entre aquilo que deve ser memorizado e as experiências do observador. Ele explicita o resultado de duas pesquisas onde jogadores de xadrez mais e menos experientes foram pedidos para analisar um tabuleiro com peças dispostas de modos diferentes por 5 segundos. Os mestres obtiveram melhor resultado perante aos menos experientes, conseguindo memorizar a posição das peças com maior exatidão, no entanto apenas quando as peças estavam dispostas de uma maneira que o jogo pudesse proporcionar, quando aquelas estavam dispostas de forma aleatória, nenhum dos grupos obteve sucesso relevante<sup>27</sup>. O mesmo ocorreu com uma pesquisa onde músicos e não-músicos foram pedidos para decorar notas no pentagrama. O que isso nos mostra é que criar parâmetros que se repetem ao longo do aprendizado pode facilitá-lo. Sabemos que o propósito de exercícios de leitura não é decorá-los, porém a memória visual de figuras ou padrões já conhecidos pelo leitor auxilia

---

<sup>26</sup> SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. p. 287.

<sup>27</sup> SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. p. 7.

seu desenvolvimento, permitindo com que este se dedique a outras assimilações. Criar exercícios de dificuldade gradual, porém com padrões rítmicos similares ou que sejam familiarizados pelo leitor, com o desenrolar das atividades pode ser um exemplo disso. Essa consideração será levada em conta nos capítulos posteriores deste trabalho.

Em outro estudo, proposto por Attneave e Olson (1971)<sup>28</sup>, foi pedido que diversos participantes cantassem a melodia de uma vinheta conhecida, que ia ao ar constantemente como elemento de identificação de um canal televisivo. Posteriormente, pediram que a cantassem em uma tonalidade diferente, dando-se a nota de referência, e os participantes a executaram sem problemas. Sloboda então sugere que “Esta simples demonstração de memória musical já demonstra que a música é uma abstração do estímulo físico.”<sup>29</sup>. Ou seja, o estímulo muscular exato (a posição da laringe mais acima ou mais abaixo, por exemplo) não caracteriza a memória musical por si só, o que o faz é o conjunto dos acionamentos (a distância entre uma nota e outra, o resultado sonoro, etc). Podemos afirmar então que iniciantes ou não-músicos demonstram capacidade suficiente para memorizar padrões rítmicos e melódicos que são familiares àquilo que já conhecem, mas que são simples. Evocar sonoridades familiares ao aluno, trazer sons presentes na realidade dele, são também ferramentas pedagógicas que não podem ser negligenciadas por professores. Um exemplo disso seriam os exercícios de solfejo de Zoltán Kodály. Kodály foi um músico (dentre diversas outras ocupações) húngaro que elaborou numerosos exercícios no mérito musical. Seus exercícios naturalmente evocam variados elementos da música folclórica húngara, muito apropriado para a educação musical do país, no entanto pouco familiar para alunos brasileiros, o que pode ser mais um elemento ampliador de dificuldade. Tecer críticas sobre o método Kodály não é o intuito deste trabalho, apenas elencar a importância de se criar uma familiaridade sonora para o aluno. Por este motivo, podemos levar Kodály como uma referência metodológica para aplicar a mesma ideia no âmbito brasileiro, ou seja, se utilizar de elementos musicais tradicionalmente brasileiros, por exemplo.

Outra observação importante trazida por Sloboda, trata da construção de sentido que afeta diretamente a memória. Torna-se significativamente mais fácil lembrar-se de algo quando este possui um nome ou um traço de memória mais tangível, como uma imagem. Então, o emprego de termos que denominam certos tipos de acontecimentos ou definições

---

<sup>28</sup> SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. p. 8.

<sup>29</sup> SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. p. 8.

fazem com que o leitor tenha maior chance de lembrar os conhecimentos que possui. Identificar uma ou mais notas de passagem, um acorde dominante que vem a preparar o próximo ou qualquer outra relação já caracterizada pela tradição musical e conhecida pelo *performer*, faz com que a prática seja mais facilmente evocada da memória e muitas vezes já automatizada. Portanto, uma metodologia que busca ensinar a leitura musical pode incorporar esta ferramenta. Não necessariamente é preciso ensinar desde o começo as nomenclaturas clássicas da harmonia funcional ou da tradição musical. O professor tem a liberdade de criar relações menos formais de acordo com as necessidades dos alunos, talvez nomenclaturas mais tangíveis às suas realidades (emprego de nomes de cores, frutas, animais, para alunos muito jovens, por exemplo), que depois seriam relacionadas aos termos já canonizados na tradição musical.

Não é nenhum segredo que o hábito é um dos pilares principais para a aquisição de uma habilidade nova. A criação de hábitos de estudo e prática destacam-se como uma atividade de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem como um todo. Um exemplo claro seria o do processo de alfabetização. Crianças passam horas na escola, cinco dias por semana, trabalhando consecutivamente para aprender os signos e os fonemas da língua. Os exercícios são feitos e repetidos circularmente até que o aluno tenha adquirido o hábito de escrever sem que esta seja uma atividade que exija um trabalho cognitivo muito significativo. O trabalho musical não se comporta de forma diferente. Este se torna mais nítido e visível através da circularidade e frequência de sua prática. Sloboda mostra, portanto, que:

Primeiramente, há o conceito de que a aprendizagem de uma habilidade envolve a aquisição de hábitos. A principal característica de um hábito é ser automático e usar pouca ou nenhuma capacidade mental para ser executado. Os precursores dos hábitos são comportamentos conscientes, deliberados e marcados pelo esforço, que geralmente envolvem um controle verbal. Em segundo lugar, está a noção de que, para aprender habilidades, é preciso passar de um conhecimento factual (saber o quê) para um conhecimento procedimental (saber como). Saber o que implica uma habilidade é muito diferente de executá-la praticamente, e uma teoria da aprendizagem deveria ser capaz de refinar nossa compreensão do que muda exatamente quando um conhecimento factual transforma-se em conhecimento procedimental.<sup>30</sup>

No âmbito da complexidade da leitura musical, Sloboda instiga caminhos que são muito úteis tanto no que tange ao processo de ensino-aprendizado da leitura musical (convencional e não-convencional) quanto no entendimento de sua pedagogia. Desta forma,

---

<sup>30</sup> SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008. p. 285

percebe-se que ao analisarmos a utilização escritas não-convencionais como ferramentas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem da leitura musical é possível aplicar os conceitos trazidos pelo autor.

## 2.3 Murray Schafer

Murray Schafer foi um educador musical, escritor e compositor canadense que viveu até o ano de 2021. Durante anos ele viajou o mundo encontrando-se com educadores dos mais diversos lugares, participantes das mais diversas culturas e compartilhou experiências com professores e alunos de muitos países. Schafer acreditava que o papel do educador musical ia além do padrão tradicional existente entre professor e aluno<sup>31</sup> que era comum e vigente no século XX. O ensino da música, como descrito pelo próprio autor, era muitas vezes baseado em decodificar e ensinar a escrita musical, em reproduzir sons sem analisá-los ou em ler os signos da escrita sem sequer entendê-los. De acordo com Schafer “O principal objetivo do meu trabalho tem sido o fazer musical criativo”<sup>32</sup>, assim, para ele, um dos pontos mais importantes no processo de ensino-aprendizagem da música dizia respeito a buscar contemplar os elementos sonoros presentes na prática musical e tentar entendê-los, para assim interpretá-los com maior contundência. Portanto, ele acreditava que o professor tinha o papel de propor atividades que instigassem os alunos a entender os aspectos do som, o ambiente ao seu redor e como utilizar tudo aquilo à seu favor, e não apenas ensiná-los a reproduzir um conhecimento. A partir do pensamento de Schafer, propostas alternativas às da época e que comungavam com a ideia do autor começaram a surgir (muitas vezes encabeçadas pelo próprio Schafer) e a disseminarem-se.

Não é o intuito deste trabalho destrinchar as características do ensino de música prestado no século XX, no entanto é importante entendermos parcialmente o que era considerado tradicional, para assim traçar um paralelo com uma nova proposta, neste caso a de Schafer. O autor descreve um ambiente onde os educadores musicais insistiam em ensinar

---

<sup>31</sup> Por *padrão tradicional*, refiro-me à dinâmica escolar onde o professor apenas entrega informações aos seus alunos ou lhes ensinam regras que resolvem, mas não decodificam os problemas a serem ensinados. Como regras para decorar tabuadas no campo da matemática ou para decorar modos e campos harmônicos no campo da música

<sup>32</sup> SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992. p.268

caligrafia de claves e desenhos de figuras ou em repetições insistentes, nas quais o aluno se perdia no significado do próprio trecho que era repetido, negligenciando ou ignorando aspectos da criatividade e da motivação que para Murray Schafer eram imprescindíveis. Ao introduzir este assunto no primeiro capítulo do trabalho citei como, mesmo em outras áreas, a verticalidade do ensino professor-aluno limita a possibilidade de desenvolvimento do aluno. Schafer então insiste que o professor deve trazer atividades nas quais seu papel de protagonista se perca de forma que os alunos o incorporem:

Uma série de 8 sessões com alunos da faixa de 12 anos foi registrada no filme “BING BANG BOOM” [...], como demonstração de minha aceitação da crença de que a principal tarefa do professor é trabalhar para sua própria extinção [...] na abertura desse filme, eu sou a figura central, fazendo perguntas e determinado esquemas [...] no final, fiquei praticamente invisível, enquanto o grupo seguiu seu próprio destino, criticando a composição e planejando novos trabalhos.<sup>33</sup>

A partir deste pensamento, podemos afirmar que uma boa prática musical apoia-se primeiramente numa boa prática pedagógica. Certamente não há apenas uma maneira apropriada de se ensinar música, no entanto baseado no pensamento de Schafer, uma boa prática pedagógica está primordialmente apoiada no posicionamento do professor quanto à própria maneira de ensinar. Como descrito no início do trabalho, as ideias do autor são deveras próximas ao pensamento da pedagogia Humanista, proposta inicialmente por Carl Rogers. Para a corrente humanista, o ensino horizontal, onde os alunos conversam e se ajudam entre si, onde o professor atua individualmente com cada aluno, não tratando-os como uma massa de sujeitos sem conhecimentos ou especificidades, onde há espaço para o individual de cada aluno florescer, é o mais indicado e produtivo. O exemplo mais icônico e bem sucedido desta ideia é a escola de Summerhill<sup>34</sup>, uma instituição de ensino infanto-adolescente situada na Inglaterra que aplicou fielmente os ideais propostos pela corrente humanista. O que espanta são não só os índices educacionais que a escola apresenta, mas também o resultado efetivo que aquele tipo de escolarização causou na personalidade, moral e realização dos alunos, afinal mensurar educação faz muito mais sentido quando analisado de um ponto de vista qualitativo que quantitativo. Portanto, o paralelo existente entre um modelo de educação, vigente ainda no século XXI (com muito sucesso) e a proposta de Schafer, mostra a relevância do trabalho do autor e a pertinência pedagógica do mesmo.

Já no que diz respeito à notação, Schafer propõe que:

<sup>33</sup> SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992. p.26

<sup>34</sup> Neill, A. S. (1960). Summerhill: A radical approach to child rearing. Hart.

A notação musical convencional é um código extremamente complicado, e para dominá-lo são necessários anos de treinamento. E enquanto não se consegue é impossível sentir segurança. [...] O ideal, o que precisamos, é de uma notação que pudesse ser aprendida em 10 minutos, após os quais a música voltasse a seu estado original - com som.<sup>35</sup>

Para Schafer o aspecto mais primordial da pedagogia musical é o som. O tempo gasto por iniciantes em decifrar códigos visuais, desenhar signos e tentar interpretá-los deveria ser muito menor do que de fato é no ensino tradicional. A busca por uma notação simples, porém eficaz, é não só uma obsessão do autor como também o intuito deste trabalho. No livro, Schafer menciona a notação criada por George Self, um princípio básico, baseado nas relações e direcionamentos entre linhas e pontos. O autor explica baseado na Figura 2:

Os pontos básicos são estes: uma linha permite três tipos de altura aguda, média e grave, segundo se indique acima, na linha ou abaixo; há dois tipos de figuras pretas, para os sons curtos, e brancas, para os longos; duas diferenciações dinâmicas forte e piano. Barras são empregadas para assinalar as indicações do regente. Todos os potenciais para qualquer tipo de expressão musical foram introduzidos em embrião.<sup>36</sup>



Figura 2: Exemplo da pré-notação criada por George Self.

SCHAFFER, R. Murray. O ouvido pensante. pág. 299

. Uma semelhança direta com a escrita tradicional, baseada no pentagrama. No entanto, essa relação não é negativa, muito pelo contrário. Já vislumbrando um futuro não muito distante onde o aluno irá adentrar a partitura tradicional, a relação entre esta e a ortodoxa, proposta por Self, pode ser justamente o que conecta e facilita esta ponte. *Para ser*

<sup>35</sup> SCHAFFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992. p.294

<sup>36</sup> Id. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992. p.299

*útil, uma notação precisa ser objetiva*<sup>37</sup>, para que dessa forma o professor consiga focar maior parte do seu trabalho em atividades sonoras, onde códigos gráficos fiquem em segundo plano, tomando gradativamente o protagonismo, sem nunca atingi-lo por completo, pois a prática musical precisa ser prioritariamente sonora.

Não é necessário que exista uma só metodologia de iniciação à escrita, canonizada e aceita por todos os educadores, no entanto é evidente que a complexidade do processo de ensino-aprendizagem da leitura musical, assegurada pela complexidade de seu código, faz com que a educação musical urja por uma “pré-escrita”, algo que quebre as imbricações da escrita e a disponha de forma mais elementar, agregando gradualmente os sentidos que mais tarde formarão a partitura como a conhecemos. É claro que cada professor de música tem a autonomia de desenvolver sua própria metodologia ou escolher aquele que lhe faz mais sentido, o importante é entender que não aprende-se a ler encarando *Dom Casmurro* de Machado de Assis, ou mesmo *O Grande Sertão Veredas* de Guimarães Rosa, que dispõem de um vocabulário mais elaborado e complexo, e sim entendendo individualmente cada fonema, cada signo, cada palavra, o sentido construído pela junção dos mesmos, com exemplos, contextualizações e brincadeiras. Assim deve ser com a Música, sobretudo quando considera-se que a carga horária da qual a maior parte dos professores de Música dispõe são ínfimas perto do que outros professores têm a seu dispor. Dessa forma, tomando como base o pensamento de Schafer, entende-se que a inserção de uma grafia não-convencional, mais simples e objetiva, demonstra ter um imenso valor no início do processo de ensino-aprendizagem de leitura musical.

## 2.4 Interfaces Epistemológicas

Tendo em vista a discussão proposta neste capítulo, podemos elencar alguns pontos chave que nos serão caros na próxima unidade. O primeiro deles é o interacionismo social de Vygotsky conectado ao teor humanista da teoria de Schafer. A importância da interação professor-aprendiz é elencada por Vygotsky e aplicada por Schafer, o que reitera a relevância da postura do professor perante o método de ensino e o tratamento para com o aluno. No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem da leitura, um método que possibilite a horizontalização do aprendizado, como descrito por Schafer e Rogers no subcapítulo

---

<sup>37</sup> Id. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992. p.299

anterior, que contenha atividades que confirmam maior liberdade ao aluno (como exercícios de improvisação, por exemplo), pode-se mostrar como eficiente na tarefa de ensinar leitura musical.

Outro ponto importante é a proximidade entre o conceito de mediação proposto por Vygotsky e a teoria de Sloboda. O primeiro sugere que um elemento mediador entre duas etapas da atividade permite que esta seja efetivada com maior sucesso, já o segundo indica que a familiaridade do aluno com o conteúdo da atividade possibilita um entendimento mais fluido da mesma. Dessa maneira, podemos entender a utilização de elementos familiares ao aluno como um elemento mediador em si. Tomemos como exemplo, um exercício básico de leitura como os iniciais de *Mikrokosmos*, de Béla Bartók<sup>38</sup>.



Figura 3: Exercício nº 5 de leitura a primeira vista

BÉLA, Bartók. *Mikrokosmos*. pág. 14.

Figura 4: Exercício nº 6 de leitura a primeira vista

BÉLA, Bartók. *Mikrokosmos*. pág. 14

<sup>38</sup> BÉLA, Bartók. *Mikrokosmos*. Londres: Boosey and Hawkes Music Publishers, 1987.

Podemos notar aqui as semelhanças rítmicas existentes entre o exercício 5 e 6. Esta semelhança permite ao aluno, ao executar o exercício 6, dar mais atenção a outros aspectos da prática de leitura, dado que ao executar o exercício 5 por completo este já estaria familiarizado com aquele padrão rítmico. Dessa forma podemos classificar a escolha do mesmo padrão rítmico para os dois exercícios como um elemento mediador. Outro exemplo de elemento mediador seria a opção por padrões rítmicos ou sonoridades que sejam familiares ao aluno, ou seja, que façam parte da experiência prévia do aluno. No subcapítulo em que discutimos Sloboda, menciono a relevância dos exercícios de Zoltan Kodály para o ensino de solfejo. Pontuo também como tais exercícios convocam a sonoridade da cultura do país. Rubner de Abreu<sup>39</sup>, um músico e educador musical brasileiro, identificou tal evidência e propôs exercícios de solfejo que comungam com esta ideia. Estes exercícios são elaborados a partir de sonoridades brasileiras, utilizando modos e padrões rítmicos que são utilizados em músicas tradicionais do país, como a sonoridade do baião, por exemplo. Ao optar por um modo específico (tal qual o dórico ou o mixolídio no caso da música nordestina) e células rítmicas que são a base deste estilo, o autor possibilita ao aluno evocar familiaridades que facilitam seu entendimento diante da atividade. Uma vez familiarizado, este aluno pode se concentrar em outros aspectos da atividade e dessa forma subir gradualmente a complexidade dos exercícios.

Esta gradação de dificuldade é outro ponto exposto tanto por Sloboda quanto por Schafer. O primeiro sugere que um método gradativo e consciente favorece o aprendizado do aluno, enquanto o segundo, não só sugere como exemplifica a utilização de uma notação elementar que gradualmente se aproxima da notação tradicional, mais complexa.

## 2 Uma Análise Metodológica

Como foi citado anteriormente neste trabalho, uma das virtudes de métodos e metodologias de ensino-aprendizagem de leitura bem sucedidas é a fragmentação do conhecimento de forma gradual, para que os alunos consigam assimilar partes diferentes do

---

<sup>39</sup> “Rubner de Abreu, professor e coordenador pedagógico da Fundação de Educação Artística, estudou Composição e Análise com H.J. Koellreutter, Mário Ficarelli e Dante Grela” - <https://feabh.org.br/team/terry-barton-2/> - acesso em 4 de Agosto de 2022.

material de cada vez. Além disso, a utilização de grafias não-convencionais como ferramenta pedagógica no ensino-aprendizagem de leitura musical também é outro foco de pesquisa deste trabalho. Dessa forma, selecionamos uma metodologia que casa ambos parâmetros para analisarmos seus aspectos e, assim, elencar seus pontos positivos e negativos, tendo em vista referencial teórico discutido anteriormente.

A obra “Educação Musical ao Teclado” foi publicada em 2002, pela editora UFMG, este trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida por 3 professores: Nair Pires, professora aposentada do DEMUS - UFOP (Departamento de Música da UFOP); César Buscacio, professor associado do DEMUS - UFOP; Izabella Montesanto, pianista com vasta experiência no campo da educação musical.

A obra é composta de três elementos: o livro do professor, o livro do aluno, e um CD com sugestões de interpretação de algumas peças presentes do repertório do livro do aluno. No que tange aos aspectos visuais dos livros e do CD, nota-se que a metodologia apresenta elementos gráficos bastante atraentes e que comungam com a proposta do livro, visto que a metodologia é proposta para alunos a partir dos 6 anos de idade. A ludicidade é parte integrante da obra e está evidente desde as ilustrações até as propostas de atividades e a escolha do repertório. A capa dos livros traz desenhos do teclado e das mãos, enquanto na contracapa encontramos uma crítica tecida pelo educador Keith Swanwick, professor do *Institute of Education* da Universidade de Londres. Swanwick acompanhou diversas etapas do desenvolvimento da pesquisa e ofereceu um suporte metodológico aos autores.

O livro do professor apresenta 9 unidades com propostas de atividades suplementares que podem ser aplicadas em paralelo ao trabalho instrumental, pois busca salientar pontos importantes aos quais o professor deve se atentar no decorrer do desenvolvimento do trabalho de ensino aprendizagem do instrumento. Bem como o livro do professor, o livro do aluno apresenta 9 unidades, as quais propõem a construção de conhecimentos graduais que se entrelaçam com o desenrolar da metodologia, e também conta com atividades de caráter técnico e musical, com grafias e explicações, com ênfase no desenvolvimento das habilidades funcionais (improvisação e composição, por exemplo) e leitura musical. Contém 205 páginas e não deixa de atentar sobretudo para aspectos interpretativos, visando a expressão musical independentemente do nível de técnica e conhecimento que o aluno venha a apresentar. O CD, contendo as faixas de áudio, apresenta trinta e duas peças, dentre elas parte foi composta pelos autores e parte são propostas de arranjos de canções brasileiras de domínio público. Por isso analisaremos cada um separadamente, visto que seus conteúdos apresentam suas particularidades.

## 2.1 Livro do Professor

Este segmento da obra é um livro de 35 páginas. A função principal do livro do professor é guiar o viés pedagógico que será seguido na prática das atividades do livro do aluno. Por tratar-se de uma metodologia que apresenta diversos elementos inovadores, o livro do professor oferece um suporte metodológico àqueles que se utilizam de sua pedagogia. Dessa forma, o livro busca esclarecer minuciosamente os objetivos de cada atividade e os principais pontos a serem explorados através delas. As unidades, em sua maioria, começam descrevendo a importância das atividades e terminam explicando as atividades do aluno e propondo outras extras.

Inicialmente, o livro traz a apresentação da metodologia, onde é apresentada e justificada brevemente a proposta. A presença da didática criativa e reflexiva é evidente desde a apresentação do livro até seu encerramento, visto que os autores buscam sempre despertar um aprendizado relevante musicalmente, ou seja, que conte com os elementos necessários para enriquecer a prática musical. Estes elementos são descritos ao longo da metodologia, alguns de maneira sutil, outros de maneira mais evidente, invariavelmente estes elementos serão também elucidados neste trabalho. Em seguida, na primeira unidade “Brincando com as mãos”, os autores salientam a importância do caráter lúdico das atividades. Sendo esta (possivelmente) a primeira oportunidade de contato do aluno com o instrumento, é interessante que o aluno desfrute da experiência e que a prática de aprendizagem seja algo da qual eles possam fruir, diminuindo os encargos emocionais que estão envolvidos em aprender uma nova habilidade. Os autores também sugerem atividades extras que não constam no livro do aluno, atividades para serem elaboradas pelo professor, um exemplo é o *Baralho das mãozinhas*, que consiste em criar um baralho com os desenhos que aparecem no livro do aluno nesta unidade (desenhos das mãos). A proposta da atividade é criar sequências com as cartas, variando entre mão esquerda e mão direita, buscando criar a consciência de lateralidade, permitindo ao aluno desenvolver suas próprias sequências com mais liberdade e até mesmo interagir com outros alunos, criando sequências para os colegas.

Na segunda unidade, “Pesquisando o teclado”, os autores enfatizam a importância da criação de intimidade entre o aluno e a geografia do teclado, sendo esta uma parte integrante do aprendizado pianístico. Em seguida, é descrita a ideia geral da unidade buscando sempre fazer o leitor (professor) entender a relevância de cada atividade proposta.

No final da unidade, são trazidas 12 atividades. Destaque aqui para a brincadeira dos *Palitos Chineses*, atividade inicialmente proposta por Violeta Gainza<sup>40</sup>, e que consiste em executar e/ou criar pequenas composições utilizando somente as teclas pretas do teclado. Apoiando-se em Mi bemol, utilizamos a escala pentatônica menor de Mi bemol, o que cria um som característico japonês, que muitas vezes é utilizado em programas televisivos para evocar a cultura do país. Esta prática vai de encontro com as ideias de Sloboda, a criação de exercícios que comungam com a realidade do aluno faz com que o conhecimento seja evocado de maneira mais natural.

Na unidade 3, “Tocando sons e o silêncio”, os autores explicam mais categoricamente alguns conceitos que devem ser desenvolvidos nas atividades, de forma natural. São eles os conceitos de altura, densidade, duração e direcionalidade. Portanto, o professor deve se concentrar em dissolvê-los nas atividades do aluno. É interessante aqui como os autores começam bem levemente a se aproximar da grafia tradicional do pentagrama, fazendo uso de grafias previamente utilizadas na metodologia, assim, a medida que esta caminha, tal proximidade fica maior e mais evidente. Os autores salientam aqui a importância da intervenção do professor em motivar o trabalho expressivo do aluno, na intenção de “dar um ‘sentido musical’ ao que está sendo executado, e não meramente reproduzir os sinais gráficos de forma mecânica.”<sup>41</sup>. É então proposta a criação de cartões gráficos com sequências gráficas para que os alunos as reproduzam ou mesmo as juntem para criar novas representações.

A unidade 4, “Aquecendo os dedos”, está intimamente ligada à unidade 1. Nesta unidade o professor deve atentar-se em criar a consciência de numeração nos dedos dos alunos, bem como é proposto no ensino tradicional. Aqui também é introduzido alguns movimentos tradicionais do toque pianístico. Também por este motivo, o professor deve estar sempre direcionando o aluno para entender que o toque não resume-se aos dedos e sim ao corpo todo. Os autores sugerem aqui que o professor elabore exercícios baseados em formas musicais, como por exemplo: AB, ABA, entre outras.

---

<sup>40</sup> Violeta Gainza é uma pianista e educadora musical argentina com reconhecimento mundial no campo da pedagogia musical. “Seu trabalho está relacionado com o canto e a improvisação e ela acredita que muito do despertar da criança para a música está relacionada com o ambiente musical que a envolve. Em certo sentido Gainza acredita que a criança aprende a cantar como aprende a falar sua língua materna e por isso seus padrões auditivos devem ser afinados e de boa qualidade”. OLIVEIRA, P. L. L. M. G. de ; OLIVEIRA, André Luiz Gonçalves de. . A audição nas propostas de Gainza e Koellreuter. In: 12 Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2006, Londrina. Anais do XI SPEM e 25 FML. Londrina: nextwaydigital.com, 2006. p. 3.

<sup>41</sup> BUSCACIO, Cesar, Pires, Nair, Montesanto, Izabella, Educação Musical ao Teclado: Volume 1: livro do professor. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. Livro do professor. (p.16)

A unidade 5, “Gangorrande”, e a unidade 6, “Melodia com três sons”, no livro do professor são compactadas num só capítulo, visto que juntas elas formam um conjunto de peças de iniciação ao teclado. A grafia utilizada nestas peças foi introduzida nos capítulos anteriores, portanto o professor tem a liberdade de utilizar essas peças de fácil compreensão tanto para serem executadas como para serem usadas como base para a criação de outras, tanto por ele quanto pelo aluno. Portanto, o professor tem aqui um papel fundamental no acréscimo das atividades, propondo mudanças de caráter, dinâmica, andamento, entre outros parâmetros. Muitos dos elementos musicais utilizados na criação das peças já foram expostos em outras unidades, o que mais uma vez cria uma sensação de familiaridade, que segundo Sloboda pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Ao final das unidades são propostas diversas atividades extras. Destaque para a segunda, “Esquemas melódicos sem cartão”, onde o aluno precisa desvendar o que foi tocado pelo professor, dadas as devidas orientações, o que desperta a percepção musical.

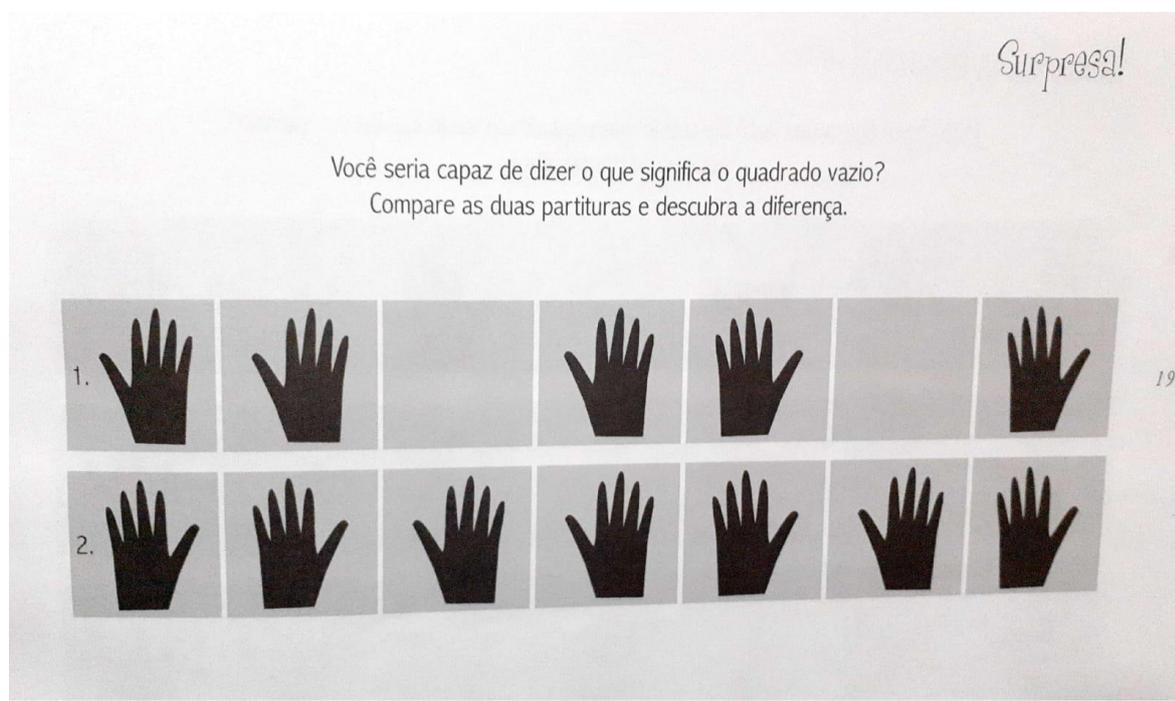
Na unidade 7, “Pulando com os ritmos”, é feita a substituição dos traços de duração pelas figuras tradicionais (como colcheia, semínima, etc.), bem como as figuras de pausa correspondente a um tempo. As atividades começam com duas alturas diferentes entre as figuras e gradativamente vão crescendo em dificuldade. Muito é explorado do movimento alternado das mãos. Uma das atividades sugeridas é a utilização de um baralho de figuras que possa ser utilizado junto a uma pulsação para criar exercícios dinâmicos com os alunos, onde eles executam a duração de cada som mostrado nas cartas.

Na unidade 8, “Leitura relativa”, os autores salientam a importância da leitura relativa para a alcançar a leitura absoluta, afinal através da leitura relativa pode-se criar diversas relações que precisam ser acionadas muito rapidamente, como intervalos musicais em acordes ou melodias e a destreza para leitura em diferentes claves. Dessa maneira, os autores introduzem aqui as pautas, primeiro com três linhas e posteriormente com cinco. Os autores salientam questões de dedilhado.

A última unidade, “Peças musicais”, tem como objetivo colocar em prática aquilo que foi aprendido pelo aluno ao longo de toda metodologia. São propostas diversas peças de caracteres diversos, que abrangem gêneros como Bossa Nova, Ciranda, Tango, entre outros. Os autores sugerem atividades como a execução de cada peça utilizando elementos interpretativos diferentes, por exemplo dinâmica.

## 2.2 Livro do aluno

A metodologia do livro é destinada a alunos iniciantes, a partir de 6 anos, dessa forma nota-se que a abordagem, principalmente no que diz respeito ao visual, é bem lúdica, para comungar com os interesses dos alunos daquela faixa etária, o que se concretiza ao longo do livro, desde a capa até o fim. A capa do livro do aluno é colorida, com cores chamativas, como amarelo e laranja, e já mostra um dos desenhos que estará muito presente no livro, o desenho das mãos. O livro do aluno começa então com a apresentação e logo após, já inicia a primeira unidade com exercícios. Para criar um aprendizado fragmentado e gradual, a primeira unidade foca em criar a consciência no aluno de mão direita e mão esquerda e a relação entre ambas, os próprios desenhos das mãos são utilizados como os signos para representar cada uma delas. Portanto, os exercícios buscam intercalar o uso das duas e fazer com que o aluno consiga identificar uma sequência de desenhos e executá-la com as mãos.



*Figura 5: Exercício de conscientização de mão direita e mão esquerda*

BUSCACIO, PIRES, MONTESANTO. Educação Musical ao Teclado. Livro do aluno. pág. 19.

Aqui também já começa a ser instigado no aluno a dicotomia som e silêncio. No final da unidade o aluno tem a oportunidade de criar sua própria sequência. Vale salientar que este tipo de atividade de criação é parte integrante do livro, por isso todas as unidades

contam com exercícios onde os alunos têm liberdade para criar (prática comum às ideias de Schafer).

A segunda unidade busca criar intimidade entre o aluno e o teclado, fazendo com que o aprendiz conheça com maior propriedade o instrumento que está aprendendo. Por este motivo, as atividades iniciam-se com a contagem das teclas e a identificação de teclas brancas e pretas. A partir daí o aluno já tem material para performar peças de um nível de complexidade baixo, utilizando apenas o que já foi ensinado. As primeiras peças consistem em usar apenas teclas pretas para executar uma melodia que é acompanhada pelo professor. A grafia usada para a proposição das peças é representada por números, onde cada número representa uma tecla específica, os negativos para a mão esquerda e os positivos para a mão direita. As peças também possuem ligaduras, o que também favorece a constituição da ideia de frases nos alunos.

Tocando Palitos Chineses

1. Tradicional

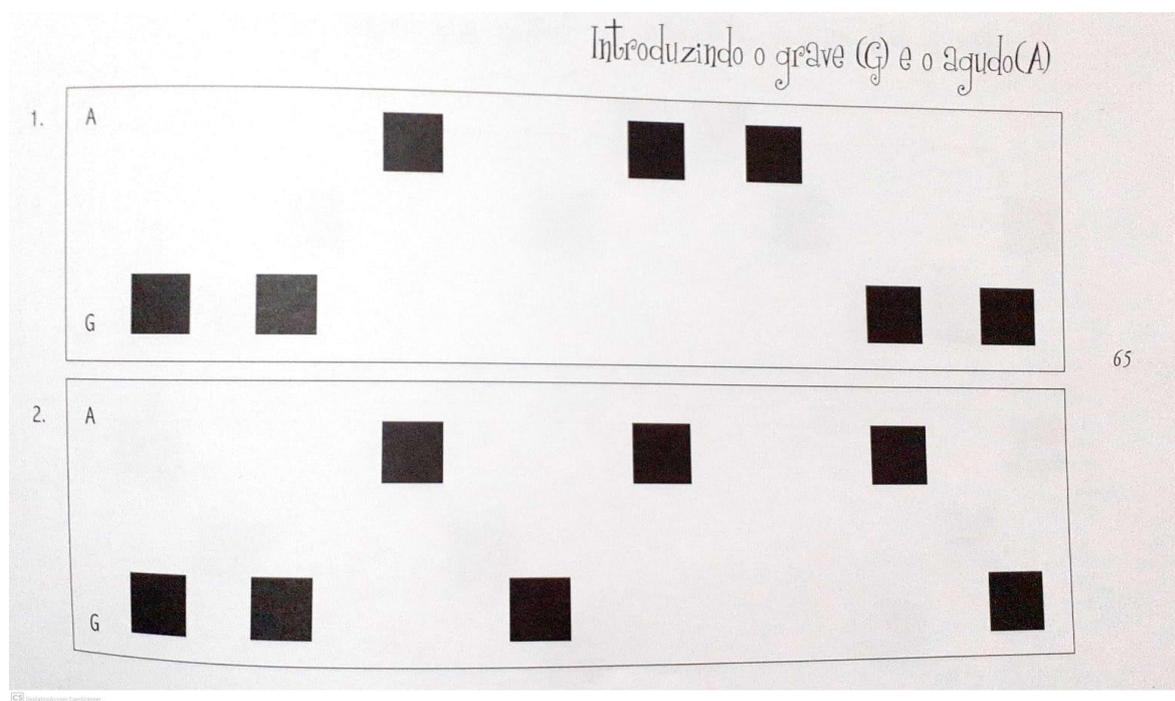
33

*Figura 6: Exercício dos Palitos Chineses*

BUSCACIO, PIRES, MONTESANTO. Educação Musical ao Teclado. Livro do aluno. pág. 33.

Como de costume, agora os alunos podem criar suas próprias composições com os materiais que aprenderam até aqui. Ainda nesta unidade os alunos começam a diferenciar as áreas do teclado, numa tentativa de diferenciar grave e agudo. Aprendem também a ordem das notas naturais e depois têm que localizá-las no teclado.

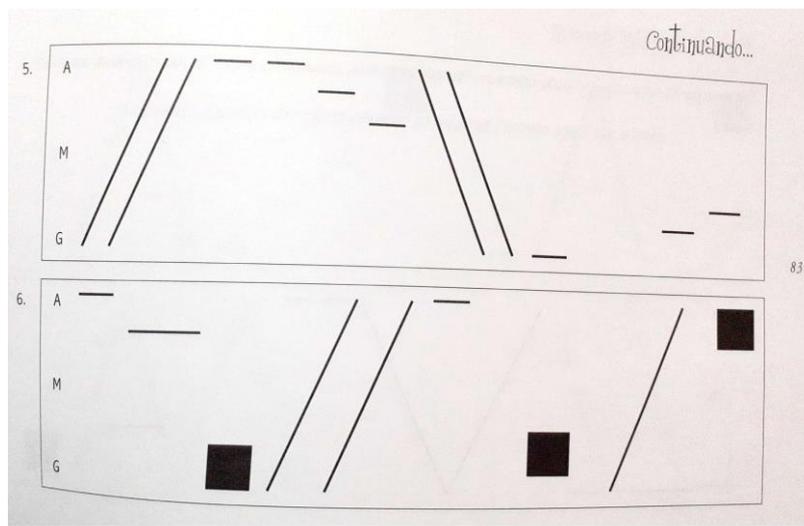
Na terceira unidade “Tocando Sons e o Silêncio”, a definição de cluster é apresentada e os aprendizes agora devem executar exercícios utilizando este conceito. A noção de grave e agudo é enfatizada com mais solidez, bem como a de direcionalidade e duração, e os exercícios se concentram em executar clusters em diferentes áreas do teclado. Vale ressaltar que a escrita usada para representar os clusters são quadrados pretos completamente preenchidos que se alternam entre espaços vazios (que representam o silêncio). Quanto ao grave e agudo a lógica se assemelha à partitura tradicional, os clusters graves são grafados na parte inferior da “partitura”, enquanto os clusters agudos são grafados na parte superior. Os clusters também, nesse momento, representam figuras de tempos iguais, ou seja, o aluno precisa assimilar sua duração e aproximá-la de outros clusters iguais ao que está sendo executado. Posteriormente, o aluno mais uma vez dispõe de atividades de criação.



*Figura 7: Exercício de clusters*

BUSCACIO, PIRES, MONTESANTO. Educação Musical ao Teclado. Livro do aluno. pág. 65.

Após os clusters, os exercícios passam a abordar apenas uma nota e continuam seguindo a lógica de grave e agudo dos anteriores. Até que então, o livro adiciona o conceito de médio e propõe exercícios de direcionamento de som, ou seja, onde o som caminha do grave pro agudo (ou vice versa), brusca ou gradualmente, pausada ou continuamente. Essa trajetória é grafada por linhas, o silêncio e os clusters também fazem parte dos exercícios.



*Figura 8: Exercício de clusters, glissando e silêncio*

BUSCACIO, PIRES, MONTESANTO. Educação Musical ao Teclado. Livro do aluno. pág. 83.

Nota-se, portanto, que os conceitos que foram aprendidos individualmente antes, vão agora se cruzando e somando significados. Como descreve Sloboda, essa gradação pedagógica cria um ambiente favorável para que o aluno possa digerir um conhecimento de cada vez e assimilá-los separadamente para depois, finalmente, agrupá-los.

A unidade 4 “Aquecendo os Dedos” consiste em atribuir um número a cada dedo das mãos, assim como faz-se no ensino tradicional de piano. Esta unidade é bem curta e conta com exercícios de dedos, separando mão esquerda e direita e requisitando que o aluno toque cada dedo (referindo-os com números). As mãos devem ser tocadas simultaneamente.

Exercitando os dedos

Toque, com as mãos separadas, começando a partir de qualquer nota.



(ME)

1.	1	2	3	2	1	2	1
	3	2	1	2	3	2	1
	1	2	1	2	3	2	3



(MD)

2.

1	3	2	1	3	2	1
3	2	1	3	2	1	2
2	2	1	1	3	3	1

91

*Figura 9: Exercício de conscientização de dedos*

BUSCACIO, PIRES, MONTESANTO. Educação Musical ao Teclado. Livro do aluno. pág. 91.

Na unidade seguinte, “Gangorrando”, o conceito de pulsação é introduzido e os aprendizes precisam relacioná-los com a duração de cada som. As “partituras” agora consistem numa transição entre mão direita e mão esquerda, as pulsações curtas são representadas por linhas menores e as longas com linhas maiores, os pontos entre elas mostram os saltos. Nesta atividade, cada dedo é atribuído a uma nota, logo as notas são predefinidas e o esquema gráfico limita-se a apenas o número de notas predefinido na bula da atividade. Vale destacar que 1 tempo completo é descrito por um traço, portanto a junção de vários traços pode criar tempos mais longos, que devem ser executados e sustentados pelos alunos. O livro então se estende em diversos exercícios neste sentido, variando-os até alcançar a seção onde o aluno cria suas próprias melodias.

Nº 2

102

*Figura 10: Exercício Gangorrando*

BUSCACIO, PIRES, MONTESANTO. Educação Musical ao Teclado. Livro do aluno. pág. 102.

Na unidade 6, “Melodia com Três Sons”, os autores criam várias melodias com apenas três notas vizinhas. Aqui é proposto mais uma vez o conceito de frase, ligando várias sequências de notas e mostrando ao aluno que é necessário separar essas grandes seções, como no exemplo da figura 11. Até que no fim da unidade o aluno tem a oportunidade de criar suas próprias melodias mais uma vez.

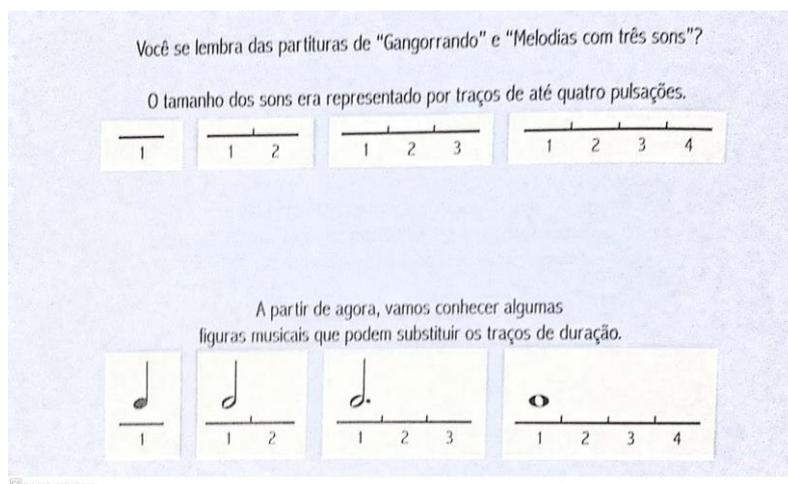
Nº 1

*Figura 11: Exercício Melodias com três sons*

BUSCACIO, PIRES, MONTESANTO. Educação Musical ao Teclado. Livro do aluno. pág. 122.

A unidade 7, “Pulando com os ritmos”, propõe a relativização da grafia aprendida anteriormente, baseada em pontos e traços curtos e longos, com a grafia tradicional, com

mínimas, semínimas, etc. As figuras, semibreve, mínima pontuada, mínima e semínima são relacionadas aos traços que antes representavam 4, 3, 2 e 1 tempos, respectivamente. O autor também introduz as figuras relativas ao silêncio, por isso agora ele é representado por uma figura e não mais por um espaço vazio. Os exercícios se baseiam então em criar seqüências rítmicas com as figuras aprendidas, primeiro em segmentos individuais e posteriormente alternando as mãos direitas e esquerda. Neste capítulo nota-se perfeitamente o processo de transição gradual da escrita não-convencional para a convencional.



*Figura 12: Esquema de transição da escrita não-convencional para a convencional*

BUSCACIO, PIRES, MONTESANTO. Educação Musical ao Teclado. Livro do aluno. pág. 138

A unidade 8, “Leitura relativa”, começa inserindo a pauta de três linhas ou o trigrama, como os autores denominam. Estes então criam atividades para desenvolver a consciência da presença de notas diatônicas, ou vizinhas, e a de saltos, utilizando uma linguagem menos formal e mais tangente à realidade do aluno, como “subiu”, “ficou” ou “pulou”. O aluno, então, cria as seqüências que ele bem entende, seguindo algumas orientações, como ascendente por exemplo. Os autores propõem aqui uma atividade que ao meu ver é genial. É criado um tipo de “solfejo relativo” onde o aluno precisa descrever o caminho seguido pelo som, sem necessariamente abordar a altura relativa destes (o que pode ser uma opção dependendo do grau de desenvolvimento do aluno), como descrito na figura 13. Antes de iniciar a introdução a pauta de cinco linhas, são apresentadas algumas atividades de transcrição de peças da unidade 6, até que então os autores inserem o pentagrama e os exercícios seguem a mesma lógica, mostrados na figura 13. Aparecem aqui diversas atividades de execução de partituras, sempre negligenciando a clave, para que o aluno não

crie a dependência ou mesmo a relativização entre uma e outra (o que é deveras comum no ensino do piano, geralmente da clave de Fá em relação à de Sol).

Tocando o caminho dos sons

Escolha um "chefe" e toque as melodias.

a) MD

b) ME

167

Figura 13: Exercício de "solfejo relativo"

BUSCACIO, PIRES, MONTESANTO. Educação Musical ao Teclado. Livro do aluno. pág. 167.

No final do livro, existem diversas peças que podem ser executadas pelo aluno sozinho ou mesmo com a ajuda do professor. Nesta seção, os autores sugerem que as peças sejam executadas de maneiras e de caracteres diferentes, explorando diferentes tipos de toques como *legato*, *staccato*, entre outros. Dessa maneira, observa-se mais uma vez a insistência dos autores com o incentivo da prática e da improvisação. Criar o hábito de estudar de formas diferentes e de improvisar permite ao aluno posteriormente agregar outros comportamentos no estudo, visto que, segundo Sloboda, “a principal característica de um hábito é ser automático e usar pouca ou nenhuma capacidade mental para ser executado.”

### 2.3 Reflexões sobre a Obra

Após a análise da obra, é possível inferir que, baseado no que foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho, a metodologia se mostra eficaz no que se propõe a fazer, abordar o processo de ensino-aprendizagem da leitura musical através de grafias não-convencionais e de permitir com que o aprendizado da leitura se faça de maneira mais rica em significado, em outras palavras, mais musical. A utilização de tais tipos de grafia podem garantir ao aluno maior liberdade de interpretação, diminuindo o rigor técnico do aprendizado, de forma que este rigor vá sendo adquirido com o tempo, de acordo com o crescimento pedagógico do próprio aluno, ou seja, a tendência é que à medida que o aluno se desenvolva no instrumento e na leitura musical, este vá criando consciência do rigor técnico necessário para o aprendizado de tais conteúdos. Acredito, portanto, que a obra analisada permite que os alunos absorvam mais aspectos do aprendizado musical do que os que estão contidos na escrita, o que enriquece a prática pedagógica e garante um ensino mais eficiente.

## Considerações Finais

Diante da análise levantada pelo presente trabalho, pode-se notar a relevância das grafias não-convencionais para o processo de ensino-aprendizado da leitura musical. É de suma importância conhecer caminhos e ferramentas que permitam ao professor tornar sua pedagogia mais rica e eficiente. Considerando um ambiente profissional onde o professor de música atual lida com pessoas de características, *backgrounds* e realidades completamente diferentes, dispor de um repertório de recursos pedagógicos mostra-se inestimável para a profissão. Notavelmente há alunos que se adaptam melhor à própria grafia tradicional, no entanto, como exposto por Schafer e Sloboda, a grande maioria dos alunos carece de um método que simplifique o conteúdo, permitindo deixar a prática musical em primeiro plano e os signos em segundo. Por este motivo a adoção de grafias não-convencionais atua como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de contemplar diversos aspectos da aprendizagem musical, sem tornar-se o foco do estudo.

No que tange a pedagogia do processo de ensino-aprendizado da leitura musical, as contribuições trazidas pelo presente trabalho explicitam um panorama contemporâneo da educação musical. Os avanços das pesquisas científicas relacionadas ao tema, aliadas às contribuições de grandes pesquisadores e educadores do século XX, permitiram um aprofundamento significativo em questões que anteriormente eram, em alguns casos, tratadas como dogmas, em outros, desconhecidas. O ensino da música de maneira mais musical, menos restrita, como descrito por Schafer, é um destes exemplos. Acredito que as concepções trazidas por Schafer mostram-se hoje em voga no campo da educação musical e, por isso, merecem atenção diferenciada no contexto da pedagogia da música, em especial da leitura musical.

## Reflexões sobre trabalhos futuros

Diante das reflexões e informações propostas pelo presente trabalho, afirmo que é de minha vontade continuar a produção acadêmica neste mérito. Acredito ser possível desenvolver uma metodologia de ensino de leitura musical que contemple os aspectos discutidos nos itens anteriores e que sejam de relevância não só para um instrumento específico, mas para qualquer aluno de música. A intenção é criar um metodologia que possa

ser aplicado em diferentes locais, desde salas de aula até espaços abertos, com alunos de variadas idades e que seja dinâmico e musical. Esta reflexão demanda tempo e um rigor científico que acredito ter amadurecido com a elaboração desta monografia.

## Referências

ASSIS, Fazer música, fazer história: indagando o papel do intérprete contemporâneo. Revista Música - Programa de Pós Graduação em Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, v. 18, n. 1, 2018.

BÉLA, Bartók. Mikrokosmos. Londres: Boosey and Hawkes Music Publishers, 1987.

BOGO, D. Aplicação de conceitos da psicologia cognitiva na construção de automatismos na leitura musical. Revista Música Hodie, Goiânia, V.16 - n.1, 2016, p. 124-133

BUSCACIO, Cesar Maia. Marcos Referenciais para Pensar a Formação do Educador-Pianista na Universidade Federal de Ouro Preto. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

BUSCACIO, Cesar, Pires, Nair, Montesanto, Izabella, Educação Musical ao Teclado: Volume 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

CHRISTENSEN, Thomas. The Cambridge History of Western Music Theory. Cambridge: Cambridge University Press; 2002.

GROUT, Donald. PALISCA, Claude. A History of Western Music. 7th Ed. New York: W.W. Norton & Company, 2010.

GUDMUNDSDOTTIR, Helga. Advances in Music-Reading Research. Music Reading Education, Reykjavik, IS-105, 12:4, 331-338, 17 Dec 2010.

KAPLAN, José Alberto. Teoria da Aprendizagem Pianística: uma abordagem Psicológica. Porto Alegre: Movimento, 1985.

MASCARENHAS. Mário. Duas Mãozinhas no Teclado. São Paulo: Irmão Vitale Editores, 1970.

MED, Bohumil. Teoria da Música. 4ª Ed rev. e ampl. Brasília, DF: Musimed, 1996.

OLIVEIRA, P. L. L. M. G. de ; OLIVEIRA, André Luiz Gonçalves de. A audição nas propostas de Gainza e Koellreuter. In: 12 Simpósio Paranaense de Educação Musical, 2006, Londrina. Anais do XI SPEM e 25 FML. Londrina: nextwaydigital.com, 2006.

ROGERS, Carl. Tornar-se Pessoa. Belo Horizonte, Interlivros, 1970.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1992.

SLOBODA, John A. A mente musical: psicologia cognitiva da música. Tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: EDUEL, 2008.

SLOBODA, John. Psychology of Music 1978 6:3. DOI: 10.1177/030573567862001

SOUZA, Antônio C. Tipos de solfejo: conjecturas, problematizações e vivências. Artigo, XXII Congresso ABEM, Natal-RN, 2015. Material Manuscrito, Rubner Abreu.

VYGOTSKY, Lev. Mind In Society: The development of higher psychological processes. Cambridge. Harvard University Press. 1978.