

ANA CAROLINA GORSKI
GRR20184796

**O CANTO NA PRÉ-ALFABETIZAÇÃO E NA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL:
TRANSFERÊNCIAS COGNITIVAS ENTRE HABILIDADES VOCAIS E
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA**

Monografia apresentada à disciplina OA895 - Trabalho de Conclusão de Curso II como requisito parcial à conclusão do Curso de Licenciatura em Música - Departamento de Artes, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Rosane Cardoso de Araújo

CURITIBA
2021

DEDICATÓRIA

Dedico esta monografia, primeiramente, a Deus que me guiou até essa etapa e que sempre me deixou segura e confiante nesse processo e à minha família que sempre esteve ao meu lado, me incentivando e dizendo que tudo daria certo. Dedico também, à minha professora orientadora, Rosane Cardoso de Araújo, pessoa que admiro muito, que me conduziu em cada parte do trabalho e foi essencial para meu crescimento e amadurecimento nessa etapa acadêmica, com sugestões e com todo o seu carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu meu pastor e nunca deixar faltar nada. Por mostrar que posso alcançar todos os meus sonhos e entregar toda a minha confiança nele.

À Nossa Senhora, a quem recorro sempre, por me trazer a calma e alívio.

Aos meus pais, Natálio e Márcia, por estarem sempre comigo, nas minhas conquistas e nos momentos que não são muito fáceis, por me incentivarem a lutar pelo que almejo e por sempre serem muito otimistas. Por serem meu porto seguro e pelo amor incondicional, pelo cuidado de todos os dias e dedicação sem medidas no decorrer da minha vida.

À minha professora e orientadora querida, Rosane Cardoso de Araújo, a qual eu admiro profundamente pelo seu jeito de ser e pelo seu excelente trabalho, por toda a atenção e carinho. Por me conduzir para cada etapa da monografia de maneira tão agradável e proveitosa, fazendo com que eu realizasse esse trabalho importante de uma maneira muito suave e prazerosa. Ademais, por me ensinar tanto por meio das suas disciplinas fantásticas.

Ao professor José Estevam Gava, pela ótima orientação durante a elaboração do anteprojeto de pesquisa. A transmissão do seu conhecimento foi essencial para a minha organização, entendimento e confiança em seguir com o Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos professores Hugo e Indionei, por toda a orientação no início e decorrer da graduação.

Aos professores Guilherme Romanelli e Tatiane Wiese, avaliadores da banca, os quais auxiliaram grandemente na correção e sugestões do meu TCC.

Aos meus irmãos, Augusto e Natália, por me incentivarem, trazerem leveza para o meu dia a dia e me fazerem sorrir e, também, à minha avó Benedita, por me inspirar com sua vida.

Às minhas amigas, Daylise, Eduarda e Estefania, presentes da graduação para a vida, por todos os momentos que vivemos durante a faculdade, por todas as conversas, risadas, conselhos, parceria musical, companhia de todos os dias e momentos singulares da nossa amizade.

Aos meus colegas e amigos, Felipe, Jackson, Marlon, Paulo e Ruan, com os quais eu tive a honra de compartilhar momentos bonitos de amizade, de aprendizado e de muita produção musical.

À minha grande amiga, Maitê Alonso, uma inspiração como ser humano e profissional da área de música, por me auxiliar na graduação, por me incentivar na vida acadêmica e pela amizade especial que construímos.

À Gabriele Seguro, minha amiga e dupla, pela amizade, pelo apoio e pela ajuda com materiais sobre o desenvolvimento da linguagem.

Ao meu professor de canto, Cristhyan Segala, por ser essa pessoa iluminada, dono de uma voz linda que, além de professor, também se tornou meu terapeuta com aulas que revigoram a voz e a alma.

Aos professores de música que tive até o momento e que me incentivaram e inspiraram a fazer a graduação de licenciatura em música: Geovani, Rubivan, Henrique, Eva, Danda e Luiz.

A todos os professores que me transmitiram seus preciosos conhecimentos durante o curso e pelos quais sou muito grata.

EPIGRAFE

“Sem sonhos, a vida não tem brilho. Sem metas, os sonhos não têm alicerces. Sem prioridades, os sonhos não se tornam reais. Sonhe, trace metas, estabeleça prioridades e corra riscos para executar seus sonhos. Melhor é errar por tentar do que errar por omitir”

Augusto Cury

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso trata da educação musical, especificamente o canto e sua relação com a alfabetização. Questionou-se de que maneira a ação de cantar na pré-escola seria facilitadora na aprendizagem de leitura e escrita, pois ainda que houvesse textos sobre a contribuição da música no desenvolvimento integral e do canto para a fala, as informações sobre os benefícios do canto na pré-alfabetização, e conseqüentemente na alfabetização, eram escassas, principalmente na questão fonológica e cognitiva. Pretendeu-se, portanto, investigar como os pesquisadores têm abordado as possíveis relações entre o canto na idade pré-escolar com o processo de alfabetização. Os objetivos específicos foram: verificar a relação das transferências cognitivas entre habilidades vocais e consciência fonológica, bem como destacar ações pedagógicas de cunho fonológico que relacionam o canto, a leitura e a escrita, como forma de otimizar os processos de alfabetização e aprendizagem musical no ensino regular. A coleta de dados foi feita mediante uma pesquisa bibliográfica. A conclusão do trabalho foi exposta pelas seguintes afirmações: a criança que aprende a cantar cria esquemas de contornos, bem como os tópicos sobre léxico, sintaxe e semântica que também estão presentes no processo de alfabetização.

Palavras-chave: transferências cognitivas, consciência fonológica, música.

ABSTRACT

The present end-of-course paper deals with music education, specifically singing and its relationship with literacy. The question was asked about how singing in pre-school would facilitate the learning of reading and writing, because even though there were texts about the contribution of music to integral development and singing to speech, information about the benefits of singing in pre-literacy, and consequently in literacy, was scarce, especially on phonological and cognitive issues. Therefore, the aim was to investigate how researchers have approached the possible relations between singing in the preschool age and the literacy process. The specific objectives were: to verify the relation of cognitive transfers between vocal abilities and phonological awareness, and to highlight phonological pedagogical actions that relate singing, reading, and writing, as a way of optimizing the processes of literacy and musical learning in regular schools. The data was collected through a bibliographic research. The conclusion of the work was exposed by the following statements: the child that learns to sing creates contour schemes, as well as the topics on lexicon, syntax and semantics that are also present in the literacy process.

Keywords: cognitive transfers, phonological awareness, music.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – A ESPIRAL DO DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....	11
------------------------------------------------------	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - BUSCA DE TEXTOS PELA PLATAFORMA CAPES.....	19
TABELA 2 - RELAÇÃO DE TRABALHOS QUE TRATAM DA MÚSICA E DE TRABALHOS QUE NÃO TRATAM DA MÚSICA.....	25

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

QI - Quociente de Inteligência

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO	01
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1.1 DESENVOLVIMENTO MUSICAL.....	03
1.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM.....	13
2 METODOLOGIA	
2.1 MÉTODO: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA.....	17
2.2 SELEÇÃO DE TEXTOS.....	18
2.3 ANÁLISE DO MATERIAL.....	18
2.4 TEXTOS SELECIONADOS.....	19
3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE DADOS	
3.1 PRIMEIRO ESTUDO.....	21
3.2 SEGUNDO ESTUDO.....	21
3.3 TERCEIRO ESTUDO.....	22
3.4 QUARTO ESTUDO.....	22
3.5 QUINTO ESTUDO.....	22
3.6 SEXTO ESTUDO.....	23
3.7 SÉTIMO ESTUDO.....	23
3.8 OITAVO ESTUDO.....	23
3.9 NONO ESTUDO.....	24
3.10 SÍNTESE DOS ESTUDOS APRESENTADOS.....	24
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	34

APRESENTAÇÃO

Ao escolher um tema para um trabalho científico, ideias florescem e muitas delas se identificam com as experiências que são vividas por nós. No momento que me questionei sobre o que elaborar, lembrei das influências que a música tem em diversas áreas do conhecimento e logo uma área despontou, a área da educação, especificamente àquela que desenvolve o aluno para a leitura e para a escrita, ou seja, a alfabetização. Recordei do tempo que alfabetizei meu irmão e da minha experiência como aluna do curso Formação de Docentes e percebi que, ao complementar música e linguagem, teria a combinação exata para escrever uma monografia. Como cantora, encaixei o canto nas fases de pré-alfabetização e alfabetização, já que sempre foi uma questão presente na minha mente, a questão das relações cognitivas específicas entre canto, leitura e escrita.

INTRODUÇÃO

A música e a linguagem têm características em comum, pois as duas ações são compostas por uma organização complexa de sons. A transmissão de ambas ocorre por intermédio da voz e da audição e os elementos denominados fonologia, sintaxe e semântica são comuns entre esses dois domínios. O canto, portanto, também tem esses aspectos, já que utiliza a voz e é parte da música. Por isso, a voz também se relaciona com a linguagem, especificamente a leitura e a escrita (PACHECO, 2009), mesmo considerando que existe canto sem palavras, mas partindo da perspectiva do canto de canções que utilizam palavras e que é o foco dessa pesquisa. Sendo assim, o conhecimento sobre sua interferência no processo de pré-alfabetização e, por consequência, na alfabetização se dá pelo estudo dessas duas áreas.

Sabe-se que o canto é ação motivadora para a fala e que desenvolve no aluno “a sua espontaneidade, imaginação, criatividade, atenção, percepção, estimulando assim sua memória e concentração, essenciais nesta fase de aprendizagem da leitura e da escrita” (LONDERO; NOEL, 2011, p. 5). Entretanto, há lacunas sobre descrições de ações específicas do canto na pré-alfabetização que possam facilitar a alfabetização, bem como há escassez de informações sobre a relação entre o canto e a consciência fonológica nesse processo. O objetivo central para esta pesquisa, portanto, é investigar como os pesquisadores têm abordado as possíveis relações entre o canto na idade pré-escolar com o processo de alfabetização. Com este estudo, desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica, busca-se os seguintes objetivos específicos: verificar a relação das transferências cognitivas entre as habilidades vocais e a consciência fonológica, trazendo em relevo alguns estudos sobre esses aspectos; e destacar ações pedagógicas de cunho fonológico que relacionem o canto, a leitura e a escrita, como forma de otimizar os processos de aprendizagem da leitura/escrita e da aprendizagem musical no ensino regular.

As transferências cognitivas entre o canto e a consciência fonológica possivelmente facilitam o desenvolvimento da leitura e da escrita para as crianças, tendo em vista que “ambos os domínios compartilham elementos como a organização temporal, padrões de estruturas relevantes distribuídos no tempo e elementos discretos combinados por meio de regras” (OLIVEIRA; NETO, 2018, p. 94). Portanto, supõe-se que essas transferências cognitivas, as transferências de conhecimento de uma área para outra, revelarão particularidades fonológicas da ação de cantar, de ler e de escrever, tornando possível a descrição de ações específicas.

Esta pesquisa se justifica pela carência de materiais teóricos que foquem na seleção e na compilação de estudos específicos sobre as transferências cognitivas e sua relação com as habilidades vocais e consciência fonológica, ou seja, o processo de transferência cognitiva do canto para a aprendizagem de leitura e de escrita. Pretende-se também enfatizar os pontos positivos da ação de cantar na fase de pré-alfabetização e sua consequência na fase de alfabetização. Para tanto, o estudo terá como metodologia a pesquisa bibliográfica, realizando um cruzamento de informações de bibliografias, por meio de uma análise do conteúdo teórico sobre o desenvolvimento musical, o canto na idade pré-escolar e o processo de alfabetização.

Este trabalho está dividido em quatro partes: um capítulo de fundamentação teórica sobre o desenvolvimento musical e aquisição da linguagem; um capítulo sobre a metodologia utilizada, ou seja, a pesquisa bibliográfica realizada minuciosamente, destacando a seleção das dissertações e teses escolhidas para o estudo bibliográfico e posterior análise dos conteúdos das mesmas; um capítulo com resultados e discussões; e o trabalho é finalmente encerrado com a conclusão e considerações finais.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste primeiro capítulo serão abordados dois temas essenciais para a compreensão inicial do trabalho. Esses temas estão divididos em duas seções, sendo elas: desenvolvimento musical e aquisição de linguagem. Observa-se, na apresentação das duas seções, que tanto o desenvolvimento musical como a aquisição da linguagem são processos de desenvolvimento, iniciados em contextos familiares e aprimorados no ambiente sociocultural ao qual as crianças pertencem.

1.1 DESENVOLVIMENTO MUSICAL

O desenvolvimento musical é um tema estudado por muitos pesquisadores, com linhas de pensamentos que se diferenciam em sua organização e explanam o processo de perspectivas e estruturas específicas. Essas linhas de pensamentos se configuram em teorias que explicam de diferentes formas como um ser humano recebe, assimila e progride nas habilidades musicais, sendo que algumas delas serão descritas aqui. Segundo David Hargreaves (apud ILARI, 2009), a definição de desenvolvimento musical surgiu com base nos estudos de pesquisadores de áreas distintas entre si, portanto, a partir da multidisciplinaridade. O desenvolvimento, especificamente, é dividido em dois processos, sendo o primeiro espontâneo, ou seja, o indivíduo produz música conforme o que lhe é apresentado no dia a dia e o segundo, sendo o fazer musical da educação formal de escolas e conservatórios. Ambos, portanto, tem o poder da transformação que ocorre em todas as fases da vida do aprendiz, mas que nesse estudo coloca em foco os bebês, as crianças e os adolescentes (ILARI, 2009), em relação aos fazeres musicais realizados no ensino regular.

O fazer musical, já exposto acima, envolve as habilidades do canto, a ação de tocar e além desses, a habilidade de compor. Beatriz Ilari (2009) explora, em muitos trechos, a relação dessas práticas com a importância da cultura do ambiente que o aluno está inserido, bem como a necessidade de trabalho dos conteúdos que são ricos de características do contexto ao qual pertencem. Além disso, muitos pesquisadores não estudam mais o desenvolvimento musical por si mesmo, mas sim, realizam seus estudos com base na cultura local do objeto de estudo.

O termo desenvolvimento musical é usado da maneira mais ampla possível neste livro e inclui tanto as experiências musicais cotidianas quanto as experiências formais com a música, levando igualmente em conta as experiências das "mentes escolarizadas e não escolarizadas". As experiências musicais das crianças e adolescentes nos seus ambientes e contexto são ricas para compreender como ocorrem as transformações pois ao longo do tempo é possível compreender transformações do ser humano e da música - processo psicossocial (ILARI, 2009, p. 26).

Evidentemente, os estudos colocam a cultura como contribuinte para a transformação da prática musical, pois envolve a parte psicológica e a parte social do aluno e, além disso, abrange sons específicos da região em que vivem, como exemplificado no trecho seguinte: “as canções que elas cantam e as palavras que repetem refletem os sons que elas ouvem na sociedade, ao invés de um padrão sonoro universal e pré-ordenado” (ILARI, 2009, p. 28). Assim, os alunos têm familiaridade com esses sons e por isso, são beneficiados no desenvolvimento devido as compatibilidades que o ambiente sonoro traz ao conteúdo que é apresentado aos mesmos, facilitando a comunicação, interação e transmissão de afeto entre pais e filhos (*ibidem*, p. 28). Ou ainda, para acrescentar, vale lembrar da sensibilidade que o indivíduo tem ao som e o papel que a música tem de provocar “a percepção sensorial auditiva do sentido do som como encontro especial com o mundo” (BASTIAN, 2011, p. 36). O encontro com o mundo se refere à abertura das pessoas aos seus semelhantes, cultivando o contato e evidenciando a música como efeito socializador e ético-social (*ibidem*, p. 39). A afetividade se torna visível a partir das experiências musicais transmitidas pelos pais, os quais utilizam meios eletrônicos ou a própria voz e corpo para transmitir o repertório que sabem. A partir dessa ação, portanto, estreitam os laços com os filhos ao mesmo tempo que transmitem conhecimento para os pequenos aprendizes.

Dentre os pedagogos que observaram o desenvolvimento musical na relação com o ambiente familiar e com a aquisição da linguagem está Shinichi Suzuki, um violinista pesquisador, que criou um método fundamentado na sua própria filosofia, denominada Filosofia do Talento. No entanto, apesar de colocar a palavra “talento”, Shinichi Suzuki não privilegia as crianças com dons ou habilidades inatas, pelo contrário, o mesmo defende que assim como na aprendizagem da fala, a criança tem o potencial e deve ser estimulada, suas habilidades devem ser desenvolvidas e o talento deve ser cultivado em relação à educação musical. Dessa maneira, o método relaciona a aprendizagem da língua materna com o desenvolvimento musical (JORDÃO, 2019) e, como Shinichi Suzuki explica, “segue os mesmos passos pelos quais as crianças aprendem a falar: exposição, imitação, incentivo, repetição, adição e refinamento” (CESCA; RITZIMANN, 2019, p. 113). Há uma aproximação das duas áreas e o violinista pesquisador chegou à essa conclusão porque questionava como ensinaria uma criança pequena a tocar violino. Assim, por meio da sua percepção sobre as crianças de quatro anos que falam fluentemente seu idioma, concluiu que o som é mais importante do que o símbolo nessa etapa,

pois a criança facilmente ouve e reproduz, ou seja, pratica a memorização (CESCA; RITZIMANN, 2019), posteriormente inicia o desenvolvimento da leitura em ambas as áreas. Outros aspectos importantes do seu método são a importância de se tocar em grupo, o desenvolvimento integral do indivíduo e a contribuição do auxílio dos pais no processo de aprendizado.

O incentivo e o elogio como alicerces para o desenvolvimento de diferentes habilidades e a confiança, virtude adquirida por um processo nutrido de amorosidade e respeito, fortalece as bases do aprendizado. Quando pronuncia suas primeiras palavras, é comum o bebê receber elogios e aplausos e, conseqüentemente, os mesmos que aplaudem o estimulam para que pronuncie cada vez mais (CESCA; RITZIMANN, 2019, p. 115).

A partir da leitura desse trecho, é possível perceber o peso que o incentivo externo tem para que o aprendiz da fala e da música. Em ambos, ele adquire confiança, valores e habilidades, pelo fato de ser elogiado, e, conseqüentemente, se sente capaz e descobre o prazer em percorrer esse processo de absorção das informações, da repetição e da afirmação do que está realizando, por meio dos aplausos e incentivo. Além disso, Shinichi Suzuki prezava além do incentivo das habilidades, dos valores e do amor, o desenvolvimento do caráter, da educação igualitária e democrática.

Outro autor que explora a relação da música e a linguagem falada é Carl Orff, que além de compositor foi um grande contribuinte para a pedagogia musical. Dentro da criatividade, composição e improvisação na música, Carl Orff trabalha com o canto, a palavra e o ritmo. Nilceia Protásio explica que, “segundo Penna (1995), no método Orff, a palavra falada é a geradora do ritmo e da música: as inflexões expressivas dão movimento à fala; esse movimento, uma vez ordenado, configura-se em ritmo e expande-se numa entonação sonora que se inicia sobre a terça menor” (2020, p. 5). Em seu método, Carl Orff propõe exercícios de recitação ou fala ritmada, sendo possível a utilização do corpo, dos instrumentos ou da própria recitação, e ainda, propõe exercícios rítmicos, sendo alguns exercícios de repetição e criação de ritmos e de ostinatos. Além desses aspectos, a criação de melodias sobre o ritmo e o manuseio de instrumentos musicais são desenvolvidos nos alunos (PROTÁSIO, 2020, p. 6). Mais uma vez, a linguagem e a música combinam entre si e geram aprendizado nas duas áreas, mostrando que há ritmo na linguagem falada e que a palavra, ao mesmo tempo, é instrumento de aprendizado para a educação musical.

Ao falar sobre desenvolvimento musical, vale acrescentar sobre as teorias musicais que, segundo David Hargreaves e Marilyn Zimmerman (2006), devem incluir a produção, a percepção, a execução e a representação musicais. Em seus estudos, os autores analisam três teorias musicais e concluem que todas essas são cognitivas ou cognitiva-desenvolvimentistas

(aprendizado por meio de estruturas mentais), sendo elas as teorias Espiral, de Serafine e a Abordagem do Sistema de Símbolos. Em suas conclusões, apresentam que o modelo de Keith Swanwick e June Tillman foi construído com base em composições de crianças, seguindo uma linha de pensamento não convencional (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 260), ou seja, entre as ações necessárias para que seja classificada como teoria, esse modelo se enquadra a partir da ação de produzir. Ademais, os pesquisadores concluem que Mary Louise Serafine trabalha com a composição, execução e a audição musical, por meio de tarefas empíricas e de nível baixo. Já a abordagem do sistema de símbolos lida com todas as modalidades, têm um nível de abstração relativamente alto. Dennis Palmer Wolf, Howard Gardner e o sistema de símbolos têm em comum o fazer, o perceber e o sentir (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 261). Esses sistemas interagem e integram o desenvolvimento musical.

Outra conclusão sobre o estudo de David Hargreaves e Marilyn Zimmerman (2006) se trata da defesa de uma progressão com padrões regulares de desenvolvimento musical, ligados à idade e que ocorrem nas quatro modalidades, ou seja, que ocorrem no ato de produzir, de perceber, de executar e de representar. Como já citado anteriormente, as teorias por eles pesquisadas são cognitivas ou cognitivas-desenvolvimentista, no entanto “a teoria mais desenvolvimentista é o modelo espiral de Keith Swanwick e June Tillman, pois as fases estão ligadas à idade do indivíduo e têm influência piagetiana” (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 261). As outras duas teorias são menos desenvolvimentistas, porque mesmo que a teoria de Serafine esteja interessada nas mudanças por idade, ela em verdade, buscou tratar o desenvolvimento musical de acordo com o grau de sujeitos de diferentes idades, verificando se eles apresentavam ou não os processos nucleares e chegando à conclusão de que indivíduos com idades diferentes aprendem qualitativamente diferente. Em relação aos processos nucleares, eles significam o auxílio necessário para a “compreensão da descrição de Mary Serafine sobre o desenvolvimento musical” (*ibidem*, p. 261), na qual os encadeamentos de processos temporais e não-temporais do aprendizado estão presentes. Por fim, a abordagem do sistema de símbolos, de um lado, rejeita a necessidade de recorrer aos estágios piagetianos em relação ao domínio artístico, pois a arte se distancia da necessidade de lógica. Pensando nisso, Howard Gardner propõe o período pré-simbólico (no primeiro ano de vida) e o período do uso de símbolos (dos dois aos sete anos), nos quais há uma organização das ações motoras por meio de determinados símbolos a partir do pensamento reflexivo, por exemplo, a notação musical e a linguagem escrita por volta dos cinco e seis anos, ou ainda, de *chunks*, que são agrupamentos de esquemas com o papel de facilitar a memorização (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 249). É possível perceber as regularidades existentes do desenvolvimento, no entanto não há uma formação de estágios específica no seu desenvolvimento musical, como Jean Piaget prevê, mas existem

mudanças em relação à idade sim, mesmo não sendo de uma maneira engessada. Essa informação é válida e tem relevância ao se pensar na individualidade de cada ser humano e que o mesmo tem um sistema próprio e único de desenvolvimento.

Dando continuidade ao assunto sobre esquemas, é descoberto que os esquemas são um modo de adquirir a aprendizagem, pois por meio desses, o indivíduo cria modelos mentais universais que auxiliam na organização e compreensão do conhecimento exposto para ele. Os conceitos aparecem nesse âmbito para formar uma armação estrutural, que vão preenchendo esse campo, se relacionando entre si e sustentando essa rede. Os conceitos estão ligados com a percepção, afinal um bebê discrimina sons, ou seja, percebe-os e age os utilizando e, normalmente, essa discriminação ocorre em relação à dinâmica, timbre ou altura (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 251). Essa percepção está gerando conceitos no pensamento da criança. Portanto, por um lado, os esquemas armazenam e organizam as percepções e as experiências vividas, tendo a possibilidade de se acomodar às novas percepções, por outro lado, os conceitos (por exemplo: volume, timbre, tempo, duração, altura e harmonia) servem como esclarecimento do que é absorvido, muitas vezes, a partir de rótulos estabelecidos.

Além das teorias sobre desenvolvimento musical, os autores David Hargreaves e Marilyn Zimmerman explicam sobre a aquisição de canções, assunto relevante para a presente pesquisa. Os esquemas, por sua vez, têm um papel relevante na aprendizagem de canções, porque como as canções são formadas por palavras, ritmo e melodias, assim, mais especificamente os esquemas de contorno entram em ação.

Davidon (1985) propôs uma teoria que trata do desenvolvimento do conhecimento tonal com base numa análise do canto de canções aprendidas e espontâneas das crianças em idade pré-escolar. Em primeiro lugar, as crianças captavam as palavras e, depois, a forma rítmica da canção. Em seguida, vieram o contorno e finalmente as relações intervalares e de altura. Por volta dos seis ou sete anos, as crianças cantam canções espontâneas e conhecidas com referências de altura cada vez mais diferenciadas e estáveis (HARGREAVES; ZIMMERMAN, 2006, p. 257).

Os esquemas de contorno servem de reflexão do que está sendo cantado e é uma forma de estruturar a tonalidade e moldar a melodia cantada. A criança percebe a música, armazena a altura e, posteriormente, reconhece as melodias conhecidas, o que facilita a execução de uma canção. No entanto, a partir dos oito anos de idade, a criança não processa as informações dentro de esquemas de contorno, mas sim, por meio de uma referência tonal (*ibidem*, p. 258), ou seja, altura da música ou tonalidade.

Aprofundando mais sobre os estudos de contornos melódicos e memorização, é necessário incluir a pesquisa de Caroline Caregnato (2017), que discorre sobre os processos de memorização, percepção musical e cognição. A autora traz a informação de que crianças

aprendem melodias partindo do contorno melódico, sugerindo que seja um dos primeiros aspectos observados pelos pequenos e sugerindo também a necessidade de atividades que foquem nesse aspecto (CAREGNATO, 2017, p. 4). Outro fator importante para a memorização é a voz humana, bem como o seu timbre. Os dois aspectos devem ser explorados em uma aula de música já que ajudam a criança a lembrar de uma música e, pensando mais uma vez na linguagem e na música, é percebido como as duas áreas têm pontos em comum quando se trata de canções. Assim como têm semelhanças, a música é um fator positivo para outras áreas já que “Cohen, Evans, Horowitz e Wolfe (2011), por exemplo, investigaram a memória auditiva e visual de músicos e não músicos (...) os músicos se saem melhor que os não músicos tanto em testes envolvendo a memorização de músicas, quanto de sons não musicais” (CAREGNATO, 2017, p. 7). Portanto, o canto como ferramenta primordial para as crianças visa a importância da música em si e da música para a memorização e aprendizagem de habilidades de outras áreas, como por exemplo, da alfabetização, partindo do pressuposto que músicos têm uma experiência significativa com a música e memorizam melhor os sons musicais e não musicais.

Estudos sobre desenvolvimento musical foram conduzidos por vários outros pesquisadores. Na presente revisão, três pesquisas serão apresentadas de forma aprofundada: as linhas de pensamento sobre a aprendizagem musical de Edwin Gordon, de John Sloboda e, por fim, de Keith Swanwick e June Tillman. O primeiro autor estudado é Edwin Gordon. De acordo com esse pesquisador, o desenvolvimento musical envolve orientação e educação, sendo que a orientação pode ser estruturada, ou seja, tendo um planejamento da ação, ou não-estruturada, quando a criança é exposta à sua cultura, mas não recebe um planejamento de ação (GORDON, 2000, p. 5). Esses dois tipos de orientações se assemelham pelo fato de que nada é feito à criança por imposição. Quando a criança é imposta a algo, Edwin Gordon chama essa ação de educação, o segundo aspecto necessário para o desenvolvimento musical. No entanto, essa ação é chamada de educação não só porque ela é imposta e sim, porque ela tem uma planificação, é dividida em blocos e requer respostas sobre o processo de aprendizagem (*ibidem*, p. 5). Educação com um plano formado por passo a passo, por objetivos, pela metodologia e pela avaliação.

Desde o início do processo de desenvolvimento musical, os pais são muito importantes e segundo Edwin Gordon, os pais são grandes professores. Para tal tarefa não é necessário que os pais sejam profissionais, basta que eles estimulem seus filhos (GORDON, 2000, p. 6), pois como também acontece na fala, o estímulo de um adulto auxilia no processo de aprendizagem musical. Supõe-se que, se os pais cantam para a criança, essa criança irá balbuciar, assim como na aprendizagem de uma língua “absorvem tudo o que ouvem, e, em breve, começam a vocalizar sons imitando a fala, o que normalmente inclui sons em linguagem balbuciada que podem ser encontrados em vários idiomas” (GORDON, 2000, p. 8). Como também coloca Edwin Gordon,

esse processo da aprendizagem da linguagem tem quatro etapas, ou seja, audição, fala, leitura e escrita e, para o sucesso na vida escolar, a criança deve ingressar na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental com um amplo vocabulário na fala e audição (2000, p. 8), adquiridos por meio da orientação informal. Comparando então, o desenvolvimento de uma língua e a música tem etapas semelhantes, afinal a criança precisa ser exposta às músicas instrumentais e vocais, passando da fase de balbúcio para a audição tonal e rítmica e, posteriormente, para o canto e entoação (*ibidem*, p. 9). Uma informação que o autor coloca em muitos trechos de seu livro é coerente, pois a fala é mais reproduzida do que a música e se essa última não for incentivada a fazer parte da vida do indivíduo frequentemente, ele será menos musical. Outra relação da linguagem e da música é a influência que a língua tem no movimento musical, na forma de expressão e execução (GORDON, 2000, p. 10), portanto esse é um aspecto que une as duas áreas e torna esse estudo ainda mais relevante.

Edwin Gordon descreve sua teoria com base em seu estudo de “audição preparatória”, envolvendo crianças de zero a cinco anos. “O termo ‘audição’ (*audiation*) deriva da junção das palavras ‘áudio’ (*audio*) e ‘ideação’ (*ideation*). O termo ‘áudio’ remete ao fator sonoro, inerente a qualquer prática musical. O termo ‘ideação’ faz referência a capacidade de projetar ações no intelecto” (CANECA, 2020, p. 7). Esse caminho de audição preparatória faz parte da orientação e é dividido em três estágios: a aculturação, a imitação e a assimilação.

O primeiro estágio da aculturação é chamado “absorção”, no qual a criança absorve auditivamente os sons do ambiente. Vai aproximadamente até o primeiro ano de idade. O segundo estágio é chamado por Gordon de “resposta aleatória”; a criança movimentase e balbúcia em resposta aos sons do ambiente, sem necessariamente estabelecer relações com os mesmos. Já no estágio “resposta intencional”, a criança passa a relacionar movimento e balbúcio com os sons do ambiente. A fase da aculturação vai até aproximadamente os três anos de idade. Depois vem a fase de imitação e por último, a de assimilação (FARIA; RANIRO, 2017, p. 124).

A criança é capaz de realizar a audição após ter passado por todos os estágios e pelo balbúcio musical, dividido em tonal (tentativa de reprodução da voz falada sem relação nenhuma com um contexto e cultura) e rítmico (tentativa de reprodução dos sons e dos movimentos, mas o fazendo sem métrica).

Outro autor escolhido para compor esse estudo é John Sloboda. Em seu livro chamado *A mente musical*, ele descreve que “a habilidade musical é adquirida por meio da interação com um meio musical” (SLOBODA, 2008, p. 257) e, o mesmo, divide o aprendizado da música em duas grandes etapas, sendo elas a enculturação e o treino. A enculturação é a fase de aquisição do conhecimento musical sem esforço autoconsciente nem instrução de terceiros, mas que se dá por

meio da cultura. Já o treino é a fase em que é necessário o esforço autoconsciente e que se faz o uso de métodos, instruções e avaliações das habilidades.

No primeiro ano de vida, as crianças vão distinguindo os sons musicais dos não musicais, sendo que a voz cantada e o som instrumental são seus preferidos. É possível que as respostas aos sons surjam da propensão biológica, pois elas conseguem imitar alturas específicas e discriminar pequenos contornos melódicos e rítmicos distintos, quando ouvidos repetidamente. No entanto, há pouca evidência de que as crianças guardam informações musicais que ouvem com frequência. Suas produções de altura e ritmo também não compartilham os elementos organizacionais das melodias que ouviram (SLOBODA, 2008, p. 267).

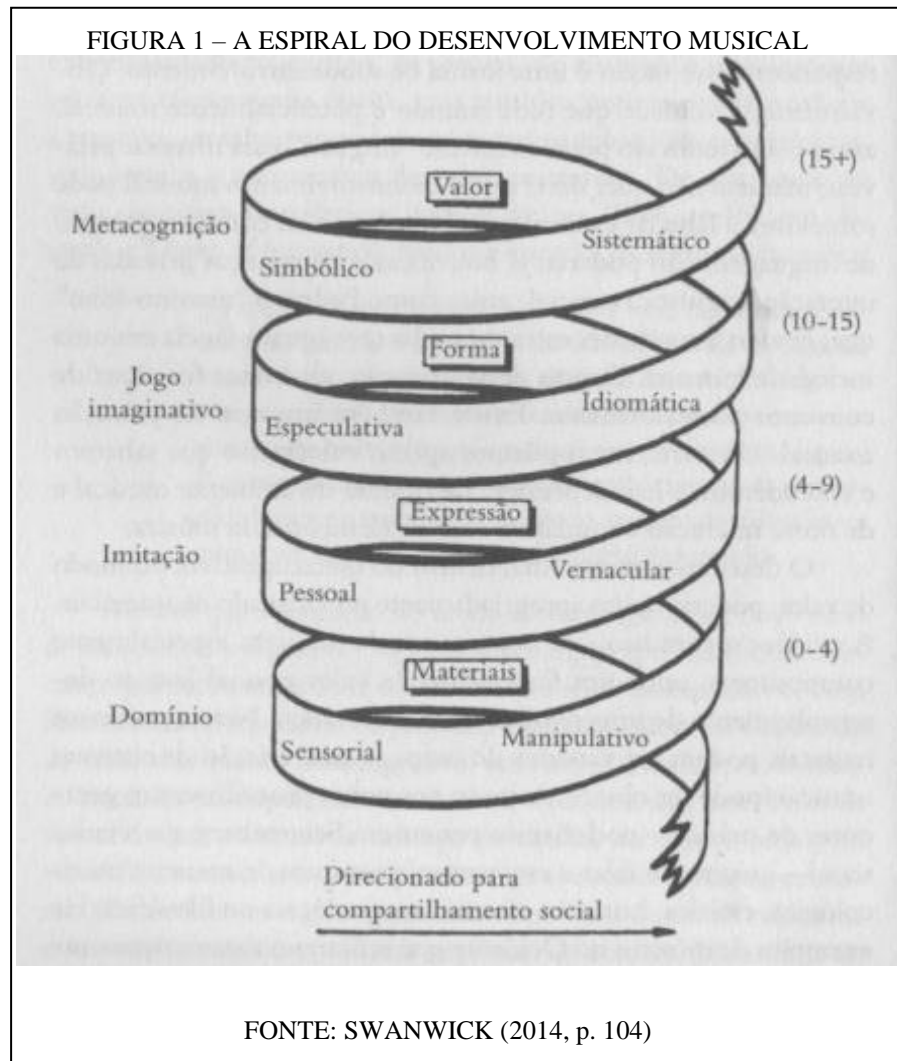
De um a cinco anos de idade, o canto espontâneo é marcante, pois a criança produz “alturas discretas estáveis” (SLOBODA, 2008, p. 276). No decorrer dessa etapa, uma criança tem propensão em imitar palavras, trechos melódicos e por fim, músicas inteiras. Nesse processo, há a incorporação de intervalos diatônicos e frases de canções conhecidas que levam à uma imitação exata. Há também a organização das regras tonais e métricas, mas não há marcação de pulso confiável e não há reconhecimento de dissonâncias grandes. As crianças estão apenas incorporando as ações.

As crianças de cinco a dez anos têm uma mudança significativa em relação à cognição, isso porque, segundo Jean Piaget (apud SLOBODA, 2008), ela passa do pensamento pré-operacional para o pensamento operacional, marcado pelo estado de conservação de quantidade. Nessa etapa de desenvolvimento musical, os pequenos imitam e realizam sua música com cada vez mais precisão, incluindo o fato de que, cada vez mais, fazem uma reflexão sobre as atividades que realizam (*ibidem*, p. 284).

Após a fase de enculturação, vêm o treino e a aquisição de habilidades. Essa etapa é marcada por treinamentos e exames, sendo que os treinamentos visam objetivos, hábitos, tempo de realização de tarefas, regras, memória e avaliação dos procedimentos para a obtenção de um retorno. Esse retorno é importante para os professores e para os alunos, pois avaliam o que está funcionando no ensino e o que não está, assim a atividade que não está dando resultados pode ser descartada para que o processo continue a ser realizado com progresso.

John Sloboda expõe em seu trabalho, ainda, a ideia de Paul Morris Fitts (1964) e a relaciona com o progresso citado acima. Essa ideia consiste em afirmar que “o processo de aquisição de habilidades tem três estágios: estágio cognitivo, estágio associativo e estágio autônomo”: o cognitivo se refere à codificação e repetição de informações pelo aprendiz, o associativo é a execução leve da habilidade sujeita à correção de erros e, por fim, o estágio autônomo é o estágio que proporciona uma “melhoria gradativa e continuada” (SLOBODA, 2008, p.286).

Além dos estudos de Edwin Gordon (2000) e de John Sloboda (2008), a teoria de Keith Swanwick e June Tillman tem muita relevância nos estudos sobre o desenvolvimento musical. A teoria proposta por eles é chamada de Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e surgiu a partir dos estudos realizados com crianças, por meio de composições instrumentais e vocais. O ponto central dessa teoria é a ideia do conhecimento cumulativo, caracterizado por oito modos organizados em forma de espiral. São eles: sensorial, manipulativo, expressividade pessoal, vernacular, especulativo, idiomático, simbólico e sistemático.



A figura 1 ilustra os oito modos na espiral, divididos em quatro estágios e nomeados como materiais, expressão, forma e valor. Os estágios estão localizados conforme o seu grau de aquisição, ou seja, primeiramente a criança vive a fase “materiais”, em segundo vive a fase “expressão”, em terceiro vive a fase “forma” e, por último, vive a fase “valor”. Portanto, “não é possível atingir níveis mais altos sem passar pelos anteriores. A forma em Espiral indica que as camadas superiores integram as inferiores” (BARBOSA, 2009, p. 56). O indivíduo passa pelos níveis acumulando conhecimentos, como também defende Jean Piaget, no entanto, de acordo

com a teoria de Keith Swanwick e June Tillman, a criança pode retornar aos estágios anteriores. Um exemplo para essa afirmação está presente no seguinte trecho de uma dissertação: “por exemplo, um indivíduo, quando inicia o estudo de uma nova obra musical, revisita os níveis anteriores, mesmo que seja por um período mais breve, para então alcançar os níveis superiores na performance daquela obra” (BARBOSA, 2009, p. 55). Ademais, a idade de cada estágio foi estabelecida de acordo com o estudo específico dos criadores da teoria, no entanto se uma criança tem motivação e segue um estudo de música frequente, a mesma pode crescer dentro dessa classificação.

Em 1994, Keith Swanwick apresenta a teoria com novas características, colocando que a espiral tem o lado esquerdo, que significa o lado subjetivo do ser humano, a sua relação pessoal, assimilação, intuição e sua maneira de agir. Já o lado direito significa a socialização desse ser com o mundo, sua acomodação e análise do conhecimento.

França Silva (1998, p.119) relaciona o lado esquerdo do Espiral com a teoria piagetiana de desenvolvimento cognitivo e o lado direito com as ideias de Vygotsky, uma vez que Piaget enfatiza o esforço da própria criança para compreender o mundo e Vygotsky atribui ao meio social como fator crucial no processo de desenvolvimento cognitivo (BARBOSA, 2009, p. 57).

Portanto, as fases chamadas sensorial, pessoal, especulativa e simbólica pertencem ao lado esquerdo e as fases denominadas manipulativo, vernacular, idiomático e sistemático pertencem ao lado direito. Assim, a seguir serão apresentados os modos e suas respectivas características: sensorial – corresponde à fase dos três anos de idade, na qual a criança explora os sons sem o objetivo de realizar estruturas definidas ou expressar algo; manipulativo - corresponde às crianças de quatro e cinco anos que gostam de manusear os instrumentos, já têm pulso regular, usam ornamentos, padrões de intervalos e escalas, repetem esses padrões e fazem composições mais longas; expressividade pessoal - crianças de quatro a seis anos, espontâneas e descoordenadas em suas ideias musicais, expressando sentimentos em suas canções, realizando mudanças de volume e velocidade; vernacular - padrões melódicos e rítmicos previsíveis, pois são adquiridos de acordo com o que escutam e geralmente executam peças curtas. Esse modo aparece aos cinco anos, mas se estabelece aos sete ou oito anos; especulativo - nessa fase, que abrange os nove e dez anos de idade, a criança usa muito a imaginação e faz o pulso e a frase com menos exatidão, pois está buscando fazer a nota certa. Ela também faz o uso de contrastes e variações; idiomático - fase dos adolescentes de 13 e 14 anos, os quais realizam composições próximas de um adulto, envolvendo controle técnico, expressivo e estrutural; simbólico - após os 15 anos, as músicas envolvem mais os sentimentos, autoconsciência sobre a produção e reflexão das experiências; e o último modo é chamado sistemático - nesse nível, a pessoa utiliza a teoria,

mapas conceituais, faz pesquisas, busca novos sistemas de organização e constrói seu discurso musical aprofundado em reflexões, discussões e trocas de experiências (SWANWICK, 2014, p. 105).

Nessa primeira seção, várias linhas de pensamento foram apresentadas: de David Hargreaves e Marilyn Zimmerman, de Beatriz Ilari, de Shinichi Suzuki, de Carl Orff, de Mary Louise Serafine, de Howard Gardner, a teoria do aprendizado musical de Edwin Gordon, a aprendizagem musical por meio da enculturação e treino de John Sloboda e, por fim, a teoria espiral do desenvolvimento musical. Conclui-se que todos esses estudos têm sua própria organização e trazem descobertas peculiares, além de se relacionarem com os pensamentos de Jean Piaget ou de Lev Vygotsky em algum grau do processo proposto.

1.2 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A linguagem é uma forma de comunicação do ser humano e nesta seção, o processo de aquisição da fala e da utilização das palavras em uma língua será apresentado. Essa língua é caracterizada pela fonologia (organização dos sons), sintaxe (regras para a construção de frases) e semântica (o significado e denotação das palavras), tópicos necessários para o entendimento da aquisição de linguagem.

Primeiramente, o estudo sobre a aquisição da linguagem se divide em duas principais vertentes gerais, sendo que alguns psicólogos e linguistas acreditam que essa aprendizagem ocorre de maneira natural e que outros defendem essa aprendizagem ocorrente a partir do contato com a cultura. Atualmente, a teoria mais aceita é aquela que explica sobre a aquisição da linguagem como um instinto inato, ou seja, a concepção de que a mente do ser humano tem uma estrutura que permite essa aprendizagem em fases definidas, ou seja, psicolinguística. Isso não quer dizer que a aprendizagem depende do fator cognitivo, pois foi comprovado que crianças com problemas cognitivos são capazes de desenvolver a linguagem com níveis linguísticos impressionantes (DIAS; GODOY, 2014). Ademais, essa seção também trará outras correntes, que se voltam para o aspecto de interação social como um importante fator para a aprendizagem linguística.

O primeiro ponto é o fato de que todas as crianças isentas de algum tipo de doença passam por todas as fases do desenvolvimento linguístico. No início, a criança manifesta seu estado por meio do choro e sons que não tem o objetivo de expressar algum significado, chamados de “manifestações reflexivas” (DIAS; GODOY, 2014). Nos primeiros meses a voz da mãe é tida como um som agradável e interessante, as crianças distinguem os sons das vogais e das consoantes e dos quatro aos sete meses, as mesmas começam a balbuciar, ou seja, brincar

com as sílabas “ba, ma, pa, da, ta”, por exemplo. Ao balbuciar, o bebê cria uma interação com o adulto que pode ser chamada de comunicação, pois o mesmo está treinando os fonemas. Posteriormente, dos 12 aos 24 meses, a criança já fala palavras inteiras e para continuar esse processo, o estímulo do adulto se faz necessário. Muitas crianças não falam porque, muitas vezes, recebem o que desejam só com um gesto que fazem e, portanto, não encontram necessidade de falar porque suas necessidades são atendidas sem diálogo. No entanto, no momento que são motivadas, especificamente nessa fase, podem adquirir um vocabulário de aproximadamente 50 palavras, palavras estas que podem significar além de um objeto ou indivíduo. Por exemplo: “papá” pode significar papai/ comida, ou ainda, “quero ir com o papai”, “onde está o papai?”, “quero comer”, “essa é a comida do neném?” etc. Essas expressões são chamadas de palavras-frase.

Novas organizações de frase vão surgindo e dos 18 aos 24 meses, as crianças iniciam combinações de dois substantivos ou ainda um substantivo e um verbo. Uma mesma frase pode ter significados diferentes e pode ter usos diferentes, como já se viu anteriormente, e isso é chamado de pragmática. O aluno adquire essa habilidade na fase pré-escolar e na fase escolar.

Segundo estudos de Luzia Dias e Elena Godoy, a conclusão da aquisição fonológica ocorre por volta dos sete e oito anos, bem como da linguagem se completa por volta dos dez e 12 anos. Dos 13 aos 14 anos, inicia o período crítico, período de limitação da linguagem. Posteriormente, acontece o desenvolvimento da morfologia (estrutura e formação de palavras), a sintaxe se aprimora ao longo dos anos e a aquisição de léxicos (conjunto de termos de uma língua) continua por toda a vida (DIAS; GODOY, 2014).

Existem ainda correntes mais específicas quanto à aquisição de linguagem, as quais serão apresentadas a seguir. São elas: o racionalismo e o interacionismo social. O racionalismo é uma corrente dividida em inatismo e cognitivismo/construtivismo, inspirada no pensamento de Noam Chomsky, o qual defende que a aprendizagem é fruto das características inatas do ser humano. Já o interacionismo social tem Lev Vygotsky como modelo, pois “leva em consideração a interação da criança com o adulto no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem” (BEZERRA; OLIVEIRA, 2018, p. 10).

O inatismo defende que a criança “já nasce com uma carga de conhecimentos linguísticos, porém esses conhecimentos não são ativados de forma espontânea, é necessário o contato com o meio” (BEZERRA; OLIVEIRA, 2018, p. 7). Esses conhecimentos são chamados de *inputs* e os adultos são responsáveis por eles.

O cognitivismo/construtivismo tem seus estudos baseados em Jean Piaget, portanto carrega informações um pouco diferentes, mesmo sendo racionalista:

A construção do conhecimento, nesse caso, da linguagem, acontece de forma gradativa, uma vez que as aquisições vão acontecendo com base em resultados gerados por novas descobertas, à medida em que as atividades intelectuais visam à adaptação do sujeito ao ambiente. Desse modo, a criança constitui sua inteligência interagindo com o mundo, com esquemas mentais, o que possibilitam apreender a realidade (BEZERRA; OLIVEIRA, 2018, p. 8).

Esse processo diz respeito à construção da inteligência, pois o indivíduo se desenvolve cognitivamente por meio da interação com o mundo, no entanto só essa interação não basta. É necessário que ele construa estruturas mentais a partir da vivência para poder evoluir por meio dos estágios “sensório-motor (0 a 18/24 meses); pré-operatório (2 a 7 anos); operatório concreto (7/8 a 11/12 anos); operatório formal (11/12 anos em diante)” (BEZERRA; OLIVEIRA, 2018, p. 9). Os estágios que se relacionam com a linguagem são o sensório-motor e o pré-operatório, pois no primeiro, a criança desenvolve a capacidade de imitação e, no segundo, desenvolve a capacidade simbólica.

O interacionismo social, corrente inspirada pelo pensamento de Lev Vygotsky, coloca a mediação de um adulto ou de outra criança como a chave do desenvolvimento linguístico no seu contexto cultural próprio. Por falar em mediação, outra perspectiva cabe nesse contexto, sendo ela a perspectiva behaviorista. Burrhus Frederic Skinner coloca a linguagem como comportamento verbal que “é considerado um ‘operante verbal’, um comportamento reforçado pela mediação de outras pessoas que agem com a intenção de proporcionar esse reforço ao comportamento do falante” (FINGER, 2007, p. 15). O indivíduo, portanto, segue um campo de regras e recebe reforços positivos ao imitar a fala dos pais ou outros adultos ou até mesmo crianças de seu convívio. Quando é elogiado pelo que diz, é incentivado a continuar falando de determinada maneira e a tentar outras palavras até se tornar algo natural, sendo associadas por meio de estímulos e respostas, associação chamada de “cadeia de respostas” (*ibidem*, p. 22). Conclui-se então, que de acordo com Burrhus Frederic Skinner, o conhecimento da linguagem é adquirido pela interação com o meio e por meio dos reforços positivos.

Aprofundando sobre a psicolinguística, em sua perspectiva é descartado o uso do termo “estágio” e assim, é preferível que sejam utilizados os termos “estado” ou “fase” para entender em que nível a criança se encontra no desenvolvimento linguístico. Entende-se que o processo inicial de aprendizagem da língua para a criança é alterado constantemente “e o desenvolvimento linguístico, em particular, revela rápidas alterações em meses ou dias, seja em habilidades perceptuais/analíticas, seja na fala. A produção linguística inicial da criança caracteriza-se, de fato, por intensa flutuação no uso ou omissão de determinadas formas” (CORRÊA, 2007, p. 107). A autora desse trecho também sistematiza o que é percebido nos bebês sobre o desenvolvimento da linguagem, como está a seguir: nos primeiros dias de vida, a criança reconhece a voz da mãe e já é sensível à prosódia, entonação e ritmo; no quarto mês, reconhece o

padrão do próprio nome; nos dois primeiros meses, discrimina os sons da fala e percebe a diferença de sons; entre cinco e sete meses emite sons vocais, percebe contrastes de sons e reconhece novas sequências fônicas, sensibilidade à fala; a partir do sétimo mês, começa a balbuciar; aos nove meses se percebe a preferência pela sua língua; entre nove e dez meses, o balbucio é reconhecido pelos adultos; aos dez meses, a criança reconhece ordenação das palavras; aos 11 anos, distingue substituição de palavras por sílabas; até 13 meses, nomeia classes de objetos, reconhece nomes e alterações realizadas, além categorizar palavras novas; a partir dos 18 meses, produz enunciados de duas ou mais palavras; e, a partir dos 22 meses, reconhece o gênero e o número da palavra, bem como nomes, além de viver a explosão de vocabulário (CORRÊA, 2007, p. 108).

A aquisição da linguagem tem como foco a psicolinguística, ou seja, isso quer dizer que o estudo sobre o processo do aprendizado da fala envolve profissionais da psicologia e da linguística. Nessa seção, portanto, as etapas de aquisição da língua foram apresentadas com base nos estudos de Luzia Dias e Elena Godoy. Ademais, as correntes de pensamento que conduzem os estudos sobre a linguagem atualmente foram consideradas, por exemplo, a corrente do racionalismo e a corrente do interacionismo social.

2 METODOLOGIA

2.1 MÉTODO: PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O trabalho tem a pesquisa bibliográfica como método. A pesquisa bibliográfica é um dos tipos de delineamento de pesquisa que “se valem das chamadas fontes de papel” (GIL, 2008, p.50), ou seja, utilização de livros, teses, dissertações e artigos científicos no cruzamento de informações e na busca pela solução do problema. Vale ressaltar que esse método tem vantagens e desvantagens, sendo que as desvantagens são a permanência dos erros registrados em outras pesquisas e que, ao serem utilizados em novas, sem minuciosa análise, acabam por perdurar dados equivocados. Portanto, para diminuir esta possibilidade, “convém aos pesquisadores assegurarem-se das condições em que os dados foram obtidos, analisar em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utilizar fontes diversas” (GIL, 2008, p. 51). As vantagens, no entanto, se referem à utilização dos dados de outras regiões do país e do mundo, coletando assim muitas informações à distância em relação ao espaço e ao tempo. Sobre esse último termo: “a pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários” (*ibidem*, p. 50). Por meio da pesquisa bibliográfica, é possível coletar informações relevantes ao trabalho mesmo vivendo em épocas e territórios distintos dos mencionados no trabalho, ampliando as possibilidades de fontes e a quantidade de dados.

Segundo Claudia Rosa Acevedo e Jouliana Jordan Nohara (2013), a pesquisa bibliográfica é qualitativa e argumentativa, pois “os pesquisadores se asseguram das condições em que os dados foram obtidos, analisam em profundidade cada informação para descobrir possíveis incoerências ou contradições e utiliza fontes diversas, cotejando-se cuidadosamente” (GIL, 2008, p. 51), ou seja, aprofundam seus estudos coletando o maior número de dados possíveis.

2.2 SELEÇÃO DOS TEXTOS

A seleção de textos para esse trabalho foi realizada por meio da busca de teses e dissertações no Portal da CAPES¹ de Teses e Dissertações. Nesses mecanismos de pesquisa, as palavras-chave utilizadas foram “música e consciência fonológica”, “música e alfabetização”, “música, alfabetização e consciência fonológica” e “consciência fonológica e alfabetização”.

2.3 ANÁLISE DO MATERIAL

O material foi analisado segundo a proposta de análise de conteúdo de Augusto Triviños, detalhada no livro chamado *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. Em seu estudo, o autor explica sobre as três etapas dessa análise, denominadas pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Na pré-análise, as informações são organizadas por meio das técnicas escolhidas para o estudo, tendo em vista os problemas e perspectivas do mesmo (TRIVIÑOS, 1987, p. 161). No caso deste estudo a técnica é o levantamento bibliográfico. Nessa fase de análise é possível “formular os objetivos gerais da pesquisa, as hipóteses amplas da mesma e determinar o corpus da investigação que não é outra coisa que a especificação do campo no qual os pesquisadores deviam fixar sua atenção” (*ibidem*, p. 161). Assim, já se tem um delineamento dos objetivos, das hipóteses e da área de pesquisa.

Na fase de descrição analítica, aprofunda-se o estudo já realizado na etapa anterior, no entanto, “os procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta instância do estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 161). Portanto, aqui se codifica, classifica e categoriza o material selecionado. Ademais, temos a última etapa desse processo, chamada interpretação referencial, que consiste na reflexão do conteúdo manifesto ou do conteúdo latente. O primeiro levanta dados enquanto o segundo vai além, colocando novas perspectivas e, pois, “é dinâmico, estrutural e histórico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 162), propondo novas concepções sobre determinada ideia.

¹ CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Ministério da Educação.

2.4 TEXTOS SELECIONADOS

A seguir, é apresentada uma tabela com os textos selecionados para esse estudo. Os textos descrevem sobre teorias do desenvolvimento musical, teorias do desenvolvimento de linguagem e escrita, consciência fonológica, canto e alfabetização:

TABELA 1 – BUSCA DE TEXTOS PELA PLATAFORMA CAPES				
TÍTULO	AUTOR/AUTORES	NÍVEL	ANO	INSTITUIÇÃO
Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização	Guedes, Mariana Chaves Ruiz.	Mestrado	2009	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba	Pacheco, Caroline Brendel.	Mestrado	2009	Universidade Federal do Paraná
Educação musical e a promoção do letramento emergente de crianças em risco psicossocial	Fantini, Renata Franco Severo.	Mestrado	2013	Universidade Federal de São Carlos
Consciência fonológica e prática alfabetizadora: por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita	Santo, Edeil Reis Do Espirito.	Mestrado	2013	Universidade Estadual de Feira de Santana
Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita	Rocha, Marialice Hoss.	Mestrado	2015	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TÍTULO	AUTOR/AUTORES	NÍVEL	ANO	INSTITUIÇÃO
Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização	Wolff, Clarice Lehnen.	Doutorado	2015	Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Música como linguagem na alfabetização	Araujo, Franklin Jose Barreto De.	Mestrado	2017	Universidade Federal da Bahia
Preparando a leitura na educação infantil: o desenvolvimento da consciência fonológica	Fonseca, Mariana Fernandes.	Mestrado	2017	Universidade Federal do Rio de Janeiro
O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização	Niedermayer, Luci Piletti.	Mestrado	2019	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
FONTE: a própria autora (2021)				

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste terceiro capítulo, será apresentado o resumo de cada trabalho encontrado durante o levantamento bibliográfico e posteriormente será feita uma síntese dos dados alcançados como forma de discussão dos principais elementos levantados nos respectivos trabalhos sobre música e consciência fonológica. Os resumos a seguir têm informações sobre as habilidades musicais e habilidades linguísticas, bem como sobre a consciência fonológica relacionada à música e à alfabetização. Os autores contemplados são: Caroline Brendel Pacheco (2009); Mariana Chaves Ruiz Guedes (2009), Edeíl Reis do Espírito Santo (2013), Renata Franco Severo Fantini (2013); Clarice Lehnen Wolff (2015); Marialice Hoss Rocha (2015); Franklin Jose Barreto de Araújo (2017); Mariana Fernandes Fonseca (2017); e Luci Piletti Niedermayer (2019).

3.1 PRIMEIRO ESTUDO

O primeiro estudo é a dissertação *Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba* da autora Caroline Brendel Pacheco, defendida no ano de 2009 pela Universidade Federal do Paraná, tendo como professora orientadora a doutora Beatriz Senoi Ilari. O trabalho verificou a relação entre habilidades musicais e consciência fonológica, por meio do estudo realizado em uma escola de Curitiba com 40 crianças. Os resultados apresentaram características em comum entre linguagem e música, bem como semelhanças da percepção auditiva e da cognição entre as duas áreas.

3.2 SEGUNDO ESTUDO

O segundo estudo é a dissertação *Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização* da autora Mariana Chaves Ruiz Guedes, defendida em 2009, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob orientação da professora doutora Christina Abreu Gomes. O trabalho investigou a sensibilidade de 46 crianças em relação às unidades fonológicas das palavras, considerando o grau de cada faixa etária. Descobriu-se que a expansão da sensibilidade fonológica, ou seja, a sensibilidade aos sons da língua está relacionada com a aquisição do vocabulário e a aprendizagem de escrita.

3.3 TERCEIRO ESTUDO

O terceiro estudo tem como autor, o Edeil Reis do Espírito Santo. Sua dissertação é nomeada *Consciência fonológica e prática alfabetizadora: por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita* e foi orientada pela professora doutora Lílian Miranda Bastos Pacheco e defendida em 2013, pela Universidade Estadual de Feira de Santana. O autor investigou a possibilidade de consideração de oito professoras, em relação à consciência fonológica, no momento de preparação de aula, para terem como resultado o desenvolvimento de seus alunos na leitura e na escrita. Os resultados indicaram que as profissionais utilizavam a consciência fonológica como forma de compreender o desenvolvimento do estudante, amadurecendo o entendimento sobre o mesmo que vem da experiência para a compreensão teórico- metodológico do processo.

3.4 QUARTO ESTUDO

O quarto estudo é nomeado *Educação musical e a promoção do letramento emergente de crianças em risco psicossocial*, tendo Renata Franco Severo Fantini como autora e Tânia Maria Santana de Rose como orientadora. Essa dissertação foi defendida em 2013, na Universidade Federal de São Carlos. Esse trabalho colocou em foco as crianças com necessidades especiais e crianças de situações de alto risco. Por meio de um programa interdisciplinar, o estudo ressaltou a música e letramento como partes de um processo que instigou o desenvolvimento das habilidades desses dois campos, colaborando entre si.

3.5 QUINTO ESTUDO

O nome do quinto estudo encontrado é *Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização*. Essa tese foi defendida no ano de 2015 pela autora Clarice Lehnen Wolff, sob orientação da professora doutora Vera Wannmacher Pereira, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada por meio de oficinas que envolveram poesias, bem como o trabalho da consciência fonológica das crianças. Além disso, foi realizada uma análise das ações dos alunos, com a finalidade de avaliar a consciência linguística paralelamente à consciência fonológica. Por fim, foram elaborados parâmetros necessários para nortear a metodologia de trabalho da alfabetização em sala de

aula. Como resultado, a autora percebeu que as rimas despertaram as crianças para a aprendizagem das palavras e que os aspectos fonológico, semântico e sintático foram ativados no processo.

3.6 SEXTO ESTUDO

Marialice Hoss Rocha escreveu a dissertação *Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita* e a defendeu no ano de 2015. Rocha teve a orientação da professora doutora Maria Regina Maluf e o local de defesa foi a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Para alcançar os resultados, a autora realizou provas de escrita e consciência fonológica em duas etapas, concluindo que essas duas habilidades são aprendidas ao mesmo tempo por meio da intervenção realizada por ela. Isso se deu porque na primeira etapa, 23 crianças não apresentaram bom desempenho de escrita e, na segunda etapa, somente cinco crianças não atingiram os resultados esperados.

3.7 SÉTIMO ESTUDO

O sétimo estudo tem o título de *Música como linguagem na alfabetização*. Essa dissertação foi escrita por Franklin José Barreto de Araújo e defendida em 2017, na Universidade Federal da Bahia, sob orientação da professora doutora Katharina Doring. Em seu estudo, o autor buscou semelhanças entre as áreas de música e de linguagem que sustentassem a concepção de que a música é linguagem e ciência, uma ciência que pode ser utilizada pelos professores em suas aulas, contribuindo para a didática. Ademais, o objetivo dessa pesquisa foi desenvolver planos de aulas com ferramentas musicais para professores que ministram aulas na disciplina de Língua Portuguesa e que, também, são músicos. Concluiu-se, portanto, que a música e a linguagem têm estruturas semelhantes em sua organização e são capazes de atribuir significados e transformá-los.

3.8 OITAVO ESTUDO

Preparando a leitura na educação infantil: o desenvolvimento da consciência fonológica é uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em 2017. Essa dissertação foi elaborada e defendida pela pesquisadora Mariana Fernandes Fonseca, sob orientação da professora doutora Maria Carlota Amaral Paixão Rosa. Por meio da sua elaboração, foram realizados estudos sobre

consciência fonológica, com o objetivo de colocá-la como a base para a alfabetização. Ademais, prevendo a importância dessa consciência para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, Mariana Fernandes Fonseca descobriu que um trabalho para o progresso da alfabetização pode ser iniciado quando as crianças ainda são muito pequenas, a partir de um ano e meio de idade. Esse processo tem níveis pelos quais os alunos podem passar, ou seja, a consciência sobre as sílabas, a consciência de organização entre as sílabas e, por fim, a consciência fonêmica, pela qual se reconhece, manipula e separa cada palavra de acordo com seus sons.

3.9 NONO ESTUDO

O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização, dissertação defendida em 2019, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, teve como autora a participante do Programa *Stricto Sensu* em Letras, Luci Piletti Niedermayer. Sua orientadora foi a professora doutora Carmen Teresinha Baumgärtne. A pesquisa foi realizada por meio da análise de uma turma de primeiro ano do ensino fundamental com base na utilização de gêneros textuais, incluindo parlendas, cantigas, listas, poemas e trava-línguas. Luci Piletti Niedermayer descobriu que a exploração desse tipo de material contribui para o desenvolvimento da alfabetização, pois proporciona a assimilação das características grafofônicas, ou seja, relações entre fonemas e grafemas na língua.

3.10 SÍNTESE DOS ESTUDOS APRESENTADOS

Após a apresentação dos resumos das teses e dissertações, é possível ressaltar, como etapa de análise dos respectivos textos, que de nove trabalhos selecionados para esse estudo, três indicam a relação da música com a alfabetização, envolvendo o processo de consciência fonológica, bem como indicam transferências cognitivas entre ambas as áreas. Ademais, seis estudos tratam de forma mais específica como esses processos de alfabetização e consciência fonológica se interrelacionam, sem incluir a música especificamente. Na tabela a seguir, é possível conferir a divisão dos trabalhos entre trabalhos que tratam da música e trabalhos que não tratam da música:

TABELA 2 - RELAÇÃO DE TRABALHOS QUE TRATAM DA MÚSICA E DE TRABALHOS QUE NÃO TRATAM DA MÚSICA	
TRABALHOS QUE TRATAM DA MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba (PACHECO, 2009); - Educação musical e a promoção do letramento emergente de crianças em risco psicossocial (FANTINI, 2013); - Música como linguagem na alfabetização (ARAÚJO, 2017).
TRABALHOS QUE NÃO TRATAM DA MÚSICA	<ul style="list-style-type: none"> - Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização (GUEDES, 2009); - Consciência fonológica e prática alfabetizadora: por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita (SANTO, 2013); - Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização (WOLFF, 2015); - Alfabetização: o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita (ROCHA, 2015); - Preparando a leitura na educação infantil: o desenvolvimento da consciência fonológica (FONSECA, 2017); - O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização (NIEDERMAYER, 2019).
FONTE: a própria autora (2021)	

Os trabalhos que têm o foco na área de música trazem algumas semelhanças como, as definições de consciência fonológica, metalinguagem, habilidades musicais, percepção musical, desenvolvimento integral e transferência próxima. Iniciando pelo conceito de consciência fonológica, Renata Fantini evidencia a importância do trabalho com a segmentação das palavras e da percepção sobre essas na pré-alfabetização, ou seja, a percepção auditiva, memória fonológica e conhecimento metacognitivo, para que o aluno tenha sucesso no futuro da alfabetização (2013, p. 26). A pesquisadora Caroline Pacheco também explica sobre a consciência fonológica e revela que vai além da análise do tamanho das palavras e semelhanças sonoras entre si, pois consciência fonológica também envolve “a efetiva segmentação e manipulação de sílabas e fonemas” (2009, p. 20). Nesse processo, ocorre a manipulação, a

análise e o raciocínio, apresentando o envolvimento com a metalinguagem, mas não se resumindo a ela, porque esse também é parte integrante da habilidade metalinguística:

Por sua vez, a metalinguagem envolve diferentes tipos de habilidades, como a já citada consciência fonológica, a habilidade de segmentação da linguagem oral em palavras levando em conta a função semântica e a função sintático-relacional das palavras, a consciência lexical, e a habilidade de reflexão e manipulação mental da estrutura gramatical das sentenças ou consciência sintática (PACHECO, 2009, p. 20).

A colocação da autora trata das questões sintáticas e lexicais, ou seja, termos que se referem à estrutura da linguagem e que são manipuladas quando trabalhadas. A partir destes, é possível agregar informações encontradas na dissertação de Franklin de Araújo, o qual explica cada uma dessas palavras e suas relações com a música. Assim, “a análise sintática em linguagem é a parte da gramática que estuda a função e a ligação de cada elemento que forma um período” (ARAÚJO, 2017, p.22), ou seja, pedaços que formam uma frase ou os verbos que caracterizam se há um período composto ou simples, por exemplo. Ao olhar para música, são encontradas características semelhantes na afirmação de que “para termos um período, precisamos de duas cadências, uma suspensiva e uma outra conclusiva” (*ibidem*, p. 24), ou seja, uma que prepara e outra que conclui. Ademais, sabendo que a consciência lexical se refere à aquisição de vocabulário, no campo musical “a forma de ‘frasear’ com mais ou menos artifícios melódicos e harmônicos, substituições, acréscimos e deslocamentos de notas, que são bem característicos de determinados estilos” (ARAÚJO, 2017, p.29), revelando o vocabulário de uma música que além das palavras utilizadas em canções, está relacionado aos motivos de uma frase musical, por exemplo. Entretanto, ainda que o autor Franklin de Araújo coloque as semelhanças entre linguagem e música, essa especulação é feita há muitos anos e, ao contrário desse pesquisador, outro autor relativiza a comparação. José Borges Neto indaga se música é realmente uma linguagem. O pesquisador também defende que mesmo que haja muitas compatibilidades biológicas entre as duas áreas no âmbito da fonologia, da sintaxe e da pragmática, o sistema não é o mesmo, pois “as regras (a gramática) do módulo da música não poderiam ser as mesmas que constituem o módulo linguagem, até porque nesse caso a música seria uma das línguas humanas possíveis e ela certamente não o é” (BORGES, 2005, p.8). Para ele, o que há entre música e linguagem é uma metáfora na tentativa de explicar uma e outra, ou seja, uma conversa teórica entre algo que é cognitivamente complexo precisando ser explicado por algo que é cognitivamente simples.

Abrangendo a percepção musical e as habilidades musicais, em um dos estudos analisados, a autora Renata Fantini faz um estudo com base no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que propõe o trabalho da música levando em conta as seguintes estruturas:

O conteúdo e objetivos da educação musical presentes na RCNEI para crianças até seis anos sugere a organização do ensino de música em dois blocos: fazer musical e percepção musical. O primeiro bloco ocorre entre quatro e seis anos por meio da improvisação, composição e interpretação envolvendo as quatro propriedades do som (timbre, intensidade, altura e duração), a variação da velocidade e densidade, na participação em jogos e brincadeiras com danças e improvisação e repertório musical para o desenvolvimento da memória; a apreciação se dá por meio da audição e interação de músicas diversas reconhecendo frases, partes e formas (FANTINI, 2013, p. 20).

Os estudos exploram a necessidade de que as crianças até seis anos têm de improvisar, compor, interpretar e estar em contato com percepção melódica e a percepção rítmica. Aprofundando sobre a percepção melódica, a dissertação de Caroline Brendel Pacheco relata que nos testes realizados por Susannah Lamb e Andrew Gregory (publicados em 1993) “as crianças que alcançaram os mais altos escores na percepção melódica também foram bem-sucedidas na decodificação e manipulação de diferentes unidades linguísticas (como rimas, sílabas e fonemas), apresentando maior facilidade do que as crianças que tiveram um desempenho menor nas tarefas de percepção melódica” (PACHECO, 2009, p. 51). O músico, portanto, habituado às melodias “além de decodificar os signos escritos também são capazes de interpretá-los em sua plenitude, fazendo uma leitura de mundo sobre o seu todo” (ARAÚJO, 2017, p. 19), desvendando os motivos musicais existentes na frase. Dando sequência às informações sobre percepção musical, a percepção rítmica tem a sua vez:

O ritmo é parte importante da linguagem e pode estar envolvido no desenvolvimento da leitura, tendo em vista que, desde o nascimento o ritmo auxilia na discriminação de línguas, no entendimento da segmentação da fala em palavras e na comunicação verbal com crianças pequenas, já que elas respondem a uma espécie de “comunicação musical” que é tanto melódica quanto rítmica (PACHECO, 2009, p.54).

O ritmo, portanto, é integrante da linguagem e da música pois dá o movimento às palavras e, ainda, a forma de cada sílaba influencia na emissão e intensidade de consoantes e vogais. “Como na música, as palavras também têm elementos de maior e menor força sonora em algumas sílabas, além de timbres abertos e fechados e vogais que estão na palavra que são quase que omitidas ou evidenciadas” (ARAÚJO, 2017, p. 21), portanto, a forma de emissão e intensidade de consoantes e vogais influencia na pronúncia de uma sílaba, atribuindo uma maneira correta de se falar ou cantar determinada palavra em determinada língua.

A música também foi colocada como área que estimula o campo cognitivo de uma criança como pode ser encontrado no trecho a seguir: “a participação em aulas de música pode proporcionar um pequeno aumento do quociente de inteligência das crianças de seis anos de idade” (PACHECO, 2009, p. 43). Ademais,

Propor à criança um ambiente musical com o desenvolver de habilidades e atividades com percepção sonoras e emocional de fato é propor visões acerca do ambiente que o rodeia desenvolvendo a capacidade de raciocínio (...) a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças (ARAÚJO, 2017, p. 33).

Franklin de Araújo está evidenciando as habilidades musicais como incentivadoras para o desenvolvimento integral do aluno e colocando a importância de se trabalhar música desde a educação infantil e continuar transmitindo essa ciência durante anos iniciais. Da mesma maneira, Renata Fantini faz um apelo para que a musicalização faça parte da educação de crianças em fase de pré-alfabetização, pois esse trabalho proporciona o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social (2013, p. 19). Portanto, os estudos de três autores analisados até aqui, sendo eles Caroline Pacheco (2009); Renata Fantini (2013); e Franklin de Araújo (2017) enfatizam a importância do uso de jogos e brincadeiras como motivadores para esse processo e o contato recorrente com as atividades musicais, leitura e tentativa de escrita na fase de pré-alfabetização para a facilidade de aprendizagem nos anos posteriores. Essa concepção tem inspiração nos estudos sobre Émile Jaques-Dalcroze, que têm uma abordagem sobre a criatividade nos estudos (FANTINI, 2013, p. 31), bem como o uso de ritmo, solfejo e improvisação (ARAÚJO, 2017, p. 37).

Especificamente, a consciência fonológica e o desenvolvimento musical são descritos na dissertação de Caroline Pacheco com relações consistentes. O vocabulário, por exemplo, é adquirido de forma ampla por meio da música, afinal as atividades utilizam da memória auditiva, percepção rítmica, melódica e harmônica (PACHECO, 2009, p. 45), ou seja, há uma manipulação dos sons nesse processo. Os jogos, canções e rimas que são utilizados na transmissão de conhecimento exploram a identificação, omissão ou adição de sílabas ou fonemas na linguagem oral, proporcionando o desenvolvimento da consciência fonológica. Esse desenvolvimento aponta a transferência de conhecimento (transferência próxima) das habilidades musicais para a leitura e a escrita, pois a pesquisa de Joyce Gromko (apud PACHECO, 2009) já confirmou essa informação sobre consciência fonêmica. Consciência fonêmica, por sua vez, é o estudo específico dos fonemas e Joyce Gromko defende que as atividades musicais são essenciais para esse desenvolvimento (*ibidem*, p. 46). Ademais, nos estudos correlacionais de Caroline Pacheco, está ressaltado que:

A consciência fonológica requer do ouvinte a habilidade de segmentar a fala em pequenos componentes sonoros e o reconhecimento dessas categorias sonoras entre as variações de altura, tempo e contexto. Assim como a percepção musical também requer do ouvinte a habilidade para segmentar o “fluxo de alturas” em unidades menores relevantes e para reconhecer variações de altura, tempo e contexto (...) o ritmo auxilia na discriminação de línguas, no entendimento da segmentação da fala em palavras e na comunicação verbal com crianças pequenas, já que elas respondem a uma espécie de “comunicação musical” que é tanto melódica quanto rítmica (2009, p. 54).

Assim, pode-se perceber que a consciência fonológica, importante para a fase de alfabetização, compartilha a mesma estrutura de aprendizagem musical sendo ela uma estrutura que envolve altura, tempo e contexto. Ademais, como descrito acima, as funções sintáticas, semânticas e lexicais também estão presentes tanto na linguagem como na música. Os trabalhos que exploram somente a consciência fonológica não apresentam questões musicais, ao contrário dos trabalhos percorridos anteriormente que tratam de ambas.

Após a análise dos três trabalhos de música, é possível descrever algumas conclusões encontradas e que são comuns entre esses trabalhos. A primeira é sobre a necessidade da oferta de formação aos professores do ensino regular, professores polivalentes (FANTINI, 2013) ou uni docentes (ARAÚJO, 2017). Muitos não têm a formação musical e a oportunidade de aprofundamento no conteúdo dessa área, ou ainda, não veem a musicalização como tarefa importante para o desenvolvimento de uma criança, por isso, o ensino realizado pelos mesmos acaba não atendendo às necessidades da criança para uma boa base musical na infância, fazendo-se necessária a apresentação de informações sobre a educação musical. A segunda conclusão se refere aos pontos comuns entre música e linguagem: por meio dos três estudos é possível identificar elementos recorrentes no desenvolvimento das duas áreas de conhecimento, indicando que elas incluem memória fonológica e percepção e que contêm frases, respiração, altura, contornos melódicos e rítmicos. Essas características, portanto, podem explicar as transferências cognitivas possíveis entre música, leitura e escrita. Finalmente, a terceira conclusão, encontrada por meio da análise dos argumentos apresentados pelos autores, destaca o potencial da interdisciplinaridade no ensino, no qual a música está presente como forma de auxiliar no desenvolvimento integral do aluno, trazendo benefícios nos campos afetivo, cognitivo, motor, cultural, social e até mesmo metafísico. O registro do estudo de Hans Bastian (2011), sobre as escolas fundamentais de Berlim, também traz em evidência os benefícios semelhantes às áreas citadas anteriormente, principalmente “os fenômenos de desenvolvimento da inteligência e a competência social, que crescem em conexão com a música” (BASTIAN, 2011, p. 42). Ou seja, a música que aumenta o Quociente de Inteligência (QI) dos alunos e que tem o poder de abrir os jovens para descobrirem mundos diferentes e as pessoas que são diferentes deles. Além disso, o autor cita o canto, especificamente, como ferramenta para “o controle de situações de

sentimentos negativos; a energização e o domínio de situações de sentimentos positivos; e como forma de autorreflexão” (*ibidem*, p. 41). É importante, ainda, ressaltar que a música não pode ser valorizada somente no âmbito benéfico para outras áreas do conhecimento, muitas vezes, para justificar a importância de sua obrigatoriedade no ensino regular (ILARI, 2005, p. 60). A música contribui muito para os campos extramusicais, no entanto, essa justificativa não deve ocultar ou ser mais importante do que a defesa do valor que ela tem por si mesma.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa sobre as transferências cognitivas entre as habilidades vocais e a consciência fonológica, especificamente entre o canto e a linguagem na pré-alfabetização e alfabetização infantil, teve o objetivo central de investigar como os pesquisadores têm abordado as relações entre canto na idade pré-escolar com o processo de alfabetização. Ademais, os objetivos específicos buscaram verificar a relação das transferências cognitivas entre habilidades vocais e consciência fonológica, ressaltando alguns estudos já realizados, bem como destacar as ações pedagógicas que relacionam o canto, a leitura e a escrita, otimizando os processos de aprendizagem da leitura, da escrita e da aprendizagem musical no ensino regular.

Ao ser realizada a pesquisa bibliográfica, três autores principais e relevantes foram selecionados para a compreensão das transferências cognitivas entre a área da música e da linguagem: Caroline Pacheco (2009), Renata Fantini (2013) e Franklin de Araújo (2017). Caroline Pacheco aprofunda sobre a consciência fonológica, explicando que essa é parte da metalinguagem e que tem o objetivo de segmentar e manipular as palavras e os sons, levando em conta as funções sintáticas, semânticas e lexicais. No âmbito da percepção musical, a autora resalta estudos de Susannah Lamb e Andrew Gregory (publicados em 1993), que mostram os resultados de crianças com alto índice de desenvolvimento nas atividades que envolviam rimas, sílabas e fonemas, assim como nas atividades de percepção melódica musical, evidenciando as relações cognitivas entre as áreas. Ademais, a pesquisadora traz o ritmo como semelhança entre linguagem e música, colocando esse elemento como fator de discriminação de uma língua para outra. Outra informação que Caroline Pacheco traz é a importância da inclusão de jogos e atividades lúdicas como motivadores para o aprendizado musical, bem como sobre a importância da música para o desempenho e concentração de um indivíduo, aumentando o seu quociente de inteligência. Por fim, o desenvolvimento musical e a consciência fonológica são relacionados principalmente por compartilharem da necessidade e de uma ação corriqueira da percepção da altura, do tempo e do contexto de notas musicais e palavras, por exemplo. As atividades de consciência fonológica e desenvolvimento musical utilizam da memória auditiva, percepção rítmica, melódica e harmônica, bem como os jogos envolvidos auxiliam na percepção do que foi adicionado ou omitido das palavras envolvidas, proporcionando a aproximação das áreas de estudo e da transferência próxima que ambas compartilham.

Renata Fantini (2013) também enfatiza a importância da segmentação das palavras para o sucesso da alfabetização, processo que envolve a área musical nos âmbitos da percepção auditiva, memória fonológica e conhecimento metacognitivo. No decorrer da descrição do seu estudo, a autora descreve os dois processos que compõem o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, necessários para o processo de desenvolvimento da música em uma criança, que são o fazer musical e a percepção musical. Renata Fantini apela, ainda, para a necessidade das aulas de musicalização nos anos de pré-alfabetização, defendendo que esses conhecimentos facilitam aprendizados posteriores, pois desenvolvem a criança integralmente. No entanto, para que essa contribuição seja efetiva, a formação continuada de professores polivalentes se faz necessária.

O último autor destacado nessa pesquisa foi Franklin de Araújo, tendo seu estudo realizado em 2017 e suas conclusões significativas para a música e para a linguagem. Primeiramente, o pesquisador coloca semelhanças de sintaxe e léxico entre essas duas áreas, revelando ligações consistentes por meio dos exemplos, além do ritmo que está presente na organização das sílabas das palavras, a partir das forças sonoras de maior ou menor intensidade. Ademais, a música se revelou contribuinte significativo para o desempenho e concentração do aluno, bem como para o seu raciocínio. Portanto, Franklin de Araújo compartilha as afirmações das autoras anteriores, pois defende o uso de jogos e das atividades motivadoras para o desenvolvimento musical e para o desenvolvimento integral, assim como defende a formação de professores uni-docentes para que entreguem o trabalho de música com qualidade e com o aprofundamento que necessitam para preparar as crianças na fase de pré-alfabetização e alfabetização.

O estudo sobre o canto na pré-alfabetização e alfabetização conquistou conclusões importantes, por meio da compilação dos principais textos que abrangem esse tema, especificamente sobre consciência fonológica e habilidades vocais. Em um âmbito geral, de acordo com as teses e dissertações apresentadas, conclui-se que a música precisa ser ensinada e cultivada na fase de pré-alfabetização, pois estudos apontam a sua importância para o desenvolvimento integral do aluno, além da sua importância para a área da linguagem. Foi descoberto que quando uma criança aprende canções, principalmente de acordo com o canto que ela aprende, ela cria esquemas de contornos que auxiliam no processo de memorização e é possível perceber que esse processo também ocorre ao aprender a ler e a escrever, porque tanto as canções como os textos são compostos por palavras, ritmos e entonação/melodia. A palavra é a primeira a ser executada por uma criança, na maior parte das situações. Mais intensamente, com o método Orff (1950), no qual o mesmo trabalha o ritmo e a palavra como fator gerador do ritmo, percebe-se que por meio de exercícios de recitação ou fala ritmada, a criança cria a

consciência fonológica e ao aprender a ler e a escrever tem maior chance de realizar essas ações com mais facilidade. Ademais, a leitura e a escrita passam por um processo de memorização e essa habilidade tem sido estudada em músicos, indicando que esses têm maior facilidade de memorizar em relação aos não-músicos. Portanto, de acordo com os estudos expostos aqui, mais um ponto a favor para a música é encontrado. Como o presente estudo tem o foco em canções, também é defendida no âmbito deste estudo a aprendizagem musical do canto com palavras, pois, ao emitir palavra e ao trabalhar com contornos melódicos e rítmicos, esta prática pode facilitar o processo de alfabetização. Portanto, faz-se necessária a formação dos professores da educação pré-escolar e fundamental, para que trabalhem com as canções e os aspectos musicais que essas trazem.

Ainda sobre as transferências cognitivas entre o canto e a alfabetização, foi encontrado um material que coloca exemplos claros da relação entre a linguagem e a música por meio dos tópicos sobre o léxico, a sintaxe e a semântica, todos esses presentes no canto de canções. Mesmo encontrando autores que não concordem que a música e a linguagem têm a semântica em comum, é inegável o fato de que compartilham, em sua maioria, pontos semelhantes referentes à construção de palavras e frase, às regras e ao vocabulário. Quando se canta, escreve e lê, são trabalhados o vocabulário, a organização dos sons, as regras de construção de frases e o significado das palavras e do contexto que elas estão inseridas.

Por fim, a terceira conclusão, evidente em todas as teses e dissertações selecionadas, é o desenvolvimento integral proporcionado pela música nos campos afetivo, cognitivo, motor, cultural, social e até mesmo metafísico. Reforçando que essas contribuições não apagam e não são mais importantes do que a necessidade de se aprender música por ela mesma, mas ressaltando que essa é uma área que trabalha com motivação e criatividade. Portanto, esse processo instiga a aprendizagem como percebido durante a análise dos textos e das experiências neles mencionadas.

Esse estudo surgiu da escassez de pesquisas que compilassem, analisassem e discutissem os estudos já existentes sobre habilidades musicais e consciência fonológica, tendo como foco o canto na pré-alfabetização e, conseqüentemente, na alfabetização. Portanto, essa foi uma pesquisa bibliográfica que pode servir para fundamentar outros estudos que acrescentem no campo de estudos mais prático, por meio de entrevistas com pais e professores sobre rendimento escolar de alunos que já tenham histórico de experiências com a música antes de se alfabetizarem. Ou ainda, sugere-se como continuidade deste estudo, uma pesquisa participante, realizada por meio da observação dos alunos em idade pré-escolar e posteriormente em fase de alfabetização, para estudar na prática se os alunos com mais facilidade na aprendizagem de leitura e escrita são, em sua maioria, estudantes que tiveram grande contato com canções.

REFERÊNCIAS

- ACEVEDO, Claudia R; NOHARA, Jouliana J. **Como fazer monografias**: TCC, dissertações e teses. São Paulo: Atlas, 2013.
- ARAÚJO, Franklin J. B. **Música como linguagem na alfabetização**. 85 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- BARBOSA, Karla J. **Conexões entre o desenvolvimento cognitivo e o musical**: estudo comparativo entre apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. 116 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- BASTIAN, Hans G. **Música na escola**: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BEZERRA, Keutre G. C. S.; OLIVEIRA, Francicleide C. Aquisição da linguagem: algumas reflexões teóricas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Campina Grande. **Anais ...** Campina Grande: Realize, 2018. p. 1-12.
- BORGES NETO, José. Música é linguagem?. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: DEARTES-UFPR, 2005. p. 2-9.
- CANECA, Gabriel L. Teoria de Aprendizagem Musical: definindo conceitos. In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2020, Londrina. **Anais ...** Londrina: ABEM, 2020. p. 1-15.
- CAREGNATO, Caroline. Memorização, percepção musical e cognição - oito questionamentos do dia a dia. **Vórtex**, Curitiba, v.5, n.3, p.1-19, 2017.
- CATÁLOGO de teses e dissertações. Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 25/06/2021.
- CESCA, Sara C.; RITZIMANN, Amanda C. S. As origens e as bases da Filosofia Suzuki no ensino de música para criança. **Educação**, Batatais, v. 9, n. 2, p. 107-119, 2019.
- CORRÊA, Leticia M. S. O desencadeamento (*bootstrapping*) da sintaxe numa abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Santa Catarina: UFSC, 2007. p. 83-114.
- DIAS, Luzia S.; GODOY, Elena. **Psicolinguística em foco**: linguagem, aquisição e aprendizagem. Curitiba: Intersaberes, 2014.
- FANTINI, Renata F. S. **Educação musical e a promoção do letramento emergente de crianças em risco psicossocial**. 96 f. Dissertação (Mestre em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FARIA, Lucimar I.; RANIRO, Juliane. Ambiente musical com bebês: estudo e mapeamento de experiências. **Educação**, Batatais, v. 7, n. 3, p. 115-133, 2017.

FINGER, Ingrid. A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista. In: FINGER, Ingrid; QUADROS, Ronice M. **Teorias de aquisição da linguagem**. Santa Catarina: UFSC, 2007. p. 15-24.

FONSECA, Mariana F. **Preparando a leitura na educação infantil: o desenvolvimento da consciência fonológica**. 149 f. Dissertação (Mestre em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GORDON, Edwin. **Teoria da Aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GUEDES, Mariana C. R. **Consciência fonológica em períodos pré e pós-alfabetização**. 127 f. Dissertação (Mestre em Linguística) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HARGREAVES, David; ZIMMERMAN, Marilyn. Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical. In: ILARI, B. S. **Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2006, p. 231-270.

ILARI, Beatriz. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais ...** Curitiba: DEARTES-UFPR, 2005. p. 54-62.

ILARI, Beatriz. **A música na infância e adolescência**. Curitiba: IBEPEx, 2009.

JORDÃO, Renata. Shinichi Suzuki: O Método da Língua Materna e a Educação do Talento. **Educação Musical**, s.l., n.3, ago./set. 2019. Disponível em: <https://educacaomusical.com.br/>. Acesso em: 01/10/2021.

LONDERO, Ana C. B.; NOAL, Eronita A. C. **Música na alfabetização de crianças do 1º ano do ensino fundamental da escola municipal fundamental Dona Leopoldina de Ijuí/RS**. Trabalho de Pós-Graduação (Curso de Especialização em Mídias na Educação) - Centro de Tecnologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

NIEDERMAYER, Luci P. **O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização**. 146 f. Dissertação (Mestre em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

OLIVEIRA, Guilherme, A. D.; OLIVEIRA NETO, Pedro, A. S. Intervenções musicais e a importância dos aspectos rítmicos no desenvolvimento de habilidades cognitivo-linguísticas: uma revisão sistemática. **Percepta**, Curitiba, v. 6, p. 87–98, 2018.

PACHECO, Caroline B. **Habilidades musicais e consciência fonológica: um estudo correlacional com crianças de 4 e 5 anos de Curitiba**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

PROTÁSIO, Nilceia. O ritmo, a linguagem falada e a criatividade na pedagogia musical de Carl Orff. Disponível em: < <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegCO2020/centro-oeste/paper/viewFile/612/391>>. Acesso em: 20/10/2021.

ROCHA, Marialice H. **Alfabetização, o impacto do ensino guiado por instruções fonológicas na aprendizagem da linguagem escrita**. 195 f. Dissertação (Mestre em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SANTO, Edeil R. E. **Consciência fonológica e prática alfabetizadora: por uma ação teórico-metodológica para o ensino da linguagem escrita**. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

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

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas S. A., 1987.

WOLFF, Clarice L. **Descobrimo as rimas em poemas: estudo sobre os efeitos das rimas na consciência fonológica e suas relações com os demais níveis de consciência linguística durante o processo de alfabetização**. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.