

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E A PROMOÇÃO DO LETRAMENTO  
EMERGENTE DE CRIANÇAS EM RISCO PSICOSSOCIAL**

**RENATA FRANCO SEVERO FANTINI**

**SÃO CARLOS  
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

**EDUCAÇÃO MUSICAL E A PROMOÇÃO DE LETRAMENTO  
EMERGENTE DE CRIANÇAS EM RISCO PSICOSSOCIAL**

**RENATA FRANCO SEVERO FANTINI**

Dissertação apresentada ao Programa de Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial (Área de Concentração: Educação do Indivíduo Especial), sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

**SÃO CARLOS  
2013**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

F216em

Fantini, Renata Franco Severo.

Educação musical e a promoção do letramento emergente de crianças em risco psicossocial / Renata Franco Severo Fantini. -- São Carlos : UFSCar, 2013. 96 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

1. Educação especial. 2. Educação musical. 3. Consciência fonológica. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



**Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado de Renata Franco Severo Fantini.**

Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose  
(UFSCar)

Ass. Tânia de Rose

Profa. Dra. Ilza Zenker Leme Joly (UFSCar)

Ass. Ilza Zenker Leme Joly

Profa. Dra. Sylvia Domingos Barrera  
(USP/Ribeirão Preto)

Ass. Sylvia D. Barrera

Dedico este trabalho aos mestres que  
enxergam a todos como eternas  
crianças em busca do saber

## AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Tânia Maria Santana de Rose, que além de partilhar sua sabedoria me direcionou amizade sincera e bons momentos de companheirismo.

À Profª Drª Ilza Zenker Leme Joly pelo exemplo de sempre em humanidade, musicalidade, sabedoria e amizade.

À professora Drª Sylvia Domingos Barrera pelo trabalho atencioso e contribuições ao trabalho.

Às professoras Ana Lúcia Cortegoso, Magda Pestun, Maria Júlia Canazza Dall'Acqua pelo apoio de suplência à banca.

À Secretaria de Educação de Américo Brasiliense por permitir que a pesquisa fosse realizada em suas escolas e permitir o contato com crianças queridas e especiais.

Às escolas EMEF Américo Roncalli e EMEF Dr. João Baptista Pereira de Almeida pela prontidão em acolher a pesquisa.

Às crianças que me ensinam o caminho da educação, sobretudo o da própria alma.

Ao Pedro querido pela valorização e compreensão das minhas buscas e suporte seguro sempre.

Ao Raul pela paciência, pelos ensinamentos e pela honra da maternidade.

À família pelo apoio incondicional e alegria que preenche a vida. Em especial à Luíza e Carol, pelos momentos de trabalho conjunto, tornando tudo mais leve.

À espiritualidade amiga pela orientação e paciência sem fim que iluminam cada passo e tornam o trabalho sempre mais humano.

À Tatiana querida pela ajuda entusiasmada na tradução do Resumo.

Ao Dr. Mário, pelos esclarecimentos, sorrisos e amizade que tornaram o caminho das gestações – dissertação e Raul – mais brando.

Aos amigos de turma pelo companheirismo sadio e sorrisos no decorrer das etapas do mestrado, em especial, a mineirinha Analice.

Às amigas Lilian e Esmeralda pela amizade sincera e total apoio em cada momento do trabalho.

Às amigas Myrian e Melissa por ensinarem o caminho seguro na pós-graduação.

Às amigas queridas Maria Carolina e Araceli pelo auxílio que ultrapassa as necessidades científicas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - UFSCar pela oportunidade de estabelecer contato com professores que ensinam com profissionalismo e nos acolhem com humildade.

Muito obrigada a todos!

A instrução é mais especialmente a aprendizagem da ciência, a educação é a aprendizagem da vida; a instrução desenvolve e enriquece a inteligência, e educação dirige e fortifica o coração; a instrução forma o talento; a educação, o caráter. A missão da educação é mais elevada. Mais difícil a sua arte.”  
(A. Cochin)

## RESUMO

Os estudos têm demonstrado que a aprendizagem musical favorece o desenvolvimento global da criança. Recentemente, os estudos têm evidenciado os benefícios advindos da educação musical para o desenvolvimento da consciência fonológica e das convenções e concepções da escrita para crianças com necessidades especiais e crianças que vivem em situação de risco. Dada a importância, em nosso meio, da busca de práticas inovadoras para o desenvolvimento musical e do letramento emergente no contexto escolar, o presente estudo teve como objetivo verificar os efeitos de um programa interdisciplinar envolvendo habilidades musicais e habilidades promotoras de leitura e escrita tais como a consciência fonológica e os conhecimentos sobre as convenções e funções da escrita. Foram participantes 3 crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental com histórico acentuado de eventos de vida adversos. Ao longo de 14 encontros, os alunos participaram de atividades voltadas para o favorecimento da percepção musical, ritmo e pulso, conhecimento musical geral, interesse pela leitura, manuseio de livros e concepções de escrita. O delineamento do estudo consistiu na comparação das porcentagens de acerto das habilidades avaliadas antes e após a participação no programa. Foram aplicados instrumentos de avaliação das habilidades musicais, habilidades de consciência fonológica e de letramento emergente. Os resultados indicaram que algumas habilidades tiveram um aumento de moderado a alto nas porcentagens de acerto e outras habilidades não apresentaram melhoras. Corroborando com os achados dos estudos prévios na área, pode-se concluir que o programa interdisciplinar conduzido neste estudo favoreceu a promoção de habilidades musicais e de letramento emergente. Esta pesquisa contribui com uma nova linha de pesquisa e a possibilidade de atuação do educador musical junto a Educação Infantil e ao primeiro ano do Ensino Fundamental ao explorar uma perspectiva promissora de trabalho interdisciplinar de música e processo de letramento emergente.

Palavras-chave: educação musical; letramento emergente; educação especial; consciência fonológica.

## **ABSTRACT**

The studies have shown that learning music encourages the global development of a child. Recent studies have shown the benefits of musical education towards the development of phonological awareness and the conventions and conceptions of writing for children with special needs and children at risk. Given the importance in our area, the search for innovative practices for musical development and emergent literacy in a school context, the current study has as its objective verifying the effects of the interdisciplinary program including the musical skills and abilities that promote reading and writing skills such as phonological awareness and knowledge about the functions and conventions of writing. The participants were three children who were enrolled in First Grade in Elementary School with a history accentuated by hardships in life. For fourteen meetings, the students participated in activities directed towards musical perception, rhythm and beat, general music knowledge, interest for literature and handling books and writing concepts. The study consisted of comparing the percentages of right answers of skills tested before and after participation in the program. Tests were used to evaluate musical skills, phonological awareness and emergent literacy. The results indicated that some skills had a moderate to high increase in the percentage of correct answers and other skills did not show improvement. Corroborating with the findings of previous studies in this area, we can conclude that the interdisciplinary program conducted in this study favored the promotion of musical skills and emergent literacy. This research contributes both to a new line of research and to the possibility of the Music teacher working along with the Preschool Education and the first grade of Elementary School in order to explore a promising perspective of interdisciplinary work in music and emergent literacy process.

Key-words: musical education; emergent literacy; special education; phonological awareness.

## **LISTA DE QUADRO E TABELAS**

<b>QUADRO1</b>	Relações entre as atividades musicais e de letramento emergente.....	59
<b>TABELA 1</b>	Resultados de Pré e Pós-testes de Habilidades Musicais .....	61
<b>TABELA 2</b>	Resultados de Pré e Pós-testes de Consciência Fonológica.....	62
<b>TABELA 3</b>	Resultados de Pré e Pós-testes de Letramento Emergente.....	64

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	13
<b>Capítulo 1: Fundamentos norteadores da Educação Musical</b>	16
A) Conteúdos musicais na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental	19
<b>Capítulo 2: A Importância do letramento emergente para o sucesso na alfabetização</b>	23
A) Componentes do letramento emergente na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental	27
<b>Capítulo 3: Possibilidades e convergências entre educação musical e letramento emergente</b>	29
A) A educação musical e o letramento emergente de crianças com necessidades educativas especiais	33
B) Propostas Interdisciplinares Música/Letramento Emergente	39
C) O programa de Standley e Hughes (1997)	40
<b>Justificativa e Objetivos</b>	43
<b>Método</b>	46
A) Participantes	46
B) Aspectos Éticos	47
C) Delineamento	47
D) Local e Situação do Estudo	48
E) Equipamentos e Materiais	48
F) Instrumentos de coleta de dados	49
1. Escala de Eventos Adversos	49
2. Diagnóstico Musical	50
3. Teste de Consciência Fonológica	53
4. Escala de Letramento Emergente	55
G) Programa de Educação Musical	57

<b>Resultados</b>	61
A) Resultados das Habilidades Musicais	61
B) Resultados de Consciência Fonológica	62
C) Resultados de letramento Emergente	63
<b>Discussão</b>	65
<b>Considerações Finais</b>	73
<b>Referências</b>	75
<b>Anexos e Apêndices</b>	80
Anexo 1: Autorização do Comitê de Ética FFCLRP - USP	81
Anexo 2: Escala de Eventos Adversos	82
Anexo 3: Diagnóstico Musical	84
Anexo 4: Teste de Consciência Fonológica	85
Anexo 5: Ilustrações da tarefa de identificação de rimas	88
Anexo 6: Escala de letramento emergente para aplicação	91
Anexo 7: Plano de aula nº 1	93
Apêndice 1: Modelo de Termo de Consentimento – Escola	94
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	95

## Apresentação

---

As práticas educativas em ambientes escolares periféricos nos últimos dez anos me permitiram conhecer realidades em que as adversidades sociais e acadêmicas prejudicavam sobremaneira um desenvolvimento infantil pleno.

A preocupação com o desenvolvimento da musicalidade nesses contextos pode ser questionada a cada dia da rotina escolar, uma vez que tantas necessidades mais elementares emergem em cada ambiente da escola: analfabetismo em séries avançadas do ensino fundamental, traços de adversidades sociais provenientes da vida familiar ou social das crianças, disparate acadêmico entre os alunos.

A par dessas situações algumas questões passam a ser recorrentes: qual o sentido da educação musical na escola? De que maneira ela pode ocorrer para que de fato seja um diferencial na vida de crianças em situação de risco psicossocial? De que forma os profissionais da educação podem articular suas práticas visando o desenvolvimento mais integral das crianças? Enfim, como a música pode se comprometer com uma das principais tônicas da escola: o letramento?

Para fins de estudo o foco deste trabalho recai sobre as crianças de seis anos que, na realidade brasileira, são introduzidas no ensino formal sem garantias de vivências anteriores tanto musicais quanto de letramento. O público alvo é constituído de 3 crianças de seis anos matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental e que apresentam altos índices de adversidades sociais.

Desta forma, este estudo busca verificar se um programa interdisciplinar de música e letramento emergente pode auxiliar alunos do primeiro ano do ensino fundamental em risco psicossocial e acadêmico a desenvolverem habilidades musicais e de letramento emergente relevantes para o futuro sucesso nas áreas de aprendizagem musical e de aquisição formal da leitura e escrita.

Para tanto, as seções deste trabalho se destinam a apresentar os fundamentos que norteiam a atual educação musical brasileira e o que é previsto para os conteúdos musicais no âmbito da Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental.

Também são apresentadas as atuais discussões da literatura sobre a importância do letramento emergente para o sucesso na alfabetização e de que forma os componentes que o compoem se estabelecem na Educação Infantil e primeiro ano do Ensino Fundamental.

Em seguida são discutidas as possibilidades e convergências entre as áreas de educação musical e de letramento emergente, em uma tentativa de aproximá-las a partir de suas abordagens, tendências e direcionamentos para públicos especiais, especialmente as crianças em situação de risco psicossocial. Por fim são apresentadas as características de um estudo pioneiro na área de programas interdisciplinares de música/letramento emergente que serviu de base para o presente estudo.

O delineamento exploratório deste trabalho buscou utilizar parâmetros já estabelecidos na literatura estrangeira para organizar um programa de educação musical interdisciplinar com os aspectos do letramento emergente. O atual contexto da Educação Musical no país pede por situações de ensino inovadoras que contemplem as diversas realidades encontradas na sociedade, sobretudo no ambiente escolar, onde o conteúdo musical passa a ser obrigatório. Para tanto, a elaboração e aplicação do programa interdisciplinar de música/letramento emergente com um grupo reduzido de sujeitos nos possibilitou conhecer as necessidades iniciais em música e em letramento das crianças de seis anos matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental e em situação de risco psicossocial.

A observação do histórico familiar, escolar e social dessas crianças, bem como o os níveis de desempenho nas habilidades musicais, de consciência fonológica e de letramento emergente foram verificados a partir da aplicação da Escala de Eventos Adversos (SANTOS, 1999), do Diagnóstico Musical elaborado a partir de Louro (2012), do Teste de Consciência Fonológica (PACHECO, 2009) e da Escala de letramento Emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON; COURURE, 1998) respectivamente.

Os dados referentes às habilidades observadas - música, consciência fonológica e letramento emergente - são organizados em categorias e analisados em função dos escores de cada aluno nos testes iniciais e finais.

Na discussão deste estudo são apontados os aspectos que sofreram ou não modificações após as crianças terem passado pelo período de intervenção. Essas alterações são discutidas à luz do referencial e a partir da observação das semelhanças e diferenças dos resultados com relação ao estudo chave na área realizado por Standley e Hughes (1997).

Um ponto de destaque nesta sessão diz respeito ao papel do educador musical que vem ganhando espaço na educação básica. Buscou-se discutir como este profissional pode desenvolver um trabalho que contemple não somente o rico universo musical, mas que considere também os múltiplos aspectos envolvidos no desenvolvimento infantil e a importância da realização de trabalhos articulados entre os profissionais da educação como forma de se garantir o envolvimento integral das crianças.

Por fim são realizados alguns apontamentos no intuito de se destacar a importante presença da música no desenvolvimento infantil, das propostas interdisciplinares que considerem as necessidades não apenas acadêmicas, mas também sociais e afetivas das crianças, a necessidade de revisão dos parâmetros de conteúdo e objetivos da área de música para o ensino fundamental e, sobretudo, a necessidade de fomento de propostas interdisciplinares ricas de oportunidades lúdicas direcionadas à grupos considerados em situação de risco psicossocial, uma vez que eles correspondem a uma parcela considerável da realidade brasileira.

## Capítulo 1

### Fundamentos norteadores da educação musical

---

Neste tópico pretende-se apresentar os mecanismos legais que garantem a presença do conteúdo musical nas escolas brasileiras; destacar a abordagem holística no âmbito da educação musical como perspectiva recomendada para o desenvolvimento do conteúdo musical na escola; descrever os componentes musicais a serem garantidos na iniciação musical e como eles influenciam a posterior alfabetização musical; evidenciar o papel da escola na garantia do desenvolvimento do conteúdo musical entre os alunos da educação básica.

Segundo Gainza (2010), a Educação Musical atual passa por uma crise. Segundo a autora, a globalização e o pensamento neoliberal não valorizam o ensino de música e a falta de organização de forma integrada e estável dentro das políticas públicas enfraqueceu a credibilidade do saber musical dentro das sociedades latino-americanas.

A autora argumenta que a falta de garantias mínimas de contato com o conhecimento musical trouxe graves consequências em termos de técnica e cultura musicais e o que se experimenta hoje pela classe de educadores musicais é antes de tudo, segundo Figueiredo (2005, p. 23), uma tarefa de convencimento da sociedade de que o conteúdo musical não é apenas entretenimento, mas sim necessário.

Essa realidade presente em vários países da América Latina pode ser observada no Brasil como resultado da ausência de políticas públicas, especialmente no que se refere à formação de profissionais especialistas, que assegurassem o contato com o conteúdo musical nos últimos 80 anos.

Atualmente o ensino de música no país passa por reformulações. A Lei Federal 11.769 de 2008 (BRASIL, 2008) surge como uma tentativa de se garantir minimamente o conteúdo musical na educação básica de forma obrigatória, mas não exclusiva. A referida Lei obriga as instituições públicas e privadas que lidam com essa fase do ensino a organizarem em seus currículos espaços para se desenvolver o conteúdo musical.

No entanto, apesar do avanço que ela representa, ainda hoje o número de profissionais especialistas em música é insuficiente para se garantir o conteúdo na educação básica.

Segundo Figueiredo (2011) educador musical, e Kleber (2010) atual presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) a Lei 11.769 corresponde a uma tentativa de se valorizar o potencial musical identificado no país além de garantir que a população vivencie esse conteúdo no contexto escolar de forma mais democrática.

O histórico inconstante da educação musical no contexto educacional brasileiro gerou, como lembra Figueiredo (2011) uma série de conceitos equivocados como “a ideia de que música só pode ser aprendida por pessoas com talentos especiais” ou então que “a tradição erudita é a forma mais correta de se ensinar música” (p.6).

No entanto, o único documento nacional norteador dos objetivos e conteúdos musicais em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), apresenta uma perspectiva educacional distante da linha tradicional de ensino de música, que tem como foco o domínio e a reprodução os estilos eruditos, perpetuando o conceito de que a música é acessível a uma pequena parcela da sociedade.

Educadores musicais do início do século XX são referenciados nos PCN (BRASIL, 1997) valorizando-se um caminho para se garantir uma educação musical ativa e integrada às necessidades infantis tais como: integração do movimento, dos jogos musicais, das brincadeiras cantadas, do fazer musical expressivo, entre outras.

Além disso, novas teorias influenciam o campo da educação indicando diferentes rumos à aprendizagem. Na Educação Musical, por exemplo, Ilari (2003), se fundamenta na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983 apud ILARI, 2003) e nas janelas de oportunidades geralmente associadas à referida teoria para indicar que quanto maiores e mais ricas forem as experiências musicais na infância, melhores e mais profundos serão os vínculos musicais do indivíduo ao ser inserido no ensino formal de música.

A teoria de Howard Gardner prevê que as pessoas possuem todos os tipos de inteligência abertos ao desenvolvimento e existem períodos em que essas inteligências são mais ou menos suscetíveis ao desenvolvimento. Dessa forma, as habilidades musicais (percepção, criação, improvisação, técnicas instrumentais entre outras) podem ser desenvolvidas e enriquecidas continuamente ao longo da vida:

há hoje uma forte tendência em se pensar que a combinação das características inatas e adquiridas é que nos transforma em quem somos; que, em última análise, é essa combinação que impulsiona o desenvolvimento de nossa inteligência (ILARI, 2003, p.12).

Nesse sentido as contribuições dos educadores musicais da primeira metade do século XX – caracterizados pelos métodos ativos - como o suíço Jaques-Dalcroze, o alemão Carl Orff, o japonês Shiniki Susuki e o belga Edgar Willems puderam marcar o início de uma

pedagogia musical preocupada com a capacidade criadora das crianças (GAINZA, 1988, p. 107):

Tratou-se, então, de recuperar a educação musical das crianças, através da atividade e da experiência, da vivência musical, que se achava extraviada no mais mecânico e estéril dos intelectualismos (GAINZA, 1988, p. 102).

A autora indica ainda que além dessa “revolução no campo das ideias e da prática pedagógico-musical” (p.102) do início do século XX, as contribuições contemporâneas (vindas especialmente dos compositores contemporâneos) fizeram com que a experimentação, a exploração e a liberdade de criar estivessem mais presentes em projetos e salas de aula de música trazendo como benefícios “maior independência diante das formas tradicionais, que não ficarão fixadas como referência inquestionável em todo ato de criação individual posterior” (p.107), além de permitir ao aluno maior autonomia para o julgamento apreciativo considerando os trabalhos dos outros e de grandes compositores.

Cançado (2006) traça um histórico da perspectiva holística pontuando os educadores musicais acima citados como pioneiros na pedagogia musical em tentarem desfazer o pensamento fragmentado e padronizado estimulado pela Revolução Industrial nas diversas esferas da vida humana. Segundo a autora, o pensamento *holístico* tem sua raiz em filósofos e pedagogos do século XVIII como Pestalozzi, Maria Montessori, Rudolf Steiner e J.P Miller quem primeiro utilizou o termo *educação holística*.

Para eles, a educação holística implica uma educação integral, na qual se trabalha não só o desenvolvimento do intelecto de cada criança, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, intuitivos e espirituais, inatos a todo ser humano (p. 18).

Desdobramentos da perspectiva holística são cada vez mais encontrados em projetos musicais. São exemplos os projetos de musicalização desenvolvidos por Universidades do país (UFPR, UFSCar, UFMG, UFBA, UFPB, UNB, entre outras) voltados especialmente a crianças (desde bebês) e jovens e os projetos sociais e em escolas públicas desenvolvidos por educadores que inovam as suas práticas em municípios de todo território brasileiro como mostram Arroyo (2005), Cançado (2006), Ben (2006), Queiroz e Marinho (2007), Penna (2008) e Ribeiro (2008).

Esses educadores buscam garantir condições de aprendizagem do conteúdo musical, respeitando os contextos nos quais as crianças e jovens estão inseridos, suas necessidades e oferecendo meios para que a música se torne acessível em seus aspectos apreciativos e expressivos. Assim, indicam a importância de um trabalho de musicalização e

de educação musical de forma a favorecer o desenvolvimento de alguns componentes musicais básicos no período pré-escolar.

### **A) Conteúdos musicais na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental**

Os trabalhos com musicalização infantil têm obtido bons resultados no desenvolvimento das habilidades musicais que antecedem o conhecimento musical formal em música. Esse tipo de trabalho que pode ser iniciado com crianças ainda bebês tem como característica criar vínculos efetivos entre o ser humano e a música.

A definição de musicalização infantil proposta por Penna (1991 apud COUTO; SANTOS, 2009) e compartilhada por diversos outros autores é destacada como um processo de uma primeira etapa do trabalho de educação musical. Caracteriza-se como fase em que “o educador musical busca desenvolver no indivíduo os instrumentos de percepção básicos, necessários para que este compreenda o material sonoro de maneira significativa, enquanto linguagem artística” (p. 112-113).

Assim, enquanto musicalizar trabalha o nível da concreticidade sonora, a educação musical opera num espaço mais amplo, abordando, por exemplo, a notação musical enquanto representação simbólica convencionada (PENNA, 1991 apud COUTO; SANTOS, 2009).

Para Gainza (1988) musicalizar é o objetivo específico da educação musical que deve “instrumentalizar com eficácia os processos espontâneos e naturais necessários para que a relação homem-música se estabeleça de uma maneira direta e efetiva” (p.101).

O termo musicalização também é entendido por Soares (2008) como:

uma maneira de ensinar música a partir de atividades e recursos variados, tais como jogos, brincadeiras, canções (didáticas e populares), instrumentos musicais pedagógicos, brinquedos, parlendas, tendo por base algumas metodologias de educadores musicais importantes como Orff, Kodály, Dalcroze, Koellreutter, Swanwick, entre outros (s.p).

Dessa forma, o termo “musicalização” tem trazido o sentido de um processo que possibilita o desenvolvimento de habilidades musicais considerando o indivíduo – crianças, jovens e adultos - em suas esferas cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Também pode ser entendida como uma forma de propiciar conhecimentos e vivências que, se experienciados anteriormente ao ensino formal da música, possibilitam um envolvimento mais dinâmico, profundo e criativo com o universo musical.

A proposta de musicalização se aproxima assim, da perspectiva holística de se criar um ambiente significativo para o aprendizado musical, proporcionando ao aluno as experiências de base que o permitirão se envolver com o conteúdo musical cada vez mais elaborado de maneira segura e efetiva.

O conteúdo e os objetivos em educação musical para crianças até 6 anos são tratados no Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Este documento sugere que o conteúdo musical seja organizado em dois blocos: *fazer musical* e *apreciação musical* (p.57).

O primeiro bloco – fazer musical – ocorre por meio da improvisação, da composição e da interpretação e para as crianças de 4 a 6 anos, essas atividades se valem do reconhecimento e utilização das quatro propriedades do som (timbre, altura, intensidade e duração), da variação de velocidade e densidade nas produções musicais, da participação em jogos e brincadeiras com danças e/ou improvisação musical e de repertório de canções para desenvolver a memória musical (p.59).

A apreciação musical se dá por meio da audição e por meio da interação com músicas diversas. Assim, para se garantir a apreciação musical, as atividades seriam: escuta de obras de diversos gêneros, estilos, épocas e culturas da produção brasileira e de outros povos; reconhecimento de elementos musicais básicos como frases, partes e forma musical e informações sobre as obras ouvidas e seus compositores (p.64).

Para os RCNEI, os objetivos musicais para as crianças de 4 a 6 anos são:

explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais (p.65).

Dessa forma, voz, corpo, contato com instrumentos, audição, expressão e criação devem ser considerados no processo de musicalização escolar, ou seja, na primeira etapa da educação musical.

Constituem-se, portanto, componentes musicais essenciais: as habilidades de audição, como o reconhecimento de características sonoras de duração (sons curtos, médios, longos), de altura (sons graves, médios, agudos), de timbre (qualidade ou voz de cada som) e de intensidade (sons fracos, médios e fortes); a habilidade de apreciação e o conhecimento de repertório da vasta diversidade musical que se estabelece nas manifestações culturais; a expressão musical que pode ocorrer a partir de instrumentos, canto e movimentos em situações de reprodução, criação, improvisação e arranjos.

Nos Estados Unidos, os padrões de desenvolvimento musical apropriados para as diversas fases de ensino foram desenvolvidos pelo Congresso Nacional de Educação Musical em 1994 (Music Educator National Conference, MENC). O documento *The school music program: a new vision* (MENC, 1994) descreve as principais habilidades que devem ser alvo do trabalho dos educadores musicais junto a crianças de diferentes faixas etárias. Por exemplo, as habilidades apontadas como características do desenvolvimento musical para crianças na faixa-etária dos 6 anos previstas seriam:

Realizar, criar e responder à música são os processos fundamentais de música em que os seres humanos se envolvem. Os alunos, particularmente nas séries de primeiro ao quarto ano, aprendem fazendo. Cantar, tocar instrumentos, mover-se para a música, e criar música os permite adquirir habilidades e conhecimentos musicais que não seriam desenvolvidos de outra forma. Aprender a ler e escrever a música dá-lhes uma habilidade com a qual podem explorá-la de forma independente e com os outros (MENC, 1994).

Este documento também ressalta a importância do conhecimento da própria história musical e herança cultural e as de outras comunidades como forma de se participar integralmente na diversidade global.

No Brasil, apesar dos avanços em termos de definição de diretrizes para um trabalho de educação musical no contexto do ensino básico, a tarefa do educador musical ainda se encontra na etapa do convencimento da sociedade de que a educação musical é necessária (FIGUEIREDO, 2005). Profissionais e pesquisadores da área de educação musical têm reivindicado e apresentado fortes argumentos para que a escola assuma seu papel de enriquecedora das vivências musicais.

Nos documentos norteadores da educação musical nos contextos brasileiro e norte americano e nas investigações sobre o papel da educação musical tem sido destacado que a infância se caracteriza como uma etapa relevante para as primeiras aprendizagens musicais. Assim, cabe à escola assegurar que os componentes musicais sejam vivenciados pelas crianças, para que as etapas seguintes da alfabetização musical lhes sejam garantidas enquanto bem cultural, artístico, expressivo e indispensável canal de comunicação.

Gordon (2000) se pauta em trabalhos de neurologistas, pediatras, biólogos e psicólogos que concluem sobre a existência de “períodos críticos associados ao surgimento de conexões neurológicas e sinapses que ocorrem antes do nascimento e durante a primeira infância” para apontar a infância como o período de maior importância para a aquisição e o desenvolvimento de habilidades musicais. Considera-se que, nessa etapa, a criança é favorecida com grande quantidade de células neuronais para que ocorram as sinapses que, no

entanto, se não forem utilizadas para esse fim se perdem e não voltam a ser recuperadas. O autor também aponta que quanto mais cedo uma criança receber orientações informais por pais ou professores criando alicerces da aprendizagem, melhor será o aproveitamento que tirará da educação futura.

aquilo que uma criança aprende durante estes primeiros cinco anos de vida forma os alicerces para todo o subsequente desenvolvimento educativo, que tradicionalmente começa com a entrada para a pré-primária ou o primeiro ano de escolaridade, onde irá receber a sua primeira educação acadêmica formal (GORDON, 2000, p. 3).

Vários outros argumentos para que a escola assuma seu papel na garantia dos componentes musicais são evidenciados. Santos (1990) aponta que a música, enquanto arte, é um produto humano e assim, uma forma de registro da nossa própria história. Couto e Santos (2009, p. 115) argumentam que “o papel da educação musical na vida escolar dos indivíduos seria o de democratizar o acesso à linguagem musical”. Para Duarte Junior (1991) o ensino da arte tem seu valor na educação dos sentimentos. O autor traça as seguintes considerações:

Da mesma forma que o pensamento lógico, racional, se aprimora com a utilização constante de símbolos lógicos (linguísticos, matemáticos, etc.), os sentimentos se refinam pela convivência com os Símbolos da arte. [...] Conhecer as próprias emoções e ver nelas os fundamentos de nosso próprio “eu” é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão-de-obra para a sociedade industrial (p. 66-67).

Um outro conjunto de argumentos destaca a interdisciplinaridade que permeia o ensino do conteúdo musical na medida que ele também fundamenta-se na psicologia, antropologia, neurociência, linguística, entre outras áreas de conhecimento (GORDON, 2000); o estreito vínculo e a transferência da aprendizagem dos conteúdos musicais para as esferas social, motivacional, emocional e acadêmica do ser humano (WUYTACK, 1995; JOLY, 2003; ILARI, 2003; CANÇADO, 2006; ALENCAR, 2012). Verifica-se um consenso de que o desenvolvimento de conteúdos musicais por meio de vivências significativas cria uma oportunidade favorecedora para um desenvolvimento integral das crianças, bem como a geração de conhecimentos contextualizados e duradouros que auxiliarão as crianças nas etapas mais elaboradas da alfabetização musical.

## Capítulo 2

### A importância do letramento emergente para o sucesso na alfabetização

---

Busca-se neste tópico contextualizar o processo de Letramento Emergente como uma etapa importante do processo de aprendizagem do letramento; apresentar os componentes de leitura e escrita característicos do letramento emergente apontados pela literatura como preditores das habilidades de leitura e escrita formais; discutir o papel da escola como favorecedora do desenvolvimento dos componentes do letramento emergente.

O desenvolvimento da leitura é entendido como um processo complexo e que ocorre a longo prazo. Para a maior parte das crianças, tornar-se um leitor envolve um processo gradual de aprendizagens prévias relacionadas à leitura e a escrita que começa bem antes do ensino formal de alfabetização fornecido pela escola. O processo de letramento emergente abrange os conhecimentos e comportamentos de leitura e escrita prévios que se desenvolvem nos anos pré-escolares, fornecendo bases sólidas para o desenvolvimento posterior da leitura (SULZBY; TEALE, 1991).

A pesquisa sobre letramento emergente tem verificado a influência das experiências envolvendo leitura e escrita que os pré-escolares vivenciam e compartilham com os adultos no contexto familiar, a influência das maneiras como os adultos interagem com as crianças ao lerem histórias e em outras situações naturais que envolvem o uso da leitura e escrita, a influência dos conhecimentos e comportamentos de leitura e escrita prévios sobre o desenvolvimento posterior da aprendizagem formal da leitura e a influência da educação infantil na promoção do letramento emergente (SAINT-LAURENT; GIASSON & COUTURE, 1998).

Os estudos evidenciam que desde a primeira infância até a entrada no ensino fundamental ocorre uma evolução quanto ao conhecimento da criança sobre o que é a escrita, como ela funciona e porque ela é usada. Tem sido demonstrado o desenvolvimento do entendimento sobre as funções da escrita (tais como adquirir conhecimento, uma maneira de entrar no mundo da fantasia, meio de expressar-se, uma forma de entretenimento entre outras), os conhecimentos sobre aspectos formais da escrita (consciência fonológica, correspondência entre escrito e o falado, compreensão de macroestrutura ou organização de texto escrito como a história), conhecimento sobre convenções da escrita (manipulação de livros, como a escrita é organizada espacialmente, entendimento ou concepções da escrita que

aparecem nas tentativas de tentar escrever), conhecimento sobre conteúdo da escrita (que ela representa ideias significativas, que os padrões da linguagem escrita utilizada nos livros que aparecem nas suas tentativas de leitura de faz de conta, desenvolve conceitos como letra, palavras, estória) (VAN KLEECK, 1990).

A pesquisa sobre letramento emergente apoia-se na perspectiva desenvolvimental e construtivista. Ela tem demonstrado que os conceitos da criança sobre a linguagem escrita vão sendo formados desde os primeiros anos de vida a partir da observação e da interação da criança com leitores e produtores de textos, experiências em atividades informais envolvendo leitura e escrita de natureza holística que ocorrem em casa, creches, assim como pelas tentativas da própria criança de escrever e ler (SULZBY; TELAE, 1991).

Verifica-se que as crianças pequenas desde bebê são expostas a aspectos da linguagem escrita como músicas, rótulos, revistas, letras (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 2005) e começam a tomar parte do mundo da linguagem escrita por meio dos adultos, passando a ter experiências com livros de estórias ao ouvir as estórias lidas pelos adultos, ao observá-los escrever.

Em todas estas situações que envolvem interações sociais significativas nas quais a escrita é usada com propósitos reais, as crianças aprendem sobre os conceitos da escrita - conhecimento de qual é posição do livro, que lado abrir, sequência de páginas, descobre que a escrita é diferente da figura, que se lê da cima para baixo e da esquerda para a direita. Aprendem sobre letras, palavras e a reconhecer seu próprio nome, tentam escrever e brincar com a escrita de faz de conta, tentam fazer leituras de faz de conta algumas vezes guiadas pelas estórias contadas, outras guiadas pelas figuras, algumas vezes tentam repetir o que lembravam das estórias lidas pelos adultos. Elas tentam compreender o que está sendo lido para elas. Esses são os componentes do letramento emergente que podem e devem ser fortalecidos na fase pré-escolar.

As evidências de que o ouvir estórias lidas pelos adultos, envolver-se em leituras e escritas de faz de conta são comportamentos característicos do letramento emergente que possibilitam as crianças pequenas irem testando e construindo suas concepções ou entendimentos sobre a escrita, tiveram uma forte influência na abordagem dos pais, dos cuidadores e professores que atuam em contextos de educação infantil na medida em que mostraram a importância de proporcionar a crianças pequenas oportunidades naturais e significativas, atividades informais e do dia a dia que promovam os componentes do letramento emergente (SULZBY; TEALE, 1991; SNOW; BURNS; GRIFFIN, 2005).

No período da pré-escola, um outro importante componente do letramento emergente é a consciência metalinguística, ou seja, a capacidade da criança de passar a refletir sobre a linguagem oral como um objeto, como um sistema, independente do seu uso para comunicar-se, compreender e produzir ideias.

Esta capacidade para pensar na linguagem oral se dá no nível das subunidades da linguagem tais como a consciência dos sons da palavra e dos fonemas (consciência fonológica e consciência fonêmica), bem como nos níveis da consciência da forma e consciência da pragmática que se referem aos significados e acessibilidade de unidades mais amplas como frases, sentenças e textos (SNOW; GRIFFIN; BURNS, 1998; SULZBY; TEALE, 1991).

São sólidas as evidências sobre o papel decisivo que a consciência das palavras faladas como constituídas por segmentos fonêmicos discretos tem sobre a capacidade de aprendizagem posterior da leitura formal, principalmente, em línguas apoiadas em sistemas alfabéticos. O domínio da consciência fonêmica é considerado um dos principais preditores de sucesso nas aprendizagens de leitura e escrita convencionais (SNOW; GRIFFIN; BURNS, 1998; SULZBY; TEALE, 1991).

A percepção de que a linguagem falada pode ser segmentada em sons menores não surge de forma natural ou fácil nos seres humanos (ADAMS; FOORMAN; LUNDBERG; BEELER, 2006). Os autores apontam que sem instrução direta, cerca de 25% dos estudantes de primeira série do ensino fundamental de classe média não desenvolvem a consciência fonológica, e esse número é ainda maior para as crianças que apresentam origens menos favorecidas em termos de letramento.

1. A literatura evidencia que a identificação das unidades fonêmicas depende de instrução explícita e gradativa de como o sistema da linguagem funciona (EHRI; NUNES; WILLOWS; SCHUSTER; YAGHOUB-ZADEH; SHANAHAN, 2001), pois depende de uma organização consciente. Barrera e Maluf (2003, p. 491-492) também apontam que isso se deve ao alto nível de abstração e elaboração envolvido no uso da linguagem escrita:

a aprendizagem da leitura e escrita em sistemas alfabéticos pressupõe uma reflexão deliberada da fala que, utilizada de forma natural e eficiente pela criança nas situações comunicativas do dia a dia, deve tornar-se objeto de sua atenção consciente, a fim de permitir o desenvolvimento do que se costuma designar como conhecimento ou consciência metalinguística.

Estudos correlacionais têm mostrado que a consciência fonêmica e o conhecimento de letras são os dois melhores preditores, ao entrar na escola, de quão bem as crianças irão aprender a ler durante os dois primeiros anos de instrução (EHRI et al, 2001).

Segundo Pestun et al (2010, p. 97)

a medida que a consciência fonológica se desenvolve, ela facilita o aprendizado da leitura e da escrita que, por sua vez, propicia o estabelecimento da consciência fonológica. Portanto a criança que é capaz de refletir sobre os sons da fala terá mais facilidade de associar esses sons às letras, adquirindo o princípio alfabético.

Desta forma, Adams et al (2006) colocam que a aquisição da consciência fonológica em crianças pré escolares predizem seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura.

A capacidade de segmentar palavras faladas em seus fonemas constituintes é considerada o aspecto mais sofisticado da consciência fonológica, sendo consideradas relevantes para o seu alcance o desenvolvimento das capacidades fonológicas prévias.

Os estudos mostram que as habilidades envolvendo capacidade de reflexão sobre os segmentos da linguagem tais como, rima e aliteração, emergem de contextos informais e são apreciadas por crianças desde a primeira infância (SNOW; GRIFFIN; BURNS, 1998; YADEN; ROWE; MacGILLIVRAY, 2000).

Em geral, a consciência fonêmica é dominada após os demais componentes da consciência fonológica e após os demais componentes do letramento emergente. Além disso, para a maioria das crianças o seu desenvolvimento requer ensino explícito ou formal, diferentemente dos demais componentes do letramento emergente. No entanto, os estudos mostram que os conhecimentos e comportamentos relacionados ao letramento emergente, ou seja, relacionados às experiências prévias com a linguagem escrita, desempenham um papel determinante na efetividade do ensino de consciência fonológica.

Os estudiosos do letramento emergente (SULZBY; TEALE, 1991; SNOW; GRIFFIN; BURNS, 1998; YADEN; ROWE; MacGILLIVRAY, 2000) têm discutido a relação entre o desenvolvimento da consciência fonêmica e os demais componentes do letramento emergente. Em geral, eles enfatizam que os principais avanços do processo inicial da aprendizagem da linguagem escrita consistem na criança desenvolver o entendimento básico acerca das funções, dos usos da língua escrita e formar atitudes de apreciação e percepção da utilidade da linguagem escrita em suas vidas. Demonstram que tais conhecimentos e atitudes surgem primariamente a partir de experiências da criança com leitura e escrita junto a suas famílias tais como ouvindo leitura de histórias, participando em

jogos de linguagem e observando seus pais e outras pessoas letradas usando a linguagem escrita em atividades do dia a dia.

Eles consideram que os alunos que entram na escola sem terem desenvolvido esse conhecimento básico sobre a linguagem escrita têm maior probabilidade de terem dificuldades na aprendizagem de aspectos da leitura mais convencional, como a decifração do código.

Apesar da importância do desenvolvimento da consciência fonêmica exerce nas futuras aquisições em leitura e escrita que a criança possa vir a ter, SNOW; GRIFFIN; BURNS (1998), SULZBY e TEALE (1991) sugerem que o ensino de consciência fonêmica deva ser precedido ou acompanhado de oportunidades para a criança desenvolver os demais conhecimentos e comportamentos prévios relacionados a leitura e escrita.

### **A) Componentes do letramento emergente na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental**

A partir das contribuições advindas da pesquisa, pode-se concluir que uma condição para o favorecimento do Letramento Emergente é a criança ter oportunidades de manter um intenso contato com um ambiente dito alfabetizador, ou seja, um ambiente rico em oportunidades para observar os adultos envolverem-se em atos de leitura e escrita e participarem em conjunto com os adultos em atos que envolvam leitura e escrita. Essa condição tem se mostrado promissora na medida em que possibilita às crianças o contato com a leitura e a escrita observando seus comportamentos naturais em busca do desenvolvimento dos seus processos comunicativos. Além disso, essa condição pode dar ao contato formal com esse conteúdo características de familiaridade, de identificação, de complementariedade às próprias necessidades cognitivas das crianças.

Nas últimas duas décadas, resultante da acentuada atenção por parte dos pesquisadores para as condições envolvidas na promoção do letramento emergente no contexto da Educação Infantil vem sendo evidenciada a importância de uma abordagem abrangente, ou seja, uma abordagem que ofereça oportunidades simultâneas e articuladas para os alunos envolverem-se com os diversos componentes do letramento emergente, bem como envolverem-se por meio de situações naturais, significativas, desafiadoras e lúdicas no contexto da sala de aula (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 2005; SEMEGHINI-SIQUEIRA, 2011).

No Brasil, essa tendência gradualmente vem sendo adotada. O programa Ler e Escrever (BRASIL, 2011), organizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo é uma iniciativa que ilustra o surgimento do reconhecimento da importância do letramento emergente para o sucesso posterior da aquisição das aprendizagens formais de leitura e escrita. O programa consiste em um guia de planejamento e orientações didáticas dirigidas para subsidiar o trabalho dos professores que atuam junto a alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

No âmbito do programa Ler e Escrever é destacada a importância de ampliação da compreensão acerca das características e necessidades acadêmicas das crianças de seis anos, reforça a importância em se considerar que essa etapa representa um período de transição para as crianças que são, em geral, oriundas de diferentes realidades sociais e culturais. O documento indica que o primeiro ano do ensino fundamental se apresenta como mais uma oportunidade que o aluno tem de entrar em contato com os componentes do letramento emergente garantindo oportunidades de aprendizagem desafiadoras e envolventes para essas crianças, permitindo que se sintam mais confiantes na construção do vínculo e do conhecimento do universo letrado.

A proposta do programa Ler e Escrever baseia-se em contribuições advindas da recente pesquisa no que diz respeito as metas que deveriam nortear o trabalho de professores de Educação Infantil e professores do primeiro ano do Ensino fundamental . O documento destaca que o trabalho com os conteúdos referentes a língua portuguesa deveriam levar o aluno ao alcance dos seguintes objetivos: comunicar-se no cotidiano; ler ainda que não convencionalmente; apreciar textos literários; produzir textos escritos ainda que não saiba escrever convencionalmente; e uso de texto fonte para escrever de próprio punho.

Também apresenta um rico conjunto de orientações aos professores relativas a como proceder para criar situações em que a criança possa se expressar oralmente; criar situações de aprendizagem em que o aluno seja capaz de relacionar imagem e texto antecipando seus conteúdos ao olhar as imagens; ler diferentes tipos de livros e textos com diferentes gêneros textuais com regularidade; produção oral com destino escrito; proporcionar que a criança reconte histórias após ouvir as leituras; criar oportunidades de escrita coletiva; propor jogos nos quais as crianças precisam achar as letras; apresentar e disponibilizar o alfabeto em letra bastão (sem enfeites e desenhos), lista de nomes etc. para apoiar a pesquisa gráfica da criança para escrever de próprio punho; propor atividades para que as crianças escrevam por si mesmas em situações de uso cotidiano da escrita.

### Capítulo 3

## POSSIBILIDADES E CONVERGÊNCIAS ENTRE EDUCAÇÃO MUSICAL E LETRAMENTO EMERGENTE

---

Neste tópico pretende-se, inicialmente, apresentar os estudos que têm visado compreender as relações entre as habilidades musicais e as habilidades de letramento emergente. A seguir, destacam-se as convergências quanto aos pressupostos relativos a natureza da aprendizagem das habilidades musicais e de letramento emergente. Conclui-se com uma apresentação dos estudos que visam integrar um trabalho envolvendo Educação Musical e o ensino de letramento emergente tendo em vista o fortalecimento tanto das habilidades musicais como das habilidades de letramento.

A revisão realizada por Bolduc (2008) mostra-se útil para indicar as principais conclusões derivadas dos estudos conduzidos para a obtenção do entendimento das questões de pesquisa apontadas acima.

O pressuposto do primeiro conjunto de estudos é que “estudar música e leitura musical pode aumentar habilidades básicas de leitura em todas as idades nos ambientes educacionais” e “fortalecer os escores de desenvolvimento da linguagem” (CUTIETTA, 1995, 1996). Além disso, pressupõe-se também que “a participação nas atividades musicais ampliaria as habilidades orais da criança” (STANDLEY; HUGHES, 1997).

Para Kolb (1996 apud REGISTER, 2001) as crianças apresentam uma disposição espontânea para o ritmo e a melodia o que faz da música uma ferramenta ideal para se ensinar algumas facetas da linguagem como ouvir, falar, ler e escrever.

No Brasil, o estudo de Pacheco (2009) encontrou correlações positivas significativas entre habilidades musicais e consciência fonológica em crianças de 4 e 5 anos. Segundo a autora, esses resultados podem sugerir que a música e a linguagem compartilhem mecanismos auditivos e/ou cognitivos. A percepção melódica, por exemplo, parece se correlacionar positivamente às habilidades de consciência fonológica (PACHECO, 2009; BOLDUC, 2008).

Com relação aos aspectos sócio-afetivos Bolduc (2009) aponta que a educação musical favorece o desenvolvimento das habilidades comunicativas, o aumento da autoconfiança e a harmonização das relações interpessoais, principalmente em crianças que apresentam dificuldades acentuadas de integração.

Segundo Bolduc (2008), as atividades musicais parecem promover o desenvolvimento da percepção auditiva, da memória fonológica e o conhecimento metacognitivo: três componentes igualmente presentes no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Uma primeira convergência observada entre as propostas de Educação Musical e de Letramento Emergente refere-se ao entendimento quanto a natureza das aprendizagens das habilidades musicais e das habilidades prévias de leitura e escrita.

Na educação musical vem sendo discutida a necessidade de se compreender as perspectivas das crianças nos processos educacionais, entendendo-as como agentes da sua aprendizagem (BEINEKE, 2011; CAMPBELL, 2006 apud BEINEKE, 2011). No campo do letramento emergente vem sendo destacado a importância das vivências que considerem as formas de compreensão dos processos de letramento apresentadas pelas próprias crianças (SNOW; BURNS; GRIFFIN, 2005; SULZBY; TEALE, 1991; KATIMS, 2000).

Beineke (2011) evidencia a necessidade de se observar o fenômeno da aprendizagem a partir da ótica das crianças, contrapondo-se assim, a tradicional forma de se observar o entendimento que as crianças têm de música a partir do referencial adulto:

na área de educação musical e, mais especificamente, no campo das pesquisas sobre criatividade e composições infantis, observa-se uma preocupação progressiva com perspectivas educacionais que procuram ouvir as crianças, valorizando seus conhecimentos e maneiras de fazer e significar suas experiências musicais dentro e fora da escola (BEINEKE, 2011, p. 93).

A autora também apresenta a aprendizagem colaborativa fundamentada como condição chave para o fazer musical (SAWYER, 2008 apud BEINEKE, 2011), sendo as experiências do processo e do produto compartilhadas pelos alunos de forma que todos tenham a oportunidade de contribuir, de ouvir e de atualizar seus conhecimentos a partir desse dinâmico processo:

Percebe-se então que as crianças entendem a aprendizagem em sala de aula como uma construção coletiva, da qual todos podem participar, dar sugestões e aprender uns com os outros (BEINEKE, 2011, p. 100)

No âmbito do letramento emergente, os estudos apontam para a necessidade de se criar contextos de ricos em oportunidades para as crianças se envolverem de forma espontânea e natural com a leitura e escrita. O papel dos adultos seria o de mediar as interações entre o universo letrado e as crianças, criando participações bem sucedidas em letramento e gradualmente transmitindo o controle para as crianças favorecendo suas experiências literárias (VAN KLEECK, 1990).

A organização de um contexto social significativo é destacado como necessário tanto para o favorecimento das habilidades de leitura e escrita quanto para o processo de musicalização (STANDLEY; HUGHES, 1997).

A educação musical têm se pautado em educadores (Dalcroze, Orff, Kodaly, Shafer, John Painter, entre outros) que reconheceram a importância de se estimular a criatividade, a liberdade e a expressão, direcionando o foco para o educando e não mais para o conteúdo exclusivamente.

Tanto no âmbito da pesquisa nacional quanto internacional, a educação musical tem enfatizado os efeitos de uma perspectiva de ensino holística como um meio de promover experiências significativas compartilhadas socialmente, envolvendo a mente, o corpo, as emoções e o espírito dos envolvidos (CANÇADO, 2006; STANDLEY; HUGHES, 1997). Considera-se como características essenciais do processo de musicalização a integração das diversas partes do ser humano (físico, cognitivo, emocional, social) ao invés do desenvolvimento fragmentado de determinada habilidade musical e a compreensão do aluno como ser humano social e cultural (RAMALHO, 2003).

Os componentes da educação musical como reconhecimento de características sonoras de duração, altura, timbre e intensidade, a habilidade de apreciação, o conhecimento de repertório de diversas manifestações culturais, a expressão musical por meio de instrumentos, canto e movimentos em situações de reprodução, criação, improvisação e arranjos quando garantidos às crianças em situações significativas de aprendizagem, criam oportunidades para que elas se desenvolvam quanto aos aspectos musicais, sociais, afetivos e cognitivos (BOLDUC, 2008, 2009; STANDLEY; HUGHES, 1997, REGISTER, 2001). Além disso, as auxiliam a estabelecerem conhecimentos que as ajudarão a compreender e vivenciar as experiências musicais cada vez mais formais e elaboradas (GAINZA, 1988; COUTO; SANTOS, 2009).

Assim como as crianças que tiveram esses aspectos fortalecidos tendem a apresentar maiores índices de sucesso na alfabetização musical, um processo semelhante ocorre no fortalecimento dos aspectos da leitura e da escrita ao adentrarem o ensino fundamental (VAN KLEECK, 1990; SULZBY; TEALE, 1991; SNOW; BURNS; GRIFFIN, 2005), sobretudo para as crianças que apresentam complicações de ordens cognitivas, físicas ou na aprendizagem da linguagem (YADEN; ROWE; MACGILLIVRAY, 2000).

Os conceitos de escrita - conhecimento de qual é posição do livro, que lado abrir, sequência de páginas, descobre que a escrita é diferente da figura, que se lê da cima para baixo e da esquerda para a direita -, as brincadeiras com escrita de faz de conta em que

as crianças aprendem sobre letras, palavras, o reconhecimento de seus próprios nomes, as leituras de faz de conta guiadas pelas lembranças das histórias contadas por adultos ou por figuras são comportamentos que evidenciam a exploração natural das crianças dos componentes do letramento emergente e as interações sociais e significativas somadas aos ambientes ricos sensorialmente as ajudam a fortalecê-los.

Os programas de promoção do letramento emergente no contexto tem se pautado em uma abordagem de ensino que valoriza os aspectos inerentes ao desenvolvimento da criança, seu imaginário e a maneira como compreendem e interagem com o universo letrado, bem como incorporam todos os aspectos do letramento emergente ao invés de se dar ênfase em um ou outro componente isoladamente (LABBO; TEALE, 1998 apud YADEN; ROWE; MACGILLIVRAY, 2000).

Têm sido destacadas as seguintes características chave desses programas: a) considerar as crianças como parceiros socialmente competentes, b) permiti-las experimentar livremente, sem coação indevida, c) promover uma variedade de situações em que possam dialogar sobre a produção literária e as formas de ler e escrever a partir da mediação de seus pares ou de adultos, e d) criar numerosas oportunidades para que elas pratiquem suas habilidades de leitura e escrita não convencionais e ainda emergentes; e) destaque e espaço dado para as crianças experienciarem vivências significativas em leitura e escrita, atividades e momentos lúdicos e desafiadores que favoreçam o envolvimento da criança nas atividades de leitura e escrita prévias (SULZBY; TEALE, 1991; YADEN; ROWE; MACGILLIVRAY, 2000).

Dessa forma, pode-se observar que tanto para o ensino da leitura e escrita como para o trabalho de musicalização, ao menos dois caminhos são possíveis: 1) a súbita introdução do aluno em um ensino formal e padronizado de conteúdos convencionais e 2) a criação de possibilidades prévias que enriqueçam o repertório, mobilizem a criatividade e as experiências com habilidades sutis, porém fundamentais, para a futura introdução aos conteúdos convencionais.

Nota-se que no Brasil as áreas de educação musical e de letramento emergente precisam se fortalecer em termos teóricos e das implicações educacionais. Muitas dúvidas permeiam as práticas musicais na escola que acabam de se concretizar em termos legais e pouco se tem ouvido falar o termo letramento emergente na literatura educacional, e ainda menos na literatura de educação especial.

No entanto, verifica-se que ambas apresentam tendências semelhantes quanto a fundamentação para a condução de suas práticas. Ambas buscam perspectivas que considerem

as diversas esferas humanas – acadêmicas, sociais, afetivas, cognitivas – e também apresentam uma preocupação com o desenvolvimento dos aspectos prévios que devem ser garantidos para que a alfabetização (musical ou literária) ocorra.

No Brasil o trabalho de educação musical em contextos escolares é recente. No entanto, a articulação entre o ensino de música e outras áreas de conhecimento também vem sendo discutida.

Antes que a Lei 11.769 fosse sancionada em 2008, Figueiredo (2005) apontava a necessidade de diálogo entre professores especialistas e professores generalistas a fim de se garantir uma educação de maior qualidade. O autor ressalta que não se trata de um profissional substituir o outro, mas sim, de compreenderem a relevância de suas especificidades e trabalharem conjuntamente, aliando forças para que o ensino seja realmente integral.

Ao mesmo tempo em que o professor generalista ao se conscientizar dos benefícios da educação musical ajuda a fortalecer a área, indicando a necessidade do trabalho dos profissionais especialistas, o educador musical deve buscar o envolvimento com o espaço escolar para não exercer um trabalho desfragmentado (FIGUEIREDO, 2005, p.21).

Para que se realizem trabalhos dessa natureza é imprescindível que as perspectivas de ambos os profissionais sejam permeadas por abordagens que considerem o aluno como um todo e, para tanto, os saberes devem estar em permanente diálogo.

#### **A) A educação musical e o letramento emergente de crianças com necessidades educativas especiais**

A seção a seguir busca discutir o papel da educação musical para crianças com necessidades educativas especiais, bem como para crianças em situação de risco psicossocial. São apresentadas referências de trabalhos nacionais em educação musical que têm se voltado para esse público e as estratégias de ensino que podem favorecer a aprendizagem. Também são destacados os achados da literatura internacional sobre a eficácia de programas de letramento emergente para as crianças em situação de risco psicossocial.

A importância do desenvolvimento musical recai, como apresentado por Soares (2008), no fortalecimento “de diferentes faculdades humanas, entre elas a percepção, a atenção, a sensibilidade, a coordenação motora e a expressividade”, além disso, o acesso à linguagem musical “favorece o contato com manifestações artísticas diversas, de várias épocas e culturas, o que amplia a visão de mundo daqueles que a vivenciam”.

Segundo Louro (2012) algumas pessoas com deficiência entram em contato com a música apenas em processos terapêuticos, em que o foco mantido é o da reabilitação ou inclusão social. Apesar de esse ser um relevante recurso, o fazer e o sentido artísticos – que poderiam ser desenvolvidos em trabalhos educativos – podem ficar limitados de serem vivenciados em sua totalidade.

Gainza (1988, p.88) evidencia que:

a influência e o poder que caracterizam a música como coadjuvante do desenvolvimento integral do ser humano aparecerão especialmente destacados no caso dos indivíduos que apresentam deficiências ou problemas físicos, afetivos, mentais ou de integração social.

Costa (1989) argumenta que se os componentes musicais são preditores da ampliação dos canais de comunicação, ou seja, possibilitam que a música aja como mediadora de interações sociais significativas, abrindo espaços para o ouvir e ser ouvido entre os componentes de um grupo de forma igualitária sua relevância se mostra ainda maior para as crianças com necessidades educativas especiais.

Louro (2012) e Birkenshaw-Fleming (1993) argumentam que a generalização da deficiência ou a superproteção são atitudes extremistas, geralmente destinadas às pessoas com deficiência. Ora a pessoa é referida como deficiente – como se ela possuísse uma incapacidade generalizada-, ora o contexto a favorece de maneira equivocada, tratando-a como mais importante que os demais.

No Brasil, verifica-se um recente interesse de pesquisadores pela realização de estudos que investigam questões pertinentes a melhoria da educação musical dirigida para alunos com necessidades educativas especiais. Trabalhos como os de Louro (2012), Joly (1994, 2003) e Soares (2006, 2008) são exemplos de propostas que tentam integrar as áreas de educação musical e educação especial no sentido de fortalecer a democratização da educação musical no país.

Kater (2004) discute as funções da música em projetos de ação social voltados à indivíduos em situação de risco, apresentando a educação musical como uma forma de enriquecer as possibilidades não apenas musicais e culturais, mas também e sobretudo o potencial humano:

No caso da Educação Musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música. Por outro lado, ao destinar-se a indivíduos em situação de risco pessoal e social, localizados na periferia dos benefícios oferecidos pela sociedade – e em níveis acentuados de distanciamento senão exclusão – a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização (p.46).

Louro (2012) e Birkenshaw-Fleming (1993) apresentam uma preocupação com o fato dos educadores musicais, em geral, apresentarem uma bagagem muito reduzida acerca das possibilidades e da importância do trabalho de musicalização para o desenvolvimento de alunos com necessidades educativas especiais. Louro (2012) aponta que uma das possibilidades de reorganização para um trabalho efetivo com essas crianças seria manter o foco não na deficiência ou dificuldades apresentadas pelas crianças e sim, nas possibilidades latentes ou potencialidades trazidas por elas.

Neste sentido, algumas recomendações e diretrizes norteadoras para um trabalho do educador musical em contextos de educação especial inclusivos e não inclusivos são apontados por Louro (2012):

- 1) Quebra das barreiras atitudinais: a autora se refere as questões relacionadas ao estigma, à generalização e supervalorização da deficiência, à infantilização no tratamento e nas propostas frequentemente direcionadas às pessoas com deficiência e o conhecimento da terminologia vigente .
- 2) Conhecimento mais profundo das deficiências: o diagnóstico e prognóstico de cada aluno deve ser considerado no planejamento das aulas;
- 3) Conhecimento pormenorizado do aluno: informações como diagnóstico, prognóstico, medicamentos, condições de aprendizagem e histórico pessoal são ponto de partida para se estabelecerem as metas;
- 4) Intercâmbio de informações: o compartilhamento da prática pedagógico-inclusiva com outras áreas específicas pode favorecer os resultados no desenvolvimento das potencialidades do aluno;
- 5) Definição clara e realista das metas pedagógico-musicais: são considerados o contexto da aula – hospital, escolas, etc. – objetivos, métodos, tabelas de desenvolvimento do aluno, fotos e laudos médicos, quando necessários.
- 6) Estratégias diferenciadas para as aulas e avaliações: alguns aspectos são a consideração do tempo de aprendizagem de cada aluno e adaptações e avaliações diferenciadas.

Por outro lado, Soares (2008) tem se dedicado a identificação de algumas estratégias que podem favorecer o aprendizado de crianças com deficiência mental. Segundo a

autora a apresentações de modelos ou pistas podem ajudar o aluno que nem sempre se organiza a partir de uma ordem verbal. Assim, o professor pode iniciar a atividade com algum movimento, ou apresentando algum contexto com sinais, sons, materiais visuais que despertem a atenção do aluno e o ajude a compreender a proposta ou ainda com algum objeto de referência que será utilizado na atividade, como um instrumento.

Outra estratégia seria o estabelecimento de uma rotina. Segundo a autora, antecipar ao aluno as atividades e ações a serem realizadas na aula permite a organização do pensamento e uma melhor participação nas atividades, minimizando comportamentos inadequados e a ansiedade do aluno. São exemplos as canções de entrada e saída que o professor pode adotar, o uso de fichas ou materiais como instrumentos, que ajudam o aluno a identificar as etapas da aula.

A realização de adaptações constitui outra estratégia e podem ser adaptações de materiais ou de procedimentos. A primeira inclui os objetos, instrumentos e brinquedos que serão utilizados na aula e deve considerar as necessidades de cada aluno. Assim, cores, tamanhos e instrumentos criados podem favorecer o manuseio de crianças que apresentem limitações visuais, motoras, entre outras. Os procedimentos podem ser adaptados a partir de simplificações de movimentos, redução ou ampliação de instrumentos utilizados em determinada música entre outras ações que colaborem para uma participação efetiva do aluno.

Por fim, a organização do espaço físico e dos materiais a serem utilizados deve ser considerada para que os próprios estímulos da sala não prejudiquem o envolvimento dos alunos. Uma sala com muitos estímulos visuais, por exemplo, poderia causar a dispersão dos alunos. Etiquetas sobre caixas organizadoras e armários permitem uma maior autonomia dos alunos.

A autora aponta essas estratégias como uma forma de oferecer oportunidades de participação de todos os alunos, bem como permitir o aprendizado por meio dos diversos sentidos.

Embora a autora indique que essas são estratégias válidas para alunos com deficiência mental e deficiência múltipla, entende-se que elas são favorecedoras da aprendizagem para uma ampla gama de dificuldades que os alunos sem deficiência podem apresentar, uma vez que dificuldades de concentração, ritmo mais lento de aprendizado entre outros fatores, podem ser observados tanto naquelas deficiências quanto em alunos com baixo desempenho acadêmico.

Dado que o conhecimento da linguagem falada e a compreensão dos usos da linguagem escrita prévios e característicos do letramento emergente são consideradas

fundamentais no processo de aquisição da leitura e da escrita para as crianças sem necessidades educativas especiais, há uma tendência recente entre os pesquisadores que trabalham com crianças com necessidades educativas especiais de estenderem estas contribuições para o ensino de leitura e escrita destas (SULZBY; TEALE, 1991; KATIMS, 1994; YADEN; ROWE; MACGILLIVRAY, 2000; SNOW; BURNS; GRIFFIN, 2005).

A pesquisa indica que as crianças aprendem sobre a linguagem escrita quando imersas em contextos ricos de leitura e escrita tais como manipulando livros, ouvindo histórias lidas por adultos, desenhando figuras e tentando escrever sobre suas experiências reais de vida. Além disso, as crianças aprendem sobre leitura e escrita participando com adultos de atividades de leitura e escrita holísticas e significativas e, finalmente praticando independentemente o que eles aprendem em suas interações com adultos (KATIMS, 1994, 2000; SULZBY e TEALE, 1991).

Segundo Katims (1994), pesquisador da área de educação especial envolvido com estudos de promoção de letramento emergente de crianças com necessidades especiais, o ensino de leitura e escrita dessas crianças, tradicionalmente, têm se dado por meio de métodos dirigidos para a aprendizagem das habilidades formais de escrita e leitura. Em geral, a ênfase do trabalho é na aprendizagem de associação letra-som, o reconhecimento de palavras, a identificação de palavras, a análise fonética, a análise estrutural e a compreensão de leitura.

O autor ressalta que, recentemente, estudos vêm buscando descrever o processo de letramento de crianças com necessidades educativas especiais, bem como as condições do contexto de sala de aula que favorecer a promoção do letramento emergente desses alunos. Tem sido verificado que as crianças com necessidades educativas especiais desenvolvem as habilidades de letramento de forma similar às crianças sem deficiência desde que tenham as oportunidades de contato com a escrita e leitura antes do processo de escolarização formal.

Com base em uma revisão de estudos referentes a promoção de letramento emergente de alunos com necessidades educativas especiais, Yaden; Rowe; Macgillivray (2000) concluem que crianças que apresentam complicações cognitivas, físicas ou na aprendizagem da linguagem respondem positivamente aos programas de letramento emergente. Segundo os autores a abordagem do letramento emergente para esses alunos mostra-se sempre positiva, não importando a idade ou as experiências prévias das crianças.

No Brasil Fernandes (2002) se apoiou no trabalho de Katims (1994) para apresentar uma proposta de programa de letramento emergente para crianças com necessidades educativas especiais. Ambos, amparados na literatura, buscaram observar a

evolução das habilidades de letramento emergente nessas crianças e apresentaram propostas de programas que favorecessem o processo de aquisição de leitura e escrita. Os resultados mostram que as estratégias utilizadas nos programas de letramento emergente (SULZBY; TEALE, 1991; YADEN; ROWE; MACGILLIVRAY, 2000) têm impactos significativos no desenvolvimento das habilidades de letramento emergente de crianças com necessidades educativas especiais.

Outra linha de estudos tem buscado investigar a emergência de conhecimentos característicos do letramento emergente entre crianças que vivem em situação de risco psicossocial. Segundo Walker, Wachs, Gardner, Lozoff, Wasserman, Pollitt, et al (2007 apud POLLETO e KOLLER, 2008) uma criança será considerada em situação de risco quando estiver exposta a riscos psicossociais que possam comprometer seu desenvolvimento. São considerados fatores de risco violência intrafamiliar, doença mental de um dos pais, negligência, entre outros.

Pinnel (1989) e Snow; Griffin; Burns (1998) destacam que, em geral, crianças em situação de risco psicossocial têm menor probabilidade de participarem no contexto familiar de experiências que favoreçam o desenvolvimento do letramento emergente, sendo esta uma das condições associadas a maior probabilidade destes alunos não serem bem sucedidos na fase inicial do processo de alfabetização, ficando defasados dos demais colegas de turma que tiveram condições mais favoráveis.

Segundo Pinnel (1989), vêm sendo utilizadas medidas como a retenção e a participação das crianças em programas extras de ensino como iniciativas para remediar o fracasso em leitura ou escrita. Verifica-se que os resultados destas medidas não têm sido eficazes para crianças em situação de risco que raramente conseguem alcançar seus pares em termos de aproveitamento em leitura e escrita. Além disso, não há evidências de que esses programas apresentem efeitos a longo prazo.

De forma similar a verificada no âmbito da educação especial, há uma tendência de se enfatizar o desenvolvimento de um trabalho junto a crianças de risco que seja de natureza preventiva, sendo dirigido para o fortalecimento do letramento emergente e da criação de oportunidades que possibilitem o envolvimento das crianças com as atividades de leitura e escrita. Recomenda-se a criação de oportunidades dessas crianças em ambientes escolares ricos de oportunidades significativas, em que elas possam se engajar em conversas, leituras e escritas significativas e relevantes que sirvam como extensão do que já conhecem e trazem de sua cultura.

Neste sentido a proposta do Programa Ler e Escrever (BRASIL, 2011), se mostra atual nas orientações direcionadas aos professores, uma vez que considera a diversidade social e cultural das crianças que ingressam no primeiro ano do Ensino Fundamental, para propor o desenvolvimento de um trabalho com leitura e escrita a partir de práticas lúdicas, naturais e desafiadoras.

## **B) Propostas Interdisciplinares Música/Letramento Emergente**

A literatura nacional na área tem evidenciado uma demanda por educadores musicais com perfis que demonstrem engajamento nos contextos escolares de maneira a favorecer o contato com o conteúdo e a cultura musicais, mas também que se preocupem com os fatores sociais intrínsecos a esse contexto, bem como seu papel de favorecedor de propostas integrativas que fortaleçam tanto a educação musical como outras esferas de conhecimento que fazem parte da formação acadêmica, social, cultural das crianças.

Propostas interdisciplinares têm sido apontadas como um caminho promissor para o desenvolvimento geral das crianças (CANÇADO, 2006), sobretudo àquelas que apresentam histórico de eventos adversos em diferentes esferas da vida e que tendem a encontrar maiores dificuldades no contato com o conteúdo acadêmico (PINNEL, 1989). Essas crianças em situação de risco psicossocial e acadêmico por vezes têm na escola um espaço único para se apropriar de habilidades que lhe permitam usufruir da cultura letrada (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009), artística, cultural entre outras.

Verifica-se uma preocupação entre os profissionais e pesquisadores brasileiros da área de educação musical de contarem com propostas interdisciplinares bem fundamentadas e bem sucedidas no sentido de auxiliar crianças com necessidades educativas especiais e crianças em situação de risco a terem ganhos nas áreas musical, acadêmica, social e motivacional. Esta preocupação é compartilhada por pesquisadores de diferentes partes do mundo.

Nas duas últimas décadas, pesquisadores americanos e canadenses têm realizado estudos visando verificar os efeitos e as possibilidades para o desenvolvimento das crianças advindas de participação em uma experiência que envolve uma articulação entre educação musical e a promoção do letramento emergente.

Em uma revisão relativa a este tipo de estudo realizada por Bolduc (2008) foram encontrados oito estudos quase-experimentais que procuravam demonstrar em que extensão programas interdisciplinares de educação musical e letramento emergente podem

promover habilidades musicais e habilidades prévias de leitura e escrita de alunos da Educação Infantil. Bolduc (2008) apresenta como justificativa para a realização dos estudos o fato de uma parcela das crianças iniciarem o Ensino Fundamental sem apresentarem as habilidades prévias de leitura e escrita que são críticas para o seu sucesso na aquisição formal dessas habilidades. Desta forma, ele considera importante propor diferentes métodos para que estas crianças se familiarizem com a linguagem escrita e favoreçam o letramento emergente.

Considera que a educação musical oferece um tipo de educação holística que pode facilitar o desenvolvimento das habilidades de ouvir e analisar, podendo ser uma eficiente abordagem educacional complementar. A partir do exame dos oito estudos ele conclui que as atividades musicais promovem o desenvolvimento da percepção auditiva, memória fonológica e o conhecimento metacognitivo, sendo que estes três componentes importantes estão igualmente envolvidos no desenvolvimento das capacidades linguísticas.

### **C) O Programa de Standley e Hughes (1997)**

A seguir será apresentado um dos oito estudos examinados por Bolduc (2008) cujos participantes foram crianças que frequentavam a Educação Infantil em classes regulares, mas eram provenientes de famílias de baixa renda que participavam de programas de estimulação precoce ou crianças com necessidades educativas especiais que participavam de serviços de educação especial.

O estudo realizado por Standley e Hugues (1997) é considerado pioneiro e inspirador dos demais estudos feitos posteriormente. Este estudo teve como objetivo avaliar os efeitos de um conjunto de atividades musicais especialmente elaboradas para fortalecer habilidades prévias de leitura e escrita.

O delineamento envolveu dois grupos de participantes comparáveis, utilizou medidas repetidas e contrabalanceou duas condições de tratamento com intervenção de educação musical e condição de controle. Cada grupo contou com 12 crianças de 4 a 5 anos e incluíam tanto crianças com necessidades especiais como crianças em situação de risco psicossocial. O tratamento de educação musical foi fornecido como um ensino adicional ao currículo regular da Educação Infantil. A condição controle consistiu na participação somente nas atividades do currículo regular sem envolvimento com música.

Cada condição de tratamento durou 7 semanas e meia e envolveu duas aulas com atividades musicais por semana com duração de trinta minutos.

As intervenções para os diferentes grupos foram ministradas para um grupo no outono e para o outro grupo na primavera. No período do outono, o grupo 1 contou com dois encontros por semana com duração de 30 minutos somando um total de 15 encontros. O planejamento das atividades musicais para esse grupo foi voltado para favorecer as habilidades de escrita. No mesmo período, o grupo 2 participava das atividades regulares da educação infantil, mas sem envolvimento com música. Na primavera, o grupo 2 participou de atividades musicais com ênfase nas habilidades de leitura. Neste período, o grupo 1 participou somente das atividades regulares.

Uma primeira condição nas aulas de educação musical oferecida as crianças foi elas terem contato com cantos de estilos e tipos variados e com diversos instrumentos musicais, possibilitando que elas cantassem e tocassem canções e melodias simples. A segunda condição foi que se tornassem auto-conscientes do processo de criação musical por meio de atividades de improvisação. A terceira condição foi que as crianças passassem a *responder à música*, identificando as fontes de uma ampla variedade de sons. A quarta condição foi despertar para o entendimento da música. Para tal permitiu-se que as crianças construíssem seu conhecimento usando seu próprio vocabulário musical para discutir suas experiências musicais. As tarefas de pré-escrita foram focalizadas no desenvolvimento de habilidades necessárias para realizar tarefas de transcrição de palavras e atividades de grafomotricidade. As atividades de pré-leitura foram dirigidas para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à consciência fonológica, reconhecimento de palavras e literatura juvenil.

Os participantes dos dois grupos foram submetidos a pré e pós-testes.

Três testes foram utilizados para avaliar as habilidades dos participantes: um teste de consciência de logotipos - *Print Awareness Test of Logos* (FREEMAN; WHITESELL, 1985; THOMAS; RINEHART; WAMPLER, 1992 apud BOLDUC, 2008), um teste de conceitos de livros - *the Print Concept Checklist* (CLAY, 1985 apud BOLDUC 2008), e um teste de habilidades de escrita e linguagem - *Developmental Writing and Language Skills Checklist* (THOMAS et al., 1992 apud BOLDUC, 2008).

As crianças foram avaliadas individualmente no começo e no fim das sessões de outono e primavera. Os resultados indicaram que o grupo 1 obteve resultados significativamente maiores na avaliação de pré-escrita do que seus pares do grupo 2 no primeiro pós-teste no final do outono e os resultados das avaliação de pré-escrita foram semelhantes para os dois grupos no segundo pós-teste no final da primavera. Além disso, o grupo 2 teve uma melhor performance na avaliação de pré-leitura no segundo pós-teste. Dessa

forma as pesquisadoras concluíram que as atividades musicais eram prazerosas e motivavam as crianças. Além disso, constataram que seu programa musical favoreceu as habilidades de letramento emergente de seus participantes.

Segundo as autoras, alguns elementos como habilidades acadêmicas, afeto e comportamento social apropriado, habilidades de linguagem verbal, conceitos de número e de contagem, consciência multi-cultural foram fortalecidos no currículo musical por elas desenvolvido.

O currículo e os procedimentos de ensino parecem ter funcionado como pretendidos para a promoção da inclusão social e dos benefícios acadêmicos para todos os participantes.

## Justificativa e Objetivos

---

Este estudo insere-se no âmbito da pesquisa educacional de natureza interdisciplinar na medida em que pretende explorar uma aproximação entre a educação musical e o letramento emergente no contexto da Educação infantil e do primeiro ano do Ensino fundamental. Mais especificamente, o estudo surge de um interesse pela linha de pesquisa que busca um melhor entendimento das relações entre as habilidades musicais e as habilidades prévias de leitura e escrita, bem como pela linha de pesquisa que verifica os efeitos e as possibilidades advindas de uma articulação entre educação musical e a promoção do letramento emergente.

O interesse dos pesquisadores brasileiros por estas linhas de pesquisa começa a surgir. Pacheco (2009, 2010) destaca que as crianças brasileiras ainda não receberam a atenção devida no que diz respeito ao desenvolvimento das habilidades musicais e tão pouco têm tido oportunidades de participarem de projetos ou programas que busquem agir interdisciplinarmente nas áreas de música e letramento emergente.

Este estudo também se apresenta como uma proposta para a educação, especialmente para a educação musical, que pode expandir suas práticas em uma perspectiva mais abrangente, buscando o desenvolvimento do potencial musical e de letramento emergente das crianças.

A escolha dos participantes também tem origem nos altos índices escolares de atendimento à grupos em situação de risco psicossocial. A literatura evidencia a necessidade de trabalhos precoces em letramento emergente voltados a esse público que, com frequência, chega à escola sem as experiências básicas que lhes sirvam de alicerce para as instruções acadêmicas (PINNEL, 1989).

Este estudo considera os componentes de educação musical e de letramento emergente que podem ser favorecidos em práticas de educação musical a fim de se assegurar experiências significativas nas fases que precedem a alfabetização musical e literária.

Desdobramentos deste estudo se relacionam também a necessidade de implantação de um currículo musical mais definido, respeitando as faixa-etárias das crianças e considerando o que a literatura em educação musical tem apontado em termos de abordagens atuais e significativas.

Os parâmetros para avaliação musical constituem outro fator de suma importância para a orientação das ações educativas musicais em sala de aula. Atualmente eles são escassos no país, situação que inviabiliza práticas educativas e de pesquisa.

Por fim, outro desdobramento deste estudo diz respeito ao papel do educador musical no contexto do ensino regular. Algumas questões subjacentes são: qual o papel do educador musical na escola? Quais populações podem ser favorecidas a partir de seu trabalho? Como esse profissional se relaciona com os públicos especiais que têm apresentado histórico de fracasso acadêmico?

A literatura nacional na área enfatiza a necessidade do engajamento do educador musical aproximando as crianças dos conteúdos e culturas musicais, respeitando os fatores sociais inerentes a esse espaço e favorecendo propostas integrativas.

Espera-se contribuir para a compreensão das possibilidades que programas interdisciplinares no contexto de pré-escola e do primeiro ano do ensino fundamental apresentam quando aplicados junto a crianças que precisam de estimulação baseada em estratégias inovadoras e que atendam as necessidades individuais de cada criança.

Portanto, embasados na literatura, a questão a ser respondida pelo estudo é: que tipo de evolução em termos de habilidades musicais e de letramento emergente pode ser verificada entre crianças em situação de risco psicossocial que participam de um proposta de educação musical integrada aos componentes do letramento emergente?

A hipótese, a partir das evidências de pesquisas anteriores é de que as habilidades musicais, de letramento emergente, bem como as vivências culturais e os aspectos sociais e afetivos possam ser favorecidos a partir de intervenções de educação musical integradas ao letramento emergente.

Considerando importante contribuir com a desenvoltura e maior autonomia nos aspectos musicais e de letramento dessa população destacamos a seguir os seguintes objetivos:

## **Objetivos**

- **Geral:** Verificar se um programa interdisciplinar de música e letramento emergente pode auxiliar alunos do primeiro ano do ensino fundamental em risco psicossocial e acadêmico a desenvolverem habilidades musicais e de letramento relevantes para o sucesso futuro nas áreas de aprendizagem musical e de aquisição formal da leitura e escrita.

- **Específico:**
  - Elaborar e aplicar um programa interdisciplinar música/letramento emergente.

## Método

---

### A) Participantes

Participam da pesquisa três crianças do sexo masculino com média de idade de 6 anos e 7 meses, provenientes de famílias de classe sócio econômica baixa.

As crianças estavam matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo de pequeno porte. Os participantes 2 e 3 pertenciam a uma mesma turma de primeiro ano enquanto o participante 1 frequentava outra.

A escola frequentada pelos participantes era localizada na periferia da cidade e atendia, predominantemente, alunos de baixa renda. Os critérios utilizados para seleção dos alunos foram: apresentação de acentuada defasagem quanto à pré - aprendizagens de leitura e escrita em relação ao observado entre os colegas de turma e experienciarem uma situação de risco psicossocial.

Inicialmente, as professoras das duas turmas de primeiro ano fizeram a indicação dos alunos de cada turma que, segundo elas, atendiam aos dois critérios estabelecidos.

Visando obter uma descrição da situação de risco psicossocial dos alunos as mães ou responsáveis colaboraram como informantes respondendo sobre as condições de vida dos alunos a partir de uma escala de eventos adversos (SANTOS, 1999) descrita no item Instrumentos deste capítulo.

A aplicação da escala permitiu averiguar que os participantes experienciaram eventos adversos ao menos em cinco das sete sub – escalas, denotando assim indicativos de um status de risco psicossocial.

As categorias em que os três alunos apresentaram eventos adversos em comum são Instabilidade Financeira, Adversidade nas relações parentais, Outras adversidades familiares, Eventos adversos na vida pessoal e Eventos adversos na vida escolar.

Os participantes 1 e 2 também apresentavam Adversidade associada a condutas parentais.

Sendo assim, é possível verificar que esses alunos experimentavam eventos adversos tanto de ordem material - como privações financeiras causadas pelo desemprego de um dos pais, ou outros eventos - como também nas esferas mais subjetivas de relações parentais, na vida pessoal e vida escolar.

Além disso, os relatos das professoras e de membros da coordenação e direção da escola apontavam as dificuldades dessas crianças relacionadas não apenas a leitura e a escrita, mas também aos aspectos familiares frequentemente observados pela equipe como o histórico complicado de outros irmãos que já haviam passado pela escola ou as interações intrincadas que mantinham com seus pais e parentes próximos.

## **B) Aspectos Éticos**

A pesquisa foi realizada dentro dos princípios éticos pautando-se nas normas apresentadas na Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, processo CEP-FFCLRP no. 460328 (Anexo 1).

Primeiramente entramos em contato com as possíveis escolas municipais a fim de verificar o interesse pela participação na pesquisa. Em seguida, contatamos a Secretaria da Educação para obter seu consentimento que se formalizou pela assinatura da folha de rosto encaminhada e aprovada pelo CEP-FFCLRP no. 460328. Nesta ocasião uma cópia do projeto foi entregue ao Secretário de Educação e foi possível conversar sobre o propósito, a metodologia e os aspectos éticos da pesquisa. O consentimento da direção da escola para a participação na pesquisa foi formalizado pela assinatura de um termo de consentimento para o estudo (Apêndice 1). Duas professoras da escola consentiram em indicar alunos da sua turma para participarem do estudo. A formalização do consentimento dos pais para a participação dos filhos na pesquisa foi registrada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice 2).

## **C) Delineamento do estudo**

Tendo em vista o interesse de verificar se o programa interdisciplinar música – letramento emergente adaptado favorece o desenvolvimento de habilidades musicais (percepção auditiva, identificação de timbre e de altura, senso rítmico e de pulso e conhecimentos gerais de repertório de canções e histórico de contato com instrumentos) e as habilidades de letramento (interesse por livros, interesse e participação durante a leitura, manuseio de livros, orientação espacial na leitura, conceitos sobre escrita, leitura de faz-de-conta, conceitos de escrita e habilidades de consciência fonológica) e sendo a intervenção pedagógica realizada junto a somente 3 participantes optou-se por realizar um delineamento intra-sujeito comparando cada um dos participantes com ele mesmo.

Para tal foram efetuadas medidas das habilidades alvo antes e após a intervenção pedagógica. A opção por um delineamento de ensino apesar de não possibilitar uma conclusão confiável sobre a relação entre a intervenção e os possíveis efeitos, mostra-se compatível com os objetivos do presente estudo que se mostra pioneiro em nosso meio exigindo a adaptação de um programa de ensino interdisciplinar que articulasse o estímulo a emergência de habilidades musicais, de letramento emergente e de consciência fonológica. Os resultados obtidos fornecerão subsídios para o desenvolvimento de estudos posteriores que possam explorar com delineamentos quase-experimentais relações quanto aos efeitos do programa sobre as variáveis de interesse.

#### **D) Local e situação do estudo**

A pesquisa ocorreu em uma escola localizada na periferia de uma cidade de pequeno porte do interior de São Paulo. Para a aplicação dos testes e do programa de educação musical a pesquisadora contou com salas de aula regulares com carteiras e cadeiras dispostas em fileiras, quadro negro e uma mesa para professor. Como a escola passava por período de reforma, nem sempre foi possível utilizar a mesma sala. Assim, a pesquisa ocorreu em três salas diferentes de acordo com a disponibilidade em cada encontro.

Pelo fato de as atividades musicais necessitarem de espaço aberto para momentos de roda – sentar em roda no chão é um procedimento corriqueiro para tocar, conversar sobre os conteúdos musicais, aprender canções – de danças e movimentos, a pesquisadora sempre chegava a tempo de organizar e limpar a sala para que as atividades pudessem ocorrer sem imprevistos. Neste momento, a pesquisadora também organizava os materiais como aparelho de som, instrumentos e livros a serem utilizados.

#### **E) Equipamentos e Materiais**

Como apresentado anteriormente, os recursos disponíveis em cada sala de aula cedida pela escola eram quadro negro, carteiras e cadeiras.

A pesquisadora se encarregava de levar os materiais necessários para as atividades musicais como aparelho de som, Cds utilizados, instrumentos de pequena percussão – guizos, chocalhos, colheres, claves, reco-reco, blocos sonoros, pandeiretas, tambores confeccionados com materiais alternativos – violão, flauta-doce soprano e contralto.

Também os artigos de papelaria como folhas de sulfite, lápis preto e de cor, giz de cera, fita crepe.

Para a confecção dos livros de registros dos encontros a pesquisadora organizou para cada aluno um conjunto de lápis – de grafite especial com 4 cores – etiquetados com os nomes de cada aluno e uma pasta de furo para que colocassem suas folhas de registro a cada encontro.

Ao final do programa as crianças puderam levar para casa o kit com seus livros de registro, lápis especial e uma pandeireta.

## **F) Instrumentos de Coleta de Dados**

Com exceção da Escala de Eventos Adversos que foi realizada com os pais, os registros dos momentos de avaliação com os alunos ocorreram por meio de gravações audiovisuais. A dinâmica de aplicação do Teste de Consciência Fonológica se deu de forma intercalada, respeitando o ritmo de cada criança. Devido ao alto nível de atenção exigido nesse teste, sua aplicação se deu de forma intercalada com o Diagnóstico Musical que, pela sua característica lúdica recuperava um maior nível de interesse das crianças.

**1) Escala de Eventos Adversos** (SANTOS, 1999): formada por 36 itens descritivos de eventos adversos que podem ter ocorrido nos últimos 12 meses ou anteriormente na vida da criança. Esse instrumento foi utilizado com o objetivo de caracterizar as experiências de eventos adversos dos alunos participantes, compreendendo por eventos adversos, as situações conflitantes encontradas pelo indivíduo de ordem social, pessoal, financeira ou interpessoal (Anexo 2).

A escala teve suas questões agrupadas em categorias de acordo com Ferreira e Marturano (2002) se apresentando da seguinte forma: categoria *Instabilidade financeira* é a soma dos itens “momentos difíceis do ponto de vista financeiro”, “perda de emprego do pai ou da mãe” e “mãe passou a trabalhar fora”. A categoria *Adversidade nas relações parentais* incluiu os itens “Conflitos entre os pais”, “Separação temporária dos pais”, “Divórcio dos pais”, “Abandono do lar pelo pai ou pela mãe”, “Recasamento da mãe” e “Litígio judicial entre os pais”. A categoria *Adversidade associada a condutas parentais* incluiu os itens “Alcoolismo/drogadição parental”, “Envolvimento parental com a polícia ou justiça”. Outra

categoria foi *Outras adversidades familiares*, formada pelos itens “Doença grave do pai ou da mãe”, “Morte do pai ou da mãe”, “Nascimento de um irmão”, “Doença grave/hospitalização de um irmão”, “Morte de um avô ou avó”, “Gravidez de irmã solteira”, “Abandono do lar por um irmão”. Os fatores de adversidade que incidiam diretamente sobre a criança foram agrupados nas categorias *Eventos adversos na vida pessoal* resultando da soma dos itens “Hospitalização ou enfermidade grave da criança”, “Acidente com sequelas” e “Morte de um amigo”, na categoria *Eventos adversos na vida escolar*, formado pelos itens “Mudança de escola”, “Repetência”, “Mais de uma troca de professora no mesmo ano letivo” e na categoria *Problemas nas relações interpessoais* resultado da soma dos itens “O relacionamento com os colegas piorou”, “A criança sofreu agressão por parte da professora”, “A criança foi suspensa da escola”.

**Aplicação:** Essa escala foi realizada com os pais dos alunos, seguindo os procedimentos indicados na própria escala: a pesquisadora disse aos pais que leria uma lista de situações que poderiam ter ocorrido na vida da criança e os pais preencheriam as colunas de acordo com a data da incidência – no último ano, ou anteriormente.

Nesta ocasião a pesquisadora teve seu primeiro encontro presencial com os pais – uma vez que um primeiro contato havia sido feito por telefone. Assim, a situação foi muito importante para que se pudesse conversar mais sobre os objetivos da pesquisa, sobre as necessidades das próprias crianças e até mesmo sobre mais características familiares. O encontro com os pais durou em média 30 minutos.

Dois dos três pais preencheram a escala após uma reunião de pais na escola. As outras duas mães foram chamadas à escola para essa atividade em dias em que a pesquisadora realizaria intervenção na escola.

**2) Diagnóstico Musical:** Este instrumento teve por objetivo obter informações das experiências dos participantes com relação a habilidades musicais elementares e foi elaborado a partir das indicações de Louro (2012) para as fichas de acompanhamento dos comportamentos musicais de alunos com necessidades educacionais especiais (Anexo 3). As habilidades foram agrupadas nas seguintes categorias:

Categoria 1) Percepção: Timbre e Altura: O item Percepção aqui se refere a percepção auditiva na tarefa de reconhecimento de diferenças ou semelhanças entre sons. Timbre se relaciona com a capacidade de identificar a qualidade do som nomeando sua fonte

de origem (ex.: som de telefone, som de flauta). Altura, se refere a capacidade de distinguir a extensão dos sons de grave a agudo (sons “grossos”, “sons médios” e “sons finos”).

Essa etapa consiste de 3 atividades de identificação ou comparação entre sons ouvidos:

- i. A pesquisadora executa dois sons diferentes à criança e pede que ela indique se os sons são iguais ou diferentes. Exemplo de sons executados: batida de lápis na carteira e assobio. Esta atividade vale 0 pontos para erro e 1 ponto para acerto.
- ii. A pesquisadora mostra dois sons (áudios de CD) diferentes e pede que a criança identifique esses sons. Exemplos de sons mostrados: som de telefone e latida de cachorro. Um ponto para cada acerto é computado. Pontuação máxima igual a 2.
- iii. A pesquisadora realiza um som e pergunta se o som é fino (agudo) ou grosso (grave). Som realizado: nota mi aguda na flauta doce. 1 ponto é conferido para o acerto da altura.

Categoria 2) Pulso e Ritmo. O conceito de pulso pode ser compreendido pela seguinte definição: “o pulso diz respeito à divisão do tempo em marcações iguais e com ritmo constante, que comumente recebe o nome de beat.” (EYNG, GALUCH, 2008). Ritmo pode ser compreendido como a organização dos sons e do silêncio formando sequencias sonoras com sentido musical.

Na avaliação esses elementos são observados e avaliados por meio de atividades motoras concomitantes ao fazer musical:

- i. A professora toca o tambor mantendo um andamento constante e pede que a criança caminhe respeitando aquela pulsação. Esta atividade pode variar de 0 a 3 pontos de acordo com as seguintes condições: Faz bem = 3 pontos; com dificuldade = 2 pontos; só com ajuda = 1 ponto e; não consegue = 0 pontos.
- ii. A pesquisadora pede que a criança realize três ações: bater 3 palmas, bater 5 palmas e dar 3 pulos. Novamente, após observar o padrão de execução da criança nessas três atividades, avalia-se de acordo com as condições: Faz bem = 3 pontos; com dificuldade = 2 pontos; só com ajuda = 1 ponto e; não consegue = 0 pontos.

1. A pesquisadora executa uma sequência rítmica no tambor (exemplo: ♪ ♫ ♪ ♫ ) e pede que a criança execute o mesmo no tambor. Pontuação: Faz bem = 3 pontos; com dificuldade = 2 pontos; só com ajuda = 1 ponto e; não consegue = 0 pontos.

Categoria 3) Conhecimento Musical Geral. Nesta categoria dois aspectos foram considerados: o repertório de canções e o contato com instrumentos musicais.

Realizado com três questões sobre o contato prévio com instrumentos musicais e cantigas.

- i. Dizer três instrumentos musicais que conhece. Pontuação: conhecendo três instrumentos: 3 pontos; dois instrumentos: 2 pontos; 1 instrumento: 1 ponto e nenhum instrumento: 0 pontos.
- ii. Perguntar se a criança já tocou algum instrumento musical. Pontuação: se já tocou ao menos algum: 1 ponto; se nunca tocou: 0 pontos.
- iii. Pedir que a criança indique uma música que conhece. Pontuação: conhece uma música: 1 ponto e não conhece nenhuma: 0 pontos.

Pode-se verificar que esse diagnóstico não teve como finalidade avaliar musicalmente os alunos de forma taxativa, mas sim obter informações que permitissem conhecer alguns aspectos musicais considerados elementares em um trabalho de iniciação musical. As pontuações não se designam a outra finalidade senão a de obter parâmetros básicos da condição musical inicial de cada aluno.

**Aplicação:** A aplicação desse diagnóstico foi feita em duas etapas. A primeira – das questões 4 a 9 – foi realizada depois do teste de consciência fonológica e a segunda – questões de 1 a 3 - foram realizadas no dia da Escala de Letramento Emergente. Isso porque as questões do Diagnóstico Musical também eram realizadas de forma lúdica e isso poderia ajudar a criança relaxar depois de uma longa bateria de testes de consciência fonológica e de letramento emergente, que exigiam alto nível de atenção.

Seguiu-se a sequência acima citada realizando as atividades sempre de forma lúdica e prazerosa, deixando a criança livre para acrescentar e compartilhar suas experiências

e preferências musicais e permitindo que interagisse com os instrumentos levados para a realização do diagnóstico.

**3) Teste de Consciência Fonológica:** Este teste (Anexo 4) foi adaptado a partir do teste utilizado por Pacheco (2009). Como apontado na literatura (BOLDUC, 2008, STANDLEY; HUGUES, 1997; REGISTER, 2001) o nível de consciência fonológica parece ser favorecido a partir da participação em programas de educação musical. Portanto, o objetivo deste teste é obter referências elementares de níveis de consciência fonológica dos participantes antes e após a participação no programa de educação musical. Para tanto, foram utilizadas 6 tarefas:

*Identificação de rimas* – 6 itens, máximo de 6 pontos: nesta atividade apresentamos à criança uma palavra que serviria de estímulo e outras três palavras, das quais uma apresentava a possibilidade de rima. Essas palavras foram apresentadas oralmente e visualmente (Anexo 5) por meio de figuras (as mesmas utilizadas por Pacheco, 2009). A criança deveria indicar entre as três palavras a que rimava com a palavra estímulo. Exemplos:

*Treino: identificação de rima*

**pião** – bruxa – avião – colher

*Exame: identificação de rima*

**torneira** – foguete – bicicleta – cadeira

*Síntese silábica* – 6 itens, máximo de 6 pontos: neste teste a criança ouvia 6 palavras pronunciadas com suas sílabas separadas e deveria uni-las sonoramente para formar a palavra. Para realizar esta atividade a professora falava à criança que a flauta Clarice tinha um amigo robô, que falava tudo separado e por esse motivo ela não o entendia. Clarice então pedia a ajuda da criança para compreender o que o robô falava. Exemplos:

*Treino: síntese silábica*

ge – lo

*Exame: síntese silábica*

so – pa

*Síntese Fonêmica:* 6 itens, máximo de 6 pontos: seis palavras eram pronunciadas segmentando o fonema inicial do restante da palavra. A criança deveria unir os

dois trechos pronunciando a palavra completa. A mesma estratégia do robô foi utilizada. Exemplos:

*Treino: síntese fonema inicial*

s – apo

*Exame: síntese fonema inicial*

fl – or

*Identificação de Sílabas Iniciais Diferentes:* 4 itens, máximo de 4 pontos: ao ouvir 3 palavras distintas a criança deveria identificar entre elas a que começa com a sílaba diferente. Exemplos:

*Treino: identificação de sílaba inicial diferente*

mola – boca – bobo

*Exame: identificação de sílaba inicial diferente*

bola – sino – bote

*Identificação de Sílabas Finais Diferentes:* 4 itens, máximo de 4 pontos: ao ouvir 3 palavras a criança deveria indicar qual delas não combinava com as restantes de acordo com sua sílaba final. Exemplos:

*Treino: identificação de sílaba final diferente*

sala – bela – moto

*Exame: identificação de sílaba final diferente*

pote – saci – bate

*Identificação de Sílabas Mediais Diferentes:* 4 itens, máximo de 4 pontos: ao ouvir 3 palavras a criança deveria indicar qual delas não combinava com as restantes de acordo com sua sílaba medial. Exemplos:

*Treino: identificação de sílaba medial diferente*

mulato – bonita – colada

*Exame: identificação de sílaba medial diferente*

mensagem – caneta – passado

Todos os itens eram precedidos por dois itens de treino em que a pesquisadora confirmava os acertos e indicava os erros cometidos pelos alunos. Depois disso se iniciavam os testes em que a pesquisadora procurou manter neutralidade a fim de não demonstrar acerto ou erro da criança. Ao fim de cada teste, contudo, expressões de incentivo e motivação eram transmitidas à criança para avançarmos. A pontuação máxima neste teste é de 30 pontos.

**Aplicação:** Um recurso para aplicar esse teste relativamente longo com as crianças foi usar como elemento lúdico a flauta-doce chamada de *Clarice*. A história contada às crianças foi de que a *Clarice* gostava muito de sons (da natureza, de notinhas), mas que não entendia bem os sons de algumas palavras e que dessa forma, precisava da ajuda das crianças para conhecer melhor esse tipo de som. Assim, cada criança foi levada individualmente para uma sala e, após o incentivo de interação entre flauta e criança iniciava-se o teste. É importante salientar que tanto Anvari; Trainor; Woodside; Levy (2002) como Pacheco (2009) se valeram de recursos lúdicos para aplicarem os testes de consciência fonológica nos sujeitos de seus estudos. Esse teste durava em média 40 minutos.

**4) Escala de Letramento Emergente** (SAINT-LAURENT, GIASSON & COUTURE, 1998) adaptada por Fernandes (2002). Essa escala (Anexo 6) teve por objetivo avaliar as habilidades de letramento emergente dos alunos. Para esse estudo foram utilizados nove dos doze itens do teste original que avaliam:

1) interesse em atividades de leitura: ao entrar em uma sala com vários livros disponibilizados em uma mesa, observa-se a interação entre a criança e os livros. De acordo com seu nível de interesse e interação a pontuação desta atividade varia de 0 a 3 pontos (0 para nenhum interesse, 1 se precisou de incentivo para olhar, 2 se precisou ser encorajada e 3 se pegou os livros espontaneamente)

2) interesse em história lida: a pesquisadora lê um dos livros disponibilizados escolhido pela criança e observa-se o nível de interesse pela leitura seguindo a pontuação de 0 a 3: 0 para nenhum interesse, 1 para pouco interesse, 2 para interesse, 3 para interesse contínuo.

3) participação ativa durante a leitura: observa-se a interação da criança com o momento de leitura a partir de seus comentários sobre o conteúdo ou figuras, suas respostas às perguntas

do adulto (estimando o que virá a seguir), completando sentenças da história retomadas pelo adulto e relacionando a história com o que sabe ou conhece. A pontuação máxima dessa atividade também é de 3 pontos: 0 para nenhuma participação, 1 para pouca participação, 2 para participação e 3 para alta participação.

4) capacidade de manusear o livro: a pontuação máxima nesta atividade é de 5 pontos. Ao segurar um livro a criança coloca a capa da frente, isso vale 1 ponto. Posiciona o livro com texto e título na posição correta: 1 ponto. Vira as páginas uma a uma: 3 pontos.

5) orientação na leitura: observa-se se a criança demonstra orientação espacial, podendo pontuar 3 pontos nesta atividade: a criança identifica o início e o final do texto: 1 ponto; começa a leitura pela esquerda: 1 ponto; acompanhando o texto com o dedo enquanto ele é lido, a criança retoma da direita para a esquerda ao final da linha: 1 ponto.

6) conceitos literários: nesta atividade a pontuação máxima a ser atingida é de 3 pontos: criança identifica uma letra solicitada: 1 ponto; identifica uma palavra solicitada: 1 ponto; identifica uma sentença solicitada: 1 ponto.

7) funções de escrita: Mostra-se a criança 10 figuras, das quais 5 apresentam textos inclusos. Primeiro, pede-se à criança que separe as figuras que contém texto escrito. A pontuação pode ir de 0 a 10 pontos dependendo de quantas figuras a criança encontrou com texto e apenas com figuras.

8) leitura de “faz-de-conta”: Nesta etapa, pede-se que a criança leia a história que foi lida para ela no início da Escala. A pontuação segue as seguintes observações: 1 ponto: criança classificou e comentou itens das figuras diferentes; 2 pontos: construiu oralmente uma exposição sequencial das figuras; 3 pontos: criou a história com entonação e formulação da língua escrita; 4 pontos: usou a escrita de maneira pré-convencional para ler e; 5 pontos: leu a história convencionalmente. Assim, a pontuação máxima é de 5 pontos.

9) Conceitos de Escrita: Observa-se o nível de escrita da criança pedindo que ela escreva seu nome e a palavra mamãe. A pontuação segue as seguintes observações: Quanto a forma de escrita: 1 ponto: a escrita se assemelha a desenho; 2 pontos: a escrita assemelha-se a rabisco ondulado; 3 pontos: rabisco parecido com letra; 4 pontos: unidades parecidas com letras; 5

pontos: presença de letras e; 6 pontos: escrita convencional. Quanto ao princípio alfabético (unidades escritas correspondem a unidades sonoras): 0 pontos: nenhuma evidência de princípio alfabético, 1 ponto: alguma evidência e 2 pontos: padrão consistente.

Os itens 1, 2 e 3 desta Escala foram agrupados em uma única categoria denominada “Interesse em atividades de leitura”. Os itens 4 e 5 foram agrupados em uma categoria denominada “Manuseio e contato com livros”. Os demais itens são identificados pelos nomes apresentados acima.

**Aplicação:** Para aplicar esse teste, as crianças eram convidadas uma a uma a se dirigem para uma sala em que vários livros estavam dispostos de forma convidativa em mesas ou carteiras. Com o sistema de gravação foi possível acompanhar a interação que as crianças tinham com os livros disponíveis e suas reações em cada tarefa. A aplicação dessa escala durou em média 40 minutos para cada aluno.

### **G) Programa de educação musical**

O programa interdisciplinar música e letramento emergente foi realizado no período de abril a junho de 2012 somando 14 encontros. As atividades do programa ocorriam com uma frequência de 2 vezes por semana (exceto quando da ocorrência de algum feriado, evento escolar ou outras dificuldades), no horário de aula regular das crianças. Assim, elas eram retiradas de suas aulas para participarem dos encontros do programa que duravam em torno de 50 minutos. Consistindo então, em um atendimento extra para os três alunos indicados uma vez que os alunos da escola não contavam com aulas de música no período da pesquisa. Todos os participantes apresentaram frequência maior que 75% de participação.

A responsável pela condução do programa foi uma educadora musical que também foi a responsável pelo estudo.

A pesquisadora procurou utilizar atividades musicais e de letramento sugeridas por Standley; Hughes (1997) e também se apoiou em sua própria experiência de educação musical junto a crianças de risco.

O início de cada seção envolvia a organização da sala de aula, o canto de entrada e o compartilhamento dos acontecimentos interessantes dos dias anteriores.

O segundo momento, que correspondia a maior parte da seção, era dedicado a participação em atividades envolvendo as habilidades musicais – como audições musicais, prática instrumental, momentos de canto, classificação de sons quanto a qualidade timbrística ou quanto a altura, leitura musical de símbolos convencionados entre os alunos ou notação formal, acompanhamento de músicas com marcação de pulso ou de células rítmicas, movimentos livres ou direcionados em diferentes andamentos - e as habilidades prévias de leitura e escrita – como audição de histórias lidas, observação das diferentes entonações da voz em momento de leitura, momentos de registros gráficos dos sons musicais, de palavras importantes suscitadas na aula, transformação de sons em símbolos, percepção de estrutura textual, observação de rimas - como descrito no quadro 1.

A parte final era voltada para o momento de registro das atividades do dia que compunham o livro de registro elaborado por cada aluno, o canto de despedida e o retorno para a sala de aula.

O quadro descreve o conjunto de atividades musicais e de letramento emergente desenvolvidas ao longo das seções musicais, bem como os objetivos que as nortearam.

Buscou-se favorecer os componentes do letramento emergente a partir da atenção em rimas, da leitura de livros associados a conteúdos musicais como canções e características de instrumentos, momentos de escrita dos próprios nomes das crianças, nomes dos personagens ou títulos das canções, histórias ou ainda dos nomes de instrumentos.

O planejamento dos encontros buscou integrar os fundamentos apontados no Referencial Curricular para Educação Infantil (BRASIL, 1998), uma vez que este documento é o que trata os objetivos e conteúdos musicais para crianças de 6 anos.

Além disso, integrou os princípios dos educadores musicais do início do século XX como Carl Orff, Shiniki Susuki, Jaques-Dalcroze e Edgar Willems, e o que a literatura atual tem considerado como importante no processo de musicalização das crianças como a manutenção de uma sequência de atividades que criassem o senso de rotina (JOLY, 2003, SOARES, 2008), a promoção do contato com repertório de diferentes culturas (STANDLEY; HUGHES, 1997; BOLDUC, 2009; REGISTER, 2001) por meio de canções, jogos musicais e prática instrumental; e atividades que valorizavam a vivência musical, a espontaneidade, o potencial criativo, e o vínculo afetivo entre educador e alunos (JOLY, 2003; ILARI, 2003; CANÇADO, 2006; ALENCAR, 2012).

**Quadro 1:** Relações entre as atividades musicais e de letramento emergente

<b>Categorias Musicais</b>	<b>Objetivos Musicais</b>	<b>Atividades Musicais desenvolvidas</b>	<b>Atividades de Letramento Emergente relacionadas</b>	<b>Objetivos de Letramento Emergente</b>	<b>Categorias de Letramento Emergente Estimuladas</b>
<b>1) Percepção, Timbre e Altura</b>	- Favorecer a habilidade de discriminação de diferentes timbres (instrumentos, corpo, sons ambientes), de diferentes texturas (suaves, guturais, estridentes, etc.) e diferentes alturas (registros graves à agudos)	- Audições musicais - prática instrumental - exploração sonora de contextos específicos (florestas, cidades, escola...) a partir de sons corporais ou instrumentais - classificação de sons quanto a qualidade timbrística e quanto à altura - imitação e representação de sons diversos - leitura musical (símbolos convencionados entre o grupo, e notação formal)	- Ouvir histórias lidas - Representações sonoras de personagens, atitudes ou situações de histórias ouvidas - observação das diferentes entonações de voz em momentos de leitura - Momentos de registro gráfico dos sons musicais, de palavras importantes do encontro; transformando sons em símbolos.	- Favorecer o contato e o manuseio de livros - Favorecer momentos de contato lúdico com livros e materiais impressos - Favorecer o imaginário a partir da leitura de histórias - Promover a compreensão das funções da escrita	<b>1) interesse em Atividades de Leitura</b> <b>4) Funções da Escrita</b> <b>6) Manuseio e contato com livros</b>
<b>2) Pulso e Ritmo</b>	- Favorecer a percepção da pulsação musical e sua representação a partir de movimentos e sons  - Favorecer o contato, a exploração e a criação de células rítmicas	- Acompanhamento de músicas com marcação de pulsação no corpo ou em instrumentos  - Criação de ritmos para acompanhamento de músicas, ou para criação de músicas,  - jogos de imitação rítmica  - jogos de improviso rítmico  - movimentos livres ou direcionados em diferentes andamentos  - registros gráficos de sons na pulsação ou partes da música.	- representação de sons evocados nas histórias ouvidas ou criadas coletivamente com pulsação ou ritmo já definidos (relógios, campainhas, etc.) ou estabelecidos pelo grupo (uivos de lobo, sussurro de vento, farfalhar das folhas, porta abrindo, etc.)  - registros de palavras chave suscitadas na leitura e observação de sílabas fortes  - percepção de estrutura textual, fluência de leitura, memória fonológica.	- Propiciar momentos criativos com livros e histórias,  - Observar as pausas de respiração para compreensão de pontuação textual e fluxo sonoro em momentos de leitura  - Favorecer momentos de leitura de faz de conta.  - Possibilitar o registro gráfico de palavras chave (personagens, onomatopeias) das histórias ouvidas ou criadas.  - Favorecer a consciência fonológica.	<b>1) Interesse em Atividades de Leitura</b>  <b>3) Conceitos de escrita</b>  <b>5) Níveis de Concepção de Escrita</b>  <b>6) Manuseio e Contato com Livros</b>

*Continua*

*continuação*

<p><b>3) Conhecimento Musical Geral</b></p>	<p>- Favorecer o contato com diferentes instrumentos, diferentes canções e estilos musicais populares e de diferentes culturas</p>	<p>- momentos de canto</p> <p>- momentos de audição e memória (ex.: apresentação de uma melodia já conhecida pelas crianças tocada na flauta e observação da história suscitada a ela relacionada)</p> <p>- contato e exploração de instrumentos musicais</p> <p>- Grafia das partes musicais (forma da música), ou elementos favoritos das músicas ou situações musicais vivenciadas.</p>	<p>- Canto ou audição de músicas relacionadas às histórias ouvidas (ex. música e história do lobo mau)</p> <p>- Observação de rimas, acento, segmentação silábica, exclusão, mistura de unidades fonológicas nas letras das canções.</p> <p>- Memorização de palavras de canções a partir da prática instrumental.</p> <p>- Representação de personagens e sonorização de ambientes sonoros a partir dos sons dos instrumentos musicais ou sons corporais.</p> <p>- Grafia das partes musicais, títulos das canções, títulos das histórias.</p> <p>- Confecção de um livro de registro dos encontros.</p>	<p>- Propiciar o contato com a literatura infantil de forma lúdica.</p> <p>- Favorecer a consciência fonológica.</p> <p>- Propiciar momentos de leitura de faz de conta.</p> <p>- Propiciar momentos de registro livre ou direcionado (cópia) de símbolos convencionados para determinados sons ou de palavras significativas das aulas como títulos de histórias, personagens, seus próprios nomes.</p>	<p><b>1) Interesse em Atividades de Leitura</b></p> <p><b>3) Conceitos de Escrita</b></p> <p><b>5) Níveis de Concepção de Escrita</b></p> <p><b>6) Manuseio e Contato com Livros</b></p>
---	--	--	---	--	--

Fonte: próprio autor.

O anexo 7 mostra um exemplo de planejamento de aula.

## Resultados

### A) Resultados das Habilidades Musicais

A tabela 1 apresenta as percentagens de respostas corretas nas provas de habilidades musicais para os pré e pós testes, separadamente para os três participantes.

**Tabela 1: Resultados de Pré e Pós-testes de Habilidades Musicais**

Categorias/ Pontuação Máxima	Participante 1		Participante 2		Participante 3	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
Percepção: Timbre e Altura (4)	100%	100%	75%	100%	100%	100%
Pulso e Ritmo (9)	33%	33%	44%	44%	67%	55%
Conhecimento Musical Geral (5)	40%	100%	80%	100%	60%	100%
Total (18)	50%	67%	61%	72%	72%	77%

Fonte: próprio autor.

Como pode ser visto na tabela 1, os três participantes já no pré-teste apresentaram elevada percentagem de acertos nas atividades envolvendo as habilidades de percepção, timbre e altura. Conforme esperado, após a intervenção permaneceram altas as percentagens de acerto relativas as essas habilidades musicais

As percentagens de acerto referentes às habilidades de ritmo e pulso foram medias (variação de 33 a 67%) e após a intervenção não foram observadas evoluções nessas porcentagens, pelo contrário, o participante 3 apresentou escores menores ao final da intervenção.

Verifica-se ainda que no pré-teste as percentagens de acerto relativas às habilidades de conhecimento musical geral, os participantes 1 e 3 apresentaram percentagens de acerto medias (40% e 60% respectivamente) e após a intervenção eles demonstraram ganhos, uma vez que passaram a apresentar altos percentuais de acerto relativos a essas habilidades. O participante 2, no pré teste já apresentava uma percentagem alta de acerto, e alcançou 100% após a intervenção.

## B) Resultados de Consciência Fonológica

A Tabela 2 apresenta as percentagens de acertos obtidas no pré e pós-testes nas tarefas que avaliaram as 6 tarefas de consciência fonológica.

**Tabela 2: Resultados de Pré e Pós-testes de Consciência Fonológica**

Tarefas/ Pontuação Máxima	Participante 1		Participante 2		Participante 3	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1- Rima (6)	17%	67%	33%	33%	0%	0%
2- Síntese Silábica (6)	100%	100%	100%	100%	100%	100%
3- Síntese Fonêmica (6)	33%	50%	50%	67%	17%	17%
4- Identificação Sílabas Inicial (4)	0%	50%	0%	50%	0%	100%
5- Identificação Sílabas Final (4)	0%	25%	25%	50%	0%	25%
6- Identificação Sílabas Medial (4)	0%	0%	25%	75%	0%	100%
Total (30)	30%	53%	43%	63%	23%	53%

Fonte: próprio autor.

Em relação à habilidade 1- rima, os três participantes apresentaram baixas percentagens de acerto no pré-teste. Os resultados da Tabela 2 indicam que no pós-teste os participantes P2 e P3 apresentaram as mesmas percentagens de acerto do pré-teste. No pós-teste, somente P1 apresentou um aumento na percentagem de acerto, passando de uma baixa para uma média percentagem de acerto.

Quanto a Habilidade 3 – síntese fonêmica, após a intervenção P1 e P2 passaram a apresentar um leve aumento na percentagem de acerto. No entanto, ambos permaneceram em níveis médios de desempenho. P3 permaneceu em um nível baixo de percentagem de acerto.

Após a intervenção observou-se um leve aumento na percentagem de acerto para os três participantes na habilidade 5 – identificação de sílaba final. P1 e P3 permaneceram ainda com nível baixo de domínio e P2 passou a um nível de domínio médio.

Quanto as habilidades 4 e 6 – identificação de sílaba inicial e identificação de sílaba medial verifica-se que após a intervenção P2 e P3 apresentaram um aumento de

domínio para níveis de acerto médio e alto respectivamente, enquanto P1 alcançou um nível médio na habilidade 4 e permaneceu sem domínio na habilidades.

Como pode ser visto na tabela 2 os participantes apresentaram baixas porcentagens de acerto no pré-teste para a maioria das habilidades de consciência fonológica avaliadas (rima, síntese fonêmica, identificação de sílaba inicial, identificação sílaba medial). Somente a tarefa 2 de síntese silábica obteve uma alta porcentagem de acerto pelos participantes no pré-teste. Após a intervenção foram verificados aumentos variados nas porcentagens de acerto relativas às habilidades, bem como variações entre os participantes quanto à intensidade do aumento dessas porcentagens de acerto.

Em geral, o aumento das porcentagens de acerto observado nos pós-testes possibilitou que os alunos passassem a apresentar um nível de domínio médio dessas habilidades. Somente o P3 passou a alcançar domínio satisfatório nas habilidades 4 – identificação de sílaba inicial – e 6 – identificação de sílaba medial. Os participantes 2 e 3 não demonstraram aumento de porcentagem de acerto nas habilidades de rima, assim como o sujeito 1 na habilidade 6 – identificação de sílaba medial.

### **C) Resultados de Letramento Emergente**

A tabela 3 apresenta as porcentagens de acertos obtidas no pré e pós testes nas tarefas que avaliaram as 6 categorias de tarefas relativas ao letramento emergente.

No pré-teste, os três participantes apresentaram baixas porcentagens de acerto para leitura de faz de conta e conceitos sobre escrita. No pós-teste, em relação à leitura de faz de conta, observou-se um leve aumento nas porcentagens de acerto mantendo-se, no entanto, um nível baixo de acertos. Em relação ao domínio dos conceitos de escrita, no pós-teste, o participante 2 apresentou um aumento moderado passando alcançar um domínio médio enquanto as porcentagens de acerto de P1 e P3 não tiveram alteração, permanecendo baixas.

Como pode ser observado na tabela 3, no pré-teste em relação ao Interesse em atividades de leitura, os participantes 1 e 3 apresentaram porcentagens de acerto médias e P2 apresentou porcentagem alta. No pós-teste, os três participantes passaram a apresentar 100% de acerto.

Em relação aos Níveis de concepção de escrita no pré-teste os participantes 1, 2 e 3 apresentaram porcentagens de acerto media, alta e baixa respectivamente. No pós-teste P1 e p3 passaram a apresentar porcentagens altas e P2 teve um decréscimo.

**Tabela 3: Resultados de Pré e Pós-testes de Letramento Emergente**

Categorias/ Pontuação Máxima	Participante 1		Participante 2		Participante 3	
	Pré	Pós	Pré	Pós	Pré	Pós
1- Interesse em Atividades de Leitura (9)	67%	100%	89%	100%	67%	100%
2- Leitura de Faz de Conta (5)	20%	40%	40%	40%	20%	60%
3- Conceitos sobre a escrita (3)	0%	67%	0%	33%	0%	0%
4- Funções da escrita (10)	100%	100%	80%	100%	0%	100%
5- Níveis de concepção da escrita (16)	62%	81%	87%	75%	37%	81%
6- Manuseio e contato com livros (8)	87%	87%	87%	100%	100%	75%
Total (51)	67%	84%	77%	82%	41%	80%

Fonte: próprio autor.

Nas habilidades de Manuseio e contato com livros, no pré-teste, os três participantes apresentaram altos percentuais de acerto. No pós-testes, essas altas porcentagens se mantiveram.

Os mesmo resultados são observados nas Funções de escrita: altas porcentagens de acerto no pré-teste foram também observadas nos participantes 1 e 2. No pré-teste, P3 não apresentou nenhum acerto. No entanto, no pós-teste, passou a apresentar alta porcentagem de acerto como os demais.

A partir dos resultados pode-se verificar que, antes da intervenção, o nível de domínio da maioria das habilidades de letramento emergente avaliadas foi, em geral, similares para os três participantes, bem como foram similares à ocorrência ou não de alterações ou ganhos no nível de domínio no pós-teste. A única exceção foi observada, no pré-teste quanto aos Níveis de concepção de escrita em que cada um dos participantes apresentou diferentes porcentagens de acertos.

## Discussão

---

O principal interesse do estudo foi verificar se um programa interdisciplinar poderia auxiliar alunos do primeiro ano do ensino fundamental a desenvolverem habilidades básicas de música e de letramento emergente. Justifica-se o interesse por serem tais habilidades consideradas críticas para sucesso dos alunos nas áreas da aprendizagem musical e da aquisição formal da leitura e escrita.

Destaca-se que para alunos em situação de risco psicossocial vem sendo demonstrada a importância de terem oportunidades no contexto da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental de desenvolverem habilidades prévias de leitura e escrita.

A partir da comparação das habilidades musicais e de leitura e escrita de cada um dos participantes antes e após a participação no programa é possível verificar que algumas evoluíram.

Os resultados mostram que a categoria Percepção musical: timbre e altura já era suficientemente dominada pelos alunos antes da participação no programa interdisciplinar.

É importante salientar que o diagnóstico musical partiu de tarefas bastante elementares, considerando um histórico não musical (ensino formal) das crianças. O domínio mostrado por todos os alunos também pode representar que as tarefas solicitadas estavam fáceis para eles.

Na literatura há uma indicação de que atividades como nomear fontes sonoras, reconhecer a origem (voz) dos sons, perceber se os sons são “fininhos” (agudos) ou “grossos” (graves) são mais corriqueiras e acessíveis para as crianças em casa ou contextos sociais como escolas ou brincadeiras, vindo a favorecer a emergência das mesmas.

Hargraves e Zimmerman (2006) afirmam que dinâmica (ou volume), timbre e altura são os primeiros aprendizados de discriminação auditiva. Pode-se supor que as atividades de percepção musical, timbre e altura tiveram a função de fortalecer as conquistas dos alunos.

Os resultados do pré-teste relativos ao domínio nas habilidades de pulso e ritmo indicam que após a participação no programa não foi observada nenhuma evolução nessas habilidades.

Caminhar em uma pulsação oferecida pelas batidas de um tambor e respeitar as variações de andamento não se mostraram tarefas familiares a esse grupo de crianças, tão

pouco as atividades de bater um número determinado de palmas ou dar um determinado número de pulos. Nota-se que as relações entre movimento e sons não estavam bem estabelecidas e assim se maniveram após a intervenção.

Pode-se considerar que as atividades relativas ao pulso e ao ritmo realizadas pelos participantes ao longo das seções musicais não tenham recebido o devido nível de atenção ao longo dos encontros e as que foram realizadas talvez não tenham contado com as melhores estratégias de ensino. Os resultados sugerem que o programa realizado deveria ter previsto mais instruções e vivências direcionadas e frequentes relacionadas às noções de ritmo e pulso.

Um outro aspecto a ser considerado diz respeito as exigências envolvendo as tarefas utilizadas para avaliar as habilidades de pulso e ritmo. As tarefas dessa categoria exigiram, além da percepção, respostas motoras por parte das crianças. Poderia se levantar a hipótese de que os resultados de pulso e ritmo obtidos no presente estudo possam ter sido influenciados por diferentes níveis de coordenação motora.

Em um estudo longitudinal realizado por Rainbow e Owen (1979 apud HARGREAVES & ZIMMERMAN, 2006) com crianças de educação infantil foi encontrado que as crianças eram capazes de realizar atividades rítmicas simples (manter uma pulsação com pauzinhos ou até mesmo bater palmas acompanhando um pulso fixo), atividades semelhantes as avaliadas no presente estudo (andar na pulsação e em diferentes andamentos, bater palmas ou pular determinado número de vezes ou imitar células rítmicas exigiram). Assim, discute-se que a compreensão e internalização do pulso e do ritmo dependeram em parte das habilidades de coordenação motoras e das habilidades de contagem.

Neste sentido, precisaria ser verificado se ocorreu influencia da maturação motora das crianças nos acertos obtidos nas atividades que envolviam execução rítmica ou pulso musical, ou seja, talvez elas não estivessem suficientemente fortalecidas.

Os resultados relativos ao Conhecimento Musical Geral mostram um domínio por parte dos alunos dos aspectos avaliados após a participação no programa. Foi observado que os três alunos passaram a dominar satisfatoriamente os conhecimentos musicais gerais.

Possivelmente o contato das crianças com instrumentos e repertório musical ocorrido em casa ou outros contextos sociais possa favorecer o conhecimento musical. No entanto, conforme vem sendo demonstrado pela literatura (BOLDUC, 2008, 2009; STANDLEY, 1997; REGISTER, 2001; WIGGINS, 2007) programas de educação musical podem aprimorar estes conhecimentos.

Pode-se supor que as atividades de canto coletivo, momentos de audição, exploração de instrumentos e registros musicais tenham fortalecido os conhecimentos musicais gerais das crianças.

De acordo com o Referencial Curricular para Educação Infantil é previsto que as crianças de 6 anos sejam capazes de atingir os seguintes objetivos: “1) explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; 2) perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.” (BRASIL, 1998). Os conteúdos musicais recomendados para tanto são: reconhecimento e utilização expressiva, em contextos musicais das diferentes características geradas pelo silêncio e pelos sons: altura (graves ou agudos), duração (curtos ou longos), intensidade (fracos ou fortes) e timbre (característica que distingue e “personaliza” cada som); reconhecimento e utilização das variações de velocidade e densidade na organização e realização de algumas produções musicais; Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical e, Repertório de canções para desenvolver memória musical. (BRASIL, 1998)

A aplicação da Avaliação Musical utilizada no estudo permitiu identificar o nível de familiaridade dos três participantes em relação a alguns objetivos e conteúdos previstos no RCNEI. Por outro lado, o programa interdisciplinar criou oportunidades para terem experiências com aqueles conteúdos.

A comparação das habilidades musicais dos participantes antes e após a intervenção permite concluir que o programa afetou diferencialmente as habilidades alvo, sendo que para Conhecimentos musicais gerais a influência das atividades mostrou-se positiva e para as habilidades de pulso e ritmo elas foram insuficientes.

Uma dificuldade para a interpretação dos resultados de habilidades musicais obtidos neste estudo foi a ausência de parâmetros relativos ao que as crianças brasileiras na faixa-etária de 6 anos conseguem realizar. Em nosso meio, ainda são escassos resultados de avaliações de habilidades musicais de alunos de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (PACHECO, 2009).

O estudo destaca a importância da divulgação de instrumentos de avaliação que possam nortear o trabalho do professor de educação musical que atua junto a pré-escolares e alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

Em nosso meio, a disponibilidade de instrumentos que avaliem habilidades musicais básicas é uma condição necessária para o desenvolvimento de estudos sobre as relações entre habilidades musicais e habilidades acadêmicas e estudos sobre efeitos de

programas interdisciplinares. A elaboração e divulgação de instrumentos de avaliação das habilidades musicais poderiam vir a ser utilizadas também por educadores musicais.

Inúmeros estudos têm mostrado como as habilidades musicais enfatizadas neste trabalho têm relevância para o desenvolvimento da posterior alfabetização musical (PENNA, 1991 apud COUTO; SANTOS, 2009; ILARI, 2003) permitindo que as crianças se envolvam em atividades musicais elementares. Outro conjunto de estudos têm demonstrado a transferência das habilidades musicais para a área do letramento emergente (BOLDUC, 2008, STANDLEYS; HUGHES, 1997; REGISTER, 2001).

Bolduc e Fleuret (2009) enfatizam os achados das pesquisas sobre os efeitos das experiências de muitos educadores que integram a música a suas práticas em sala de aula. Os resultados obtidos têm indicado que os professores ajudam seus alunos pequenos a refinarem sua percepção auditiva e sua memória fonológica, bem com a desenvolverem suas habilidades metacognitivas e metalinguísticas.

Segundo os autores, isso ocorre devido ao estímulo à percepção auditiva inerente às atividades musicais que auxiliam as crianças a centrarem a atenção a vários aspectos da estrutura sonora da linguagem.

Os resultados referentes às habilidades de consciência fonológica indicam que os três alunos do estudo apresentaram níveis baixos de acerto na maioria das tarefas. Como verificado nas habilidades musicais, foram encontrados padrões semelhantes entre os alunos no que diz respeito às percentagens de acerto nas tarefas de consciência fonológica no pré e pós-testes.

A comparação entre as percentagens de acertos iniciais e finais dos alunos nas tarefas de consciência fonológica permite observar que os alunos tiveram ganhos medianos na maioria das tarefas. Das seis tarefas avaliadas em três delas os participantes melhoraram o nível de acerto, sendo que um dos participantes obteve progresso em cinco habilidades.

Alguns dos resultados do pré-teste de consciência fonológica encontrados no presente estudo também estão de acordo com os que foram descritos no estudo de Pacheco (2009). Em ambos os estudos as habilidades que obtiveram as percentagens de acertos mais baixas e mais altas foram coincidentes, sendo as mais baixas as relativas às habilidades de Identificação de Sílabas Iniciais e as mais altas as relativas à tarefa de Síntese Silábica. No entanto, as percentagens de acertos medianas não foram coincidentes. A tarefa de rima, por exemplo, que obteve o segundo maior índice de acertos no estudo de Pacheco, neste estudo, ficou em quarto lugar sendo que as porcentagens de acerto iniciais dos alunos eram baixas no pré-teste e apenas um aluno teve ganhos após a intervenção.

Resultados diferentes também ocorreram para a tarefa de Identificação de Sílabas Final Diferente. No estudo de Pacheco (2009) esta tarefa se posicionou na terceira posição entre as tarefas de maiores escores e na presente pesquisa essa habilidade, juntamente da tarefa de Identificação de Sílabas Medial ficou nas últimas posições com relação à porcentagem de acerto dos três alunos.

Apesar de ser em uma menor intensidade, os resultados deste estudo tendem a replicar os resultados encontrados em outros estudos. Os estudos prévios têm demonstrado que os programas de educação musical fortalecem as habilidades de consciência fonológica. Neste sentido, pode-se supor que as diversas atividades musicais do programa interdisciplinar podem ter contribuído especialmente nas tarefas de Identificação de Sílabas Inicial, Medial e Final.

Pacheco (2009) pontua que os achados das pesquisas sugerem que os mecanismos auditivos e/ou cognitivos utilizados na percepção musical são os mesmos utilizados na consciência fonológica. Ela ressalta que a habilidade de segmentar a fala em pequenos componentes sonoros e o reconhecimento dessas categorias sonoras entre as variações de altura, tempo e contexto são análogas às habilidades envolvidas na percepção musical que consistem em segmentar o ‘fluxo de alturas’ em unidades menores relevantes e em reconhecer variações de altura, tempo e contexto.

Dessa forma, investir em estratégias inovadoras que favoreçam a consciência fonológica das crianças, sobretudo as que experimentam histórico de fracasso em leitura e escrita é justificável e desejável.

Os resultados referentes às habilidades de letramento emergente indicam que os participantes tiveram várias das categorias fortalecidas.

Os resultados obtidos neste estudo mostram que das seis categorias avaliadas, os alunos obtiveram melhoras ao menos em quatro delas.

A categoria 4) Funções da escrita apresentou dados relevantes. Na tarefa correspondente a essa categoria os alunos eram solicitados a distinguir entre texto e outras representações impressas. Essa tarefa já era dominada pelo participante 1 e se conservou ao final do programa. O participante 2 que já tinha um alto escore no teste inicial (80%) alcançou 100% de aproveitamento ao final e o participante 3 que teve 0% de acerto no teste inicial aumentou seu desempenho para 100%.

A melhora significativa dessa habilidade para o terceiro participante pode estar relacionada às atividades de registro e leitura de símbolos representativos de sons e a notação formal da música.

Os escores mais altos ao final do programa de educação musical foram verificados nas categorias 1) Interesse em atividades de leitura e 6) Manuseio e contato com livros. Todos os participantes atingiram escores máximos ao final do programa na primeira categoria, no entanto, em Manuseio e contato com livros um participante manteve seus escores e outro teve um decréscimo de 25%.

Na referida categoria (Manuseio e contato com livros) o participante 3 que no teste inicial obteve pontuação na tarefa de identificar a capa do livro, não conseguiu fazê-lo no teste final e o mesmo ocorreu na tarefa de identificar o início e o final do texto. Observando a tarefa solicitada, pode-se considerar a hipótese de que o aluno tenha acertado a resposta no teste inicial por tentativa e que a mesma não funcionou no teste final.

A mesma hipótese pode ser aplicada para o desempenho do participante 2 que na tarefa de observar a direção do texto (da esquerda para a direita) pontuou corretamente no teste inicial e não pontuou no pós teste.

Esses dados podem indicar que as atividades realizadas com manipulação de livros não contaram com as melhores estratégias ao longo do programa, ou não foram tão contempladas. Eles também podem indicar a necessidade de uma revisão na aplicação do teste. Uma possibilidade seria a criação de um número maior de situações de testes para as tarefas de letramento e outra proposta seria a criação de momentos de observação de interações naturais, ou criadas em situações lúdicas para que os alunos interagissem com os livros nas etapas previstas da Escala de Letramento Emergente.

Em menor grau os resultados obtidos no presente estudo corroboram com os achados de Standleys; Hughes (1997), Bolduc (2009, 2011), Register (2001) e Wiggins (2007). Pode-se considerar que ocorreu uma melhora das habilidades de letramento emergente de crianças em situação de risco psicossocial.

A natureza deste estudo não permite estabelecer parâmetros seguros que acusem a relação direta entre os resultados de letramento emergente e as experiências musicais vivenciadas pelos alunos. Contudo é possível observar a evolução dos alunos nas três habilidades avaliadas – música, consciência fonológica e letramento emergente – e constatar que embora algumas categorias de cada habilidade tenham se mantido inalteradas várias habilidades tiveram ganhos.

A questão da transferência de habilidades musicais para outras áreas prescinde de uma análise cuidadosa. Possivelmente estudos experimentais, quasi-experimentais ou correlacionais podem aferir se elas ocorrem de fato. No entanto, Pacheco (2009) resgata uma importante constatação de Costa-Giomi (2006 apud Pacheco, 2009), de que o maior benefício

se constitui a presença da música na vida das crianças e que a importância das pesquisas que relacionam música e desenvolvimento de outras habilidades se mostram relevantes na medida em que passamos a compreender melhor o desenvolvimento infantil musical e geral e suas possíveis implicações na educação musical.

Neste estudo, a interpretação dos resultados obtidos na avaliação musical ficou limitada por falta de parâmetros curriculares e de medidas avaliativas que norteiem as práticas musicais no ensino regular. Nota-se que a promulgação da lei 11.769 apesar de representar um avanço na educação musical brasileira, não foi acompanhada de documentos e materiais necessários para se guiar as práticas em sala de aula.

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) tem cumprido seu papel na divulgação e promoção de trabalhos e eventos que impulsionam o crescimento da área de maneira científica e sistemática. Assim, o papel do educador musical na atualidade, o currículo de música no ensino regular, a necessidade e as formas de avaliações musicais são pontos que têm merecido destaque na literatura fomentada pela Associação. As publicações em seus periódicos têm permitido aos educadores musicais estabelecer parâmetros históricos das metodologias que vem sendo empregadas nas práticas musicais em escolas de diversas regiões brasileiras, bem como das metodologias de pesquisa empregadas pelos educadores nas diversas vertentes da área (BEN, 2003; BELLOCHIO, 2000; SOUZA, 1996, 2001; BEYER, 1996).

Além disso, no âmbito da ABEM o papel social do educador musical tem sido alvo de inúmeros estudos que consideram uma *educação pela música* como Koellreutter (1990) e Kater (2004).

Kater (2004) traz importantes reflexões sobre o trabalho de educação musical com crianças, jovens e adultos em situação de risco. Para esse educador

Este momento parece ainda oportuno para que educadores musicais e músicos-educadores considerem que o significado da música se enriquece merecidamente ao ser compreendido tanto como um necessário “fim em si” quanto como excelente e imprescindível “meio para”, beneficiando nessa ótica novas modalidades de atuação que esta profissão vem sendo progressivamente chamada a atender.

Dessa forma, segundo o autor, o trabalho de educação musical tem a tarefa não apenas de desenvolver a musicalidade e promover a formação musical, mas também se destina ao “aprimoramento humano dos cidadãos pela música”.

Assim, de acordo com a literatura (FIGUEIREDO, 2005; KATER, 2004; JOLY, 2003) este trabalho buscou explorar uma das possibilidades de atuação do educador

musical que dá enfoque a realização de trabalhos integrados em contexto escolar. Neste caso específico, tentou-se focalizar como esse profissional pode interagir com o vasto campo do letramento emergente especialmente para crianças em situação de risco psicossocial e acadêmico. No entanto, entende-se que a tendência da interdisciplinaridade permeia diversas áreas tendo como objetivo maior beneficiar a formação integral das crianças.

## Considerações Finais

---

A partir da Lei 11.769 o educador musical ocupará cada vez mais os espaços escolares, podendo desenvolver os conteúdos musicais e oferecendo mais meios para que a musicalidade das crianças brasileiras se desenvolva. No entanto, faz-se necessário considerar qual a educação musical que será levada para sala de aula. Como apontado pela literatura e pelos documentos que norteiam a área, as tendências caminham no sentido de buscar propostas cada vez mais integradas.

No entanto, o trabalho se mostra árduo por não se tratar apenas de atingir as crianças – o que já é tarefa demasiadamente desafiadora – mas também atingir as esferas em que elas estão inseridas: os professores polivalentes que a elas se relacionam e que têm se visto sobrecarregados também com o conteúdo musical, com as escolas que se vêm forçadas a criarem condições para que o conteúdo musical esteja presente, e a sociedade em geral que tem lidado com a música desde sempre e que, mais do que nunca, tem mostrado a carência de uma educação musical que a permita reconhecer, selecionar e produzir as novas manifestações musicais.

Observa-se que em nossa sociedade tanto a educação musical quanto o letramento emergente ainda se mostram em fases iniciais de observação e implantação. Prova disso são as recentes conquistas em educação musical como a promulgação da Lei 11.769 e as recentes mudanças no ensino fundamental com a entrada das crianças de 6 anos.

Esses são indícios de que ainda há muito para se estabilizar a fim de que as propostas de uma área e de outra comecem a ser garantidas na prática. A proposta de integração das áreas nesse trabalho não pretende diminuir o peso que cada uma deve ter em suas especificidades. Antes disso, aponta um caminho para que se fortaleçam ao somarem suas compreensões acerca das necessidades acadêmicas, sociais e culturais das crianças.

Os resultados deste estudo parecem indicar que as crianças em situação de risco podem se beneficiar de programas interdisciplinares que contemplem oportunidades estruturadas de interação com vivências musicais e literárias significativas e elaboradas especialmente para as necessidades acadêmicas, cognitivas, sociais e afetivas dessas crianças. No entanto, reconhece-se que estudos futuros devem considerar métodos que possibilitem comparar grupos de crianças com características semelhantes que recebam tratamentos diferenciados a fim de estabelecer relações mais precisas entre as áreas.

Reconhece-se também que o tempo de aplicação do programa permitiu apenas uma breve iniciação das crianças no processo de musicalização. Observou-se que nos dois

últimos encontros as crianças começaram a mostrar maior maturidade para usufruírem das atividades musicais que exigissem estruturas e conceitos mais elaborados e que então estavam prontas para avançarem da etapa de explorações. Assim, considerar o fator tempo para esse tipo de programa se faz necessário.

O aprofundamento na literatura em educação musical permite averiguar que apesar da Lei 11.769 representar um avanço, muito ainda deve ser feito para que as práticas musicais encontrem seus espaços de forma sistematizada e segura. O longo histórico da música como atividade complementar no contexto escolar produziu uma compreensão de que esta arte não se mostra “imprescindível para a formação geral dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2005, p. 23-24). Segundo o autor

essa situação traz para os educadores um trabalho árduo de convencimento não apenas dos estudantes na escola, mas de toda uma sociedade que valoriza ou não determinados aspectos considerados importantes na formação escolar (p.23).

Espera-se que este estudo contribua para que algumas questões elementares - por que a música é necessária na formação das crianças? Como ela pode favorecer o desenvolvimento musical, cultural e social de crianças em risco psicossocial? Como a educação musical pode se articular as necessidades da escola? Como os profissionais da educação podem articular suas práticas a fim de atenderem as necessidades acadêmicas das crianças de maneira global?- se mantenham latentes para educadores musicais e outros profissionais da educação, pois, apenas depois de essas questões se mostrarem claras para esses profissionais é que as crianças de fato poderão ter asseguradas melhores condições de aprendizagem.

## Referências

---

- ADAMS, J. M, FOORMAN B. R., LUNDBERG I, BEELER T. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. Porto Alegre. Artmed, 2006. 216p.
- ARROYO, M. Música na Floresta do Lobo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 13, p. 17-28, set. 2005.
- BARREIRA, S. D.; MALUF, M. R. Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, 16(3), 491-502, 2003.
- BRITO, T. A. Hans-Joachim Koellreutter: Por quê? In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana Maritello (coords.). **A Música na Escola**. São Paulo: Allucci & Associados Coomunicações, 2012. p. 101-103.
- BEINEKE, V. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. **Revista da ABEM**, Londrina, vol.19, n.26, p. 92-104, 2011.
- BELLOCHIO, C. R.. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.
- BEN, L. A pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Per Musi**. Belo Horizonte, vol. 7, p. 76-82, 2003.
- BEYER, E. A pesquisa em educação musical: esboço do conhecimento gerado na área. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9, 1996, Rio de Janeiro. **Anais....** Rio de Janeiro, 1996. p. 74-79.
- BIRKENSHAW-FLEMING, L. **Music for all: teaching music to people with special needs**. Toronto, Canadá. Gordon Thompsom Music, 1993, 116p.
- BOLDUC, J. The effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities among Preschool Children: a Literature Review. **Early Childhood Research & Practice**, University of Illinois at Urbana-Champaign, vol. 10, n.1, 2008. Disponível em: <http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/bolduc.html>. Acessado em junho de 2010.
- BOLDUC, J. Effects of a music programme on kindergartners' phonological awareness skills. **International Journal of Music Education**. vol. 27, n. 1, p. 37-47, fev. 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997, vol. 6: Arte, 130p.
- \_\_\_\_\_, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília, 1998, v. 3, 269p.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei n. 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a

obrigatoriedade de Música na educação básica. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, p. 1, 19-08-08, seção I.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação/SP. **Ler e Escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas - Professor Alfabetizador - Primeiro ano.** São Paulo: FDE, 2011. 208 p.

CANÇADO, T. M. L. Projeto Cariúnas – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 14, 17-24, mar. 2006.

COSTA, C. M. **O despertar para o outro.** São Paulo: Summus Editorial, 1989, 128p.

DUARTE JUNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** 12 ed. Campinas: Papirus, 1991.

EHRI, L. C., NUNES, S. R., STAHL, S. A., WILLOWS, D. M. Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis. **Reading Research Quarterly**, vol. 36, n. 3, p. 250-287, July/August/September, 2001.

EYNG, C. R.; GALUCH, M. T. B. Aprendizagem conceitual em música: relato de uma investigação didática no ensino fundamental. In: Seminário de Pesquisa. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2008, Universidade Estadual de Maringá. **Anais...** Maringá, jun. 2009. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2008/pdf/r017.pdf](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2008/pdf/r017.pdf). Acesso em março de 2013.

FERNANDES, L. **Letramento emergente de crianças com atraso no desenvolvimento cognitivo.** 2002, 133f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 15, p. 35-44, 2002.

FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 12, p. 21-29, mar. 2005.

FIGUEIREDO, S. L. F. In: **Educação Musical Escolar – salto para o Futuro.** Ano XXI, Boletim 8, jun 2011. p 5-16

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** São Paulo: Summus, 1988.

GAINZA, V. H. Educação musical e contemporaneidade: entrevista com Violeta Hemsy de Gainza. **Revista Espaço Intermediário**, São Paulo, vol. 1, n. 2, p. 12-15, 2010.

GORDON, E. E. **Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar.** Lisboa, Ed. Fundação Calouste Gulbenkian, 2000, 173p.

HARGREAVES, D. & ZIMMERMAN, M. (2006). Teorias do desenvolvimento da aprendizagem musical (B. Ilari, trad.). In B. S. Ilari (Org.), **Em busca da mente musical:**

ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção. p. 231-269. Curitiba: Editora da UFPR. (Trabalho original publicado em 1992).

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

JOLY, I. Z. L. Música e Educação Especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos. **Revista Educação CE/UFMS**, vol. 28 nº2, 2003. Disponível em < <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/02/a7.htm>>. Acesso em 16 jul. 2011.

KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 10, p. 43-51 Trechos para a Conclusão, março 2004.

KATIMS, D.S. Emergence of Literacy in Preschool Children with Disabilities. In: **Learning Disability Quarterly**, v.17p.58 – 69, 1994.

KATIMS, D. S. Literacy Instruction for People with Mental Retardation: Historical Highlights and Contemporary Analysis. In: **Education and Training Mental Retardation and Developmental Disabilities**. Vol. 53, n. 1, p. 3-15 Mar. 2000.

KLEBER, M. O. Celeiro de Ideias. **Arte na Escola**. Boletim 57, jan. a mar. 2010, p.3.

KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no Terceiro Mundo. In: KATER, C. (Ed.) **Cadernos de estudo: educação musical**, n. 1. São Paulo: Atravez: EM-UFGM, 1990. p. 1-8.

LOURO, V.. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Ed. Som, 2012. 296p.

MACIEL, F. I. P., BAPTISTA, M. C. e MONTEIRO, S. M. (orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte : UFGM/FaE/CEALE, 2009.

MENC: The National Association for Music Education. The school music program: A new vision. Reston, VA: Author, 1994. Disponível em: <http://musiced.nafme.org/resources/the-school-music-program-a-new-vision/>. Acessado em março de 2013.

PESTUN, M. S. V. et al. Estimulação da consciência fonológica na educação infantil: prevenção de dificuldades na escrita. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, vol. 14, n.1, p. 95-104, Janeiro/Junho, 2010.

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

PACHECO, C. B. . Desenvolvimento de habilidades musicais e aquisição da leitura e da escrita: estudos de intervenção e correlação com crianças pequenas. In: VI SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do Simcam 6**, , 2010. p. 369-382.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 19, p. 57-64, mar. 2008.

PINNELL, G.S. Reading Recovery: Helping at-risk children learn to read. **The Elementary School Journal**, 90 (2), 159-181, 1989.

POLETO, M., & KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. **Estudos de Psicologia** – Campinas, 25(3), 405-416, 2008.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 17, p. 69-76, set. 2007.

RAMALHO, E. B.. Um currículo abrangente, sim. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 8, p. 47-51, mar. 2003.

REGISTER, D. The effects of an early intervention music curriculum on prereading/writing. **Journal of Music Therapy**, 38(3), 239-248, 2001.

RIBEIRO, S. T. S. O rap e a aula: tocando nas diferenças... **Revista da ABEM**, Porto Alegre, vol. 19, p.129-135, mar. 2008.

SAINT-LAURENT, L.; GIASSON, J.; COUTURE, C. Emergent Literacy of children with intellectual disabilities. **Journal of Early Intervention**, vol. 21, n.3, p. 267-281.

SANTOS, L. C. **Crianças com dificuldade de aprendizagem**: Estudo de seguimento. 1999. Dissertação (Mestrado em Saúde Mental), Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 1999.

SANTOS, R. M. S. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música). **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, n. 1, 1990, p. 31-52.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. Desafios e soluções em ambientes de ensino e aprendizagem de língua materna para crianças de 6 anos. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 330-340, set./dez. 2011.

SNOW, C. E., BURNS, M.S., GRIFFIN, P. **Preventing Reading Difficults in young children**, 1 ed. Washington, DC: National Academic Press, 1998. 432p.

SNOW, C.E.; GRIFFIN, P.; BURNS, M.S. **Knowledge to support the teaching of reading**: preparing teachers for a changing world. San Francisco: Jossey Bay. 2005, 336p.

SOARES, L. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 128p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

\_\_\_\_\_. Musicalização para pessoas com deficiência mental: estratégias para a aprendizagem. In *Anais...V* Simpósio de Educação Musical Especial, 13 a 15 de novembro. São Paulo, Catedral Evangélica de São Paulo, 2008. Cd Rom. ISSN 1982-2723.

SOUZA, J. Repensando a pesquisa em educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 9., 1996, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 1996. p. 80-86.

\_\_\_\_\_. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10, 2001, Uberlândia. **Anais...** Porto Alegre: Associação Nacional de Educação Musical, 2001. p. 85-92.

STANDLEY, J. M., & HUGHES, J. E. Evaluation of an early intervention music curriculum for enhancing prereading/writing skills. **Music Therapy Perspectives**, vol. 15, n.2, p.79-85, 1997.

SULZBY, E. TEALE, W. Emergent Literacy. In Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. & Pearson, P. D. (Eds.). **Handbook of Reading Research**, vol II, p.727-757, New York: Longman, 1991.

van KLEECK, A. Emergent literacy: Learning about print before learning to read. **Topics in Language Disorders**, vol. 10, n. 2, p.25-45, 1990.

YADEN, D. B. ROWE, D. W., MACGILLIVRAY, L. Emergent Literacy: A matter (Polyphony) of Perspective. In KAMIL, M. L., MOSENTHAL, P. B., PEARSON, P. D.; BARR, M.(Eds.), **Handbook of Reading Research**, New York: Longman, vol III, p.425-454, 2000.

WUYTACK, J.; PALHEIROS, Graça Boal. Audição musical ativa: livro do professor e livro do aluno. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.

## **ANEXOS E APÊNDICES**

**Anexo 1: Autorização do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – USP**

---



**Universidade de São Paulo**  
**Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto**  
**Comitê de Ética em Pesquisa**

\_\_\_\_\_  
Campus de Ribeirão Preto

Of.CETP/FFCLRP-USP/005/-jsl

Ribeirão Preto, 17 de fevereiro de 2012

Prezada Pesquisadora,

Comunicamos V. Sa. que o trabalho intitulado "EFEITOS DE UM PROGRAMA MUSICAL SOBRE O LETRAMENTO EMERGENTE DE ESTUDANTES COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM" foi reanalisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 104ª Reunião, realizada em 16.02.12, e enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 606/2011 - 2011.1.2314.59.5.

Solicitamos que eventuais modificações ou emendas ao projeto de pesquisa sejam apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas, e que, ao término do estudo, um relatório final seja entregue ao Comitê.

Atenciosamente,

**Prof.ª Dr.ª ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE**  
Coordenadora

À Senhora  
**Renata Franco Severo Fantini**  
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas - UFSCar

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP  
Fone: (16) 3602-4811  
Fax: (16) 3633-2660 (direto) ou 3633-5015  
Avenida Bandeirantes, 3900 - bloco 3 - sala 16 - 14040-901 - Ribeirão Preto - SP - Brasil  
Homepage: <http://www.ffclrp.usp.br> - e-mail: [coetp@ffclrp.usp.br](mailto:coetp@ffclrp.usp.br)

**Anexo 2: Escala de Eventos Adversos**

Nome da Criança: \_\_\_\_\_ Nome do responsável: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_

<b>Escala de Eventos Adversos</b>				
	Acontecimento	Ocorreu nos últimos 12 meses	Ocorreu anteriormente	Nunca ocorreu
1	Entrada na escola (1º grau)			
2	Mudança de escola			
3	Repetência na escola			
4	Agressão da professora			
5	Mais de uma troca de professoras no mesmo ano			
6	Mudança de cidade			
7	Suspensão da escola			
8	Aumento da ausência do pai por oito horas ou mais por semana			
9	Aumento da ausência do mãe por oito horas ou mais por semana			
10	A mãe começou a trabalhar			
11	Perda de emprego do pai ou da mãe (especificar quem)			
12	Momentos difíceis do ponto de vista financeiro			
13	Nascimento de um irmão			
14	Hospitalização ou enfermidade séria da criança por duas semanas ou mais			
15	Hospitalização ou enfermidade grave de um dos pais por duas semanas ou mais			
16	Hospitalização ou enfermidade grave de um irmão/irmã da criança por duas semanas ou mais			
17	Criança acidentada com seqüela (ex. Perda de visão, colostomia)			
18	A criança adquiriu uma deformidade visível			
19	Acréscimo de um terceiro adulto na família			
20	Morte de um amigo da criança			

*Continua*

*Continuação*

21	Morte de um avô/avó			
22	Morte de um irmão			
23	Morte do pai/ da mãe (especificar)			
24	O relacionamento com os amigos/ colegas piorou			
25	Um irmão/irmã deixou definitivamente o lar após conflitos			
26	Gravidez de uma irmã solteira			
27	Aumento de conflitos e brigas entre os pais			
28	Mãe ou pai se casou de novo (especificar qual)			
29	Divórcio dos pais			
30	Um dos pais abandonou a família			
31	Consumo de droga ou álcool pelo pai/pela mãe			
32	Problema de saúde mental do pai/ da mãe			
33	Problema do pai/ da mãe com polícia ou com a justiça			
34	Litígio entre os pais pela guarda da criança			
35	Litígio entre os pais por causa da pensão			
36	Outros eventos – Quais?			

**Procedimento para o aplicador:** o entrevistador diz à mãe que vai ler uma lista de situações que podem acontecer na vida das crianças, para que ela informe se alguma delas ocorreu com seu filho/ sua filha. Em seguida lê cada item do formulário e pede à mãe que diga se o evento ocorreu nos últimos 12 meses ou anteriormente na vida da criança. Preencher cada item com X na coluna apropriada. Se o evento ocorreu tanto nos últimos 12 meses como anteriormente, marcar X nas duas colunas.

### Anexo 3: Diagnóstico Musical

---

#### Avaliação Musical

Aluno \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_\_

#### Parte 1

##### PERCEPÇÃO, TIMBRE E ALTURA

- 1) Diga se o som escutado é igual ou diferente (dois sons bem diferentes)

Sons escutados: \_\_\_\_\_

Resposta: \_\_\_\_\_

- 2) Ouça os sons e diga quais são

Sons escutados: \_\_\_\_\_

Respostas: \_\_\_\_\_

- 3) Diga se o som é fino (agudo) ou grosso (grave)

Som executado: \_\_\_\_\_

Resposta: \_\_\_\_\_

##### PULSO E RITMO

- 4) Ande junto com a batida do tambor (caminhar no pulso com diferentes velocidades)

Fez bem      Com dificuldade      Só com ajuda      Não consegue

- 5) Bata 3 palmas, bata 5 palmas, de três pulos

Fez bem      Com dificuldade      Só com ajuda      Não consegue

---

#### Parte 2

- 6) Imita o que o professor faz

Sequencia rítmica:

Fez bem      Com dificuldade      Só com ajuda      Não consegue

##### CONHECIMENTO MUSICAL GERAL

- 7) Diga o nome de três instrumentos musicais que você conhece

Respostas: \_\_\_\_\_

- 8) Você já tocou algum instrumento musical? Qual?

Respostas: \_\_\_\_\_

- 9) Cante uma música que você conheça ou goste.

Respostas: \_\_\_\_\_

## Anexo 4: Teste de Consciência Fonológica

---

### Identificação de rimas

As crianças são craques em rimas, não é mesmo? Só que a Ruga ainda não sabe rimar. Você pode ajudar a Ruga a encontrar palavras que rimam? Sabe, rima é quando os finais das palavras combinam, são iguais. Por exemplo: futebol rima com caracol, não é mesmo? Escada rima com sacada.

Vamos ajudar a Ruga a encontrar palavras que rimam? Eu vou te mostrar o desenho quatro palavras e a nossa regra será a seguinte, a palavra que tem o desenho maior é a chefe da brincadeira. Você vai ter que me contar qual das outras três palavras rima com a palavra chefe.

### 1.

Vamos treinar um pouco?

1) **PIÃO** – BRUXA – AVIÃO – COLHER ( ) \_\_\_\_\_

2) **BOLA** – COLA – PATO – CARRO ( ) \_\_\_\_\_

Agora que você já sabe como é. Vamos ajudar a Ruga nesta tarefa?

1) **TORNEIRA** – FOGUETE – BICICLETA – CADEIRA

2) **FACA** – MOTO – SACI – BOCA ( ) \_\_\_\_\_

3) **VASSOURA** – TESOURA – CHINELO – ÓCULOS ( ) \_\_\_\_\_

4) **BONÉ** – ÔNIBUS – PÉ – FLOR ( ) \_\_\_\_\_

5) **RATO** – BONECA – SAPATO – FLAUTA ( ) \_\_\_\_\_

6) **ANEL** – PINCEL – TREM – MAÇÃ ( ) \_\_\_\_\_

### · Combinação de sons

A Ruga também precisa aprender a brincar com as palavras. Sabe que ela conheceu um robô e não conseguiu entender o que ele dizia. Será que você pode ajudá-la?

Vamos fazer assim: eu vou falar como se fosse um robô e você tem que contar pra Ruga o que eu estou falando. Vamos treinar?

### 2.

1) GE - LO ( ) \_\_\_\_\_

2) PA - LI - TO ( ) \_\_\_\_\_

Agora é com você!

1) SO - PA ( ) \_\_\_\_\_

2) LA - GO ( ) \_\_\_\_\_

3) SOL - DA - DO ( ) \_\_\_\_\_

4) CA - BE - ÇA ( ) \_\_\_\_\_

5) BI - CI - CLE - TA ( ) \_\_\_\_\_

6) CHO - CO - LA - TE ( ) \_\_\_\_\_

Agora o robô vai separar as palavras de um jeito diferente. Ele vai separar um pedaço bem pequenininho do começo da palavra. Vamos descobrir que palavra o robô está falando?

**3.**

- 1) S-APO ( ) \_\_\_\_\_
- 2) TR – EM (treino) ( ) \_\_\_\_\_

Agora quero ver se você consegue descobrir sozinho!

- 1) FL – OR ( ) \_\_\_\_\_
- 2) S – OL ( ) \_\_\_\_\_
- 3) V – ACA ( ) \_\_\_\_\_
- 4) PR – ATO ( ) \_\_\_\_\_
- 5) FL – AUTA ( ) \_\_\_\_\_
- 6) T – AMPA ( ) \_\_\_\_\_

**Identificação do som diferente**

Ainda bem que você está ajudando a Ruga. “Oi amigos, sabe o que a professora me disse? Disse que eu preciso pensar nos pedacinhos das palavras, que preciso mostrar para ela quais palavras têm sons parecidos e quais têm sons diferentes.”

Vamos continuar ajudando a Ruga? Então vamos fazer assim: eu vou falar três palavras pra você.

O som de duas palavras é bem parecido e o som da outra é diferente. Você vai ter que me dizer qual das palavras tem o som diferente.

Preste atenção no som do início da palavra: duas palavras começam com o mesmo som e uma começa com um som diferente. Qual é a palavra diferente? Vamos treinar uma vez?

**4.**

- 1) MOLA – BOCA – BOBO ( ) \_\_\_\_\_
- 2) CAMA – LATA – LÁPIS ( ) \_\_\_\_\_

Agora é a sua vez de ajudar a Ruga.

- 1) BOLA – SINO – BOTE ( ) \_\_\_\_\_
- 2) VACA – VASO – LUPA ( ) \_\_\_\_\_
- 3) MESA – COPO – COLA ( ) \_\_\_\_\_
- 4) SUCO – PELE – SUJO ( ) \_\_\_\_\_

Agora vamos prestar atenção no som do final da palavra: duas palavras terminam com o mesmo som e uma termina com um som diferente. Qual é a palavra diferente? Vamos treinar mais uma vez?

**5.**

- 1) SALA – BELA – MOTO ( ) \_\_\_\_\_
- 2) CÔCO – SOCO – LATA ( ) \_\_\_\_\_

Agora é a sua vez!

- 1) POTE – SACI – BATE ( ) \_\_\_\_\_
- 2) CAÇA – MASSA – CÔCO ( ) \_\_\_\_\_
- 3) LADO – SACI – DEDO ( ) \_\_\_\_\_
- 4) PATO – SALA – MOLA ( ) \_\_\_\_\_

Para acabar de ajudar a Ruga com esta tarefa vamos prestar atenção no som do médio da palavra: duas palavras têm o mesmo som bem no meio e uma tem um som diferente no meio. Qual é a palavra diferente? Vamos treinar mais uma vez?

**6.**

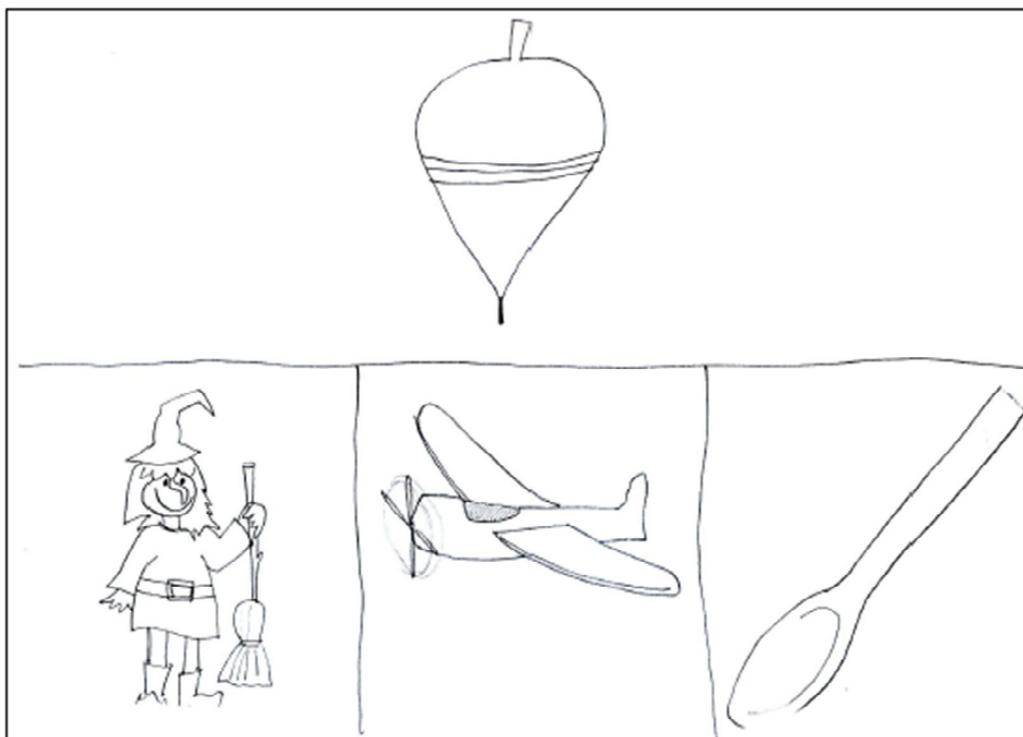
- 1) MULATO – BONITA – COLADA ( ) \_\_\_\_\_
- 2) MALUCO – PELUDO – SACADA ( ) \_\_\_\_\_

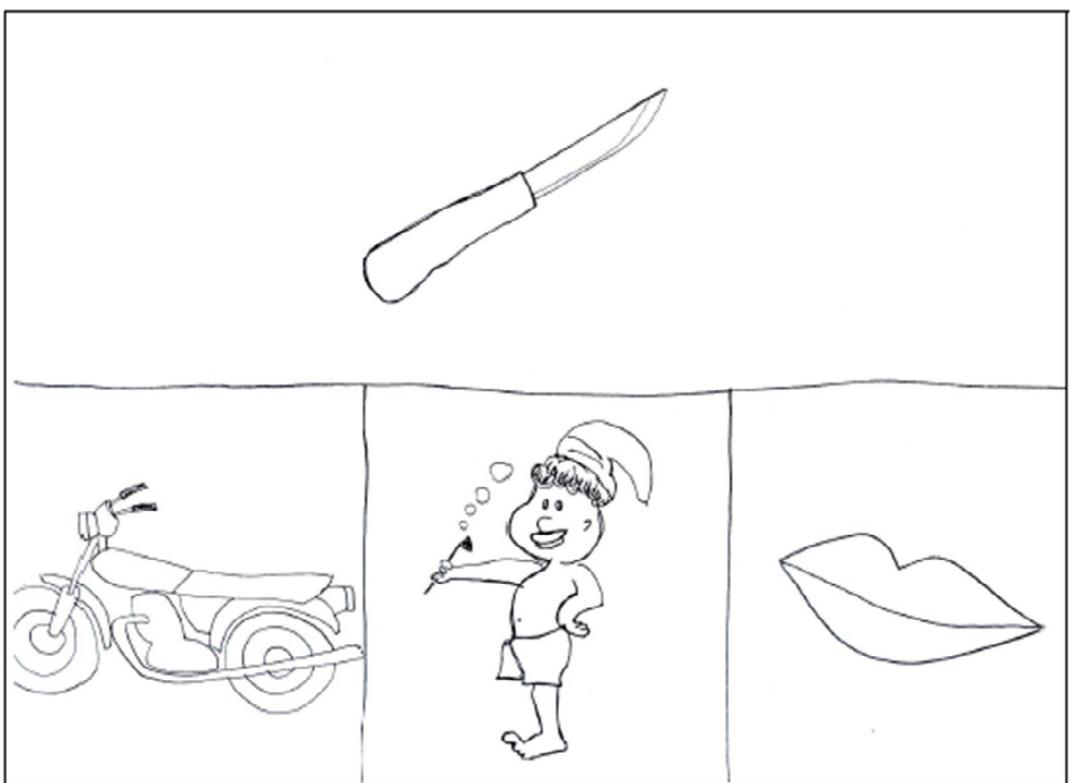
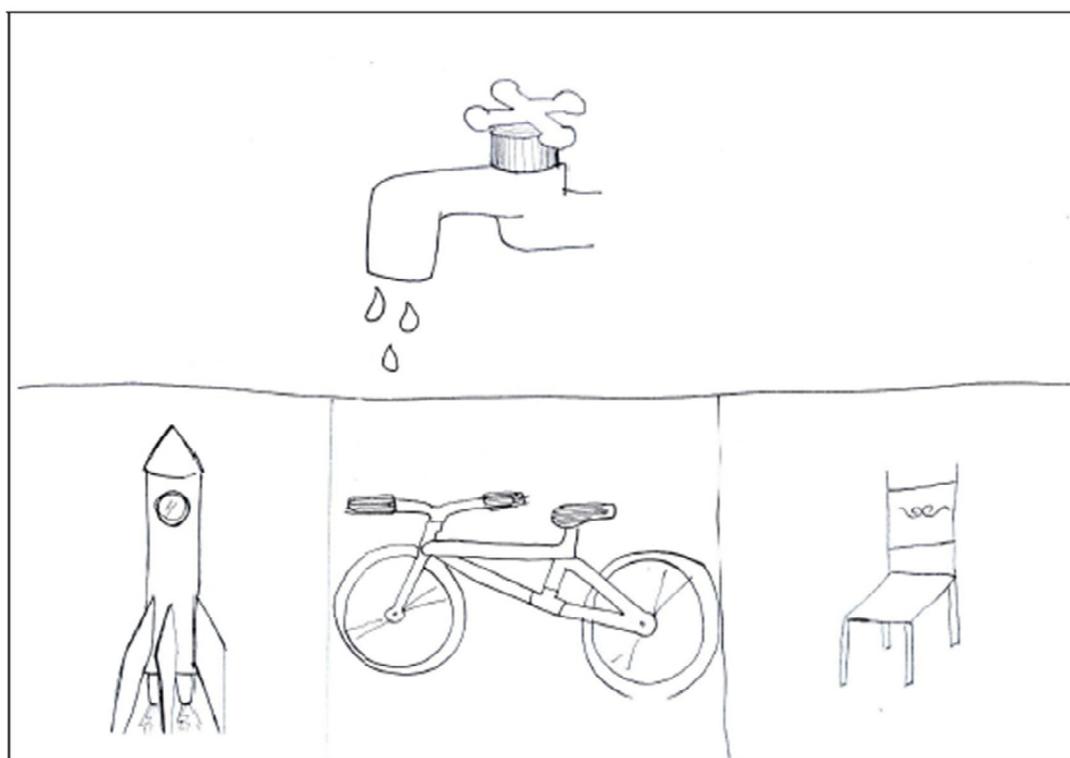
Agora é a sua vez!

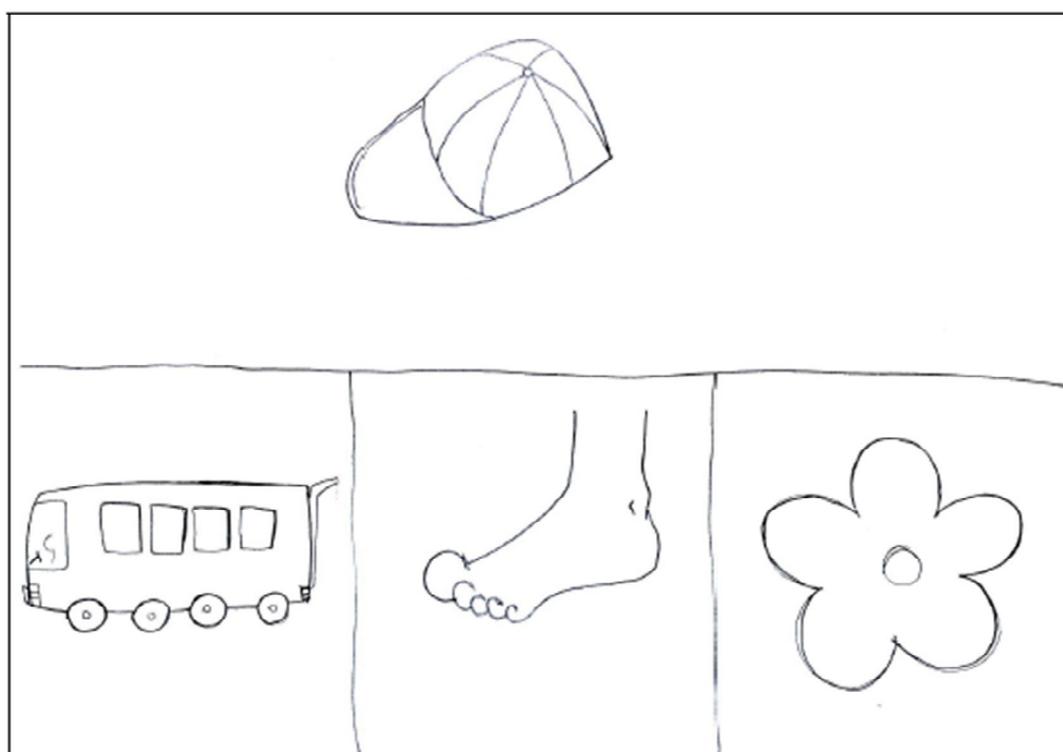
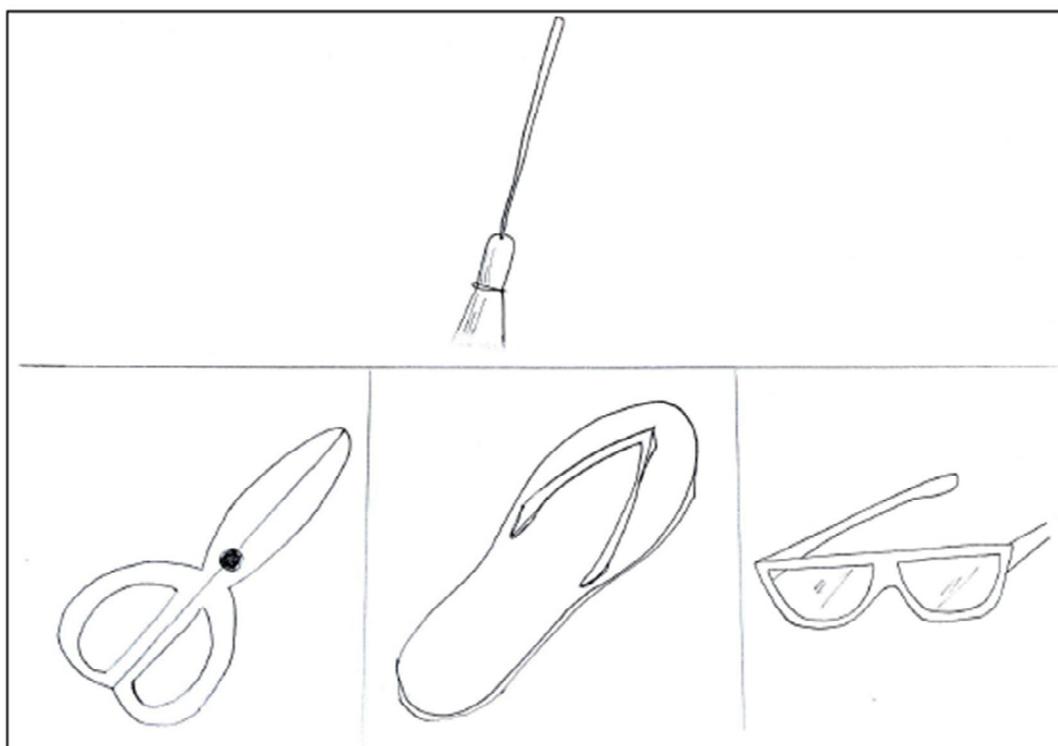
- 1) MENSAGEM – CANETA – PASSADO ( ) \_\_\_\_\_
- 2) BARRIGA – PALITO – TERRÍVEL ( ) \_\_\_\_\_
- 3) CEREJA – MORENA – SAPATO ( ) \_\_\_\_\_
- 4) CINEMA – MOLEQUE – PLANETA ( ) \_\_\_\_\_

**Anexo 5: Ilustrações da tarefa de identificação de rimas (PACHECO, 2009)**

---







## Anexo 6: Escala de letramento emergente para aplicação

	Aluno	Aluno	Aluno
	Data	Data	Data
<b>1. Demonstra interesse espontâneo por livros</b> <b>0</b> nenhum interesse <b>1</b> precisou de incentivo para olhar <b>2</b> precisou ser encorajada <b>3</b> pegou espontaneamente			
<b>2. Demonstra interesse durante a Leitura de Histórias</b> <b>0</b> sem interesse <b>1</b> pouco interesse <b>2</b> interesse <b>3</b> interesse contínuo			
<b>3. Participa ativamente durante a leitura</b> <b>0</b> nenhuma participação <b>1</b> pouca participação <b>2</b> participação <b>3</b> alta participação			
a. Comenta o conteúdo ou figuras			
b. Responde as perguntas do adulto (prediz ou estima o que virá a seguir)			
c. Completa sentenças da história retomadas pelo adulto			
d. Relaciona com o que sabe ou conhece			
<b>4. Manuseia o livro de modo apropriado</b> a. Coloca a capa na frente = <b>1 ponto</b> b. Posiciona o livro com texto/título a posição correta = <b>1 ponto</b> c. Vira as páginas uma a uma - <b>3 pts.</b> Páginas viradas uma a uma			
<b>5. Demonstra orientação espacial na leitura</b>  <i>Pedir para seguir o texto com o dedo enquanto o texto é lido</i>			
a. Identifica início e final do texto <b>1 ponto</b>			
b. Começa à esquerda <b>1 ponto</b>			
c. Retoma da direita para a esquerda ao final da linha <b>1 ponto</b>			
<b>6. Apresenta conceitos sobre a escrita</b>			

*continua*

continuação

<b>Máximo 3 pontos</b>			
a. Identifica letra, palavra e sentença e distingue uma da outra ( <b>1 ponto para cada</b> )			
<b>7. Funções da Escrita</b> <b>1 ponto para cada resposta correta.</b> <b>Máximo 10 pontos.</b>			
a. Distingue entre texto e outras representações impressas (10 figuras: 5 apenas com imagens e 5 com imagens e escrita) <b>8. Leitura de faz-de-conta</b> - <b>1 pto:</b> criança classificou e comentou itens das figuras diferentes - <b>2 ptos.</b> Construiu oralmente uma exposição sequencial das figuras - <b>3 ptos:</b> criou a história com entonação e formulação da língua escrita - <b>4 ptos.</b> Usou a escrita de maneira pré-convencional para ler - <b>5 ptos.</b> Leu a história convencionalmente			
<b>9. Escreve (Níveis de Escrita)</b> Pedir para escrever seu primeiro nome e a palavra mamãe.			
a. Forma de escrita (desenho, rabisco, rabisco semelhante a letras, unidades semelhantes a letras, letras, escrita convencional) 1 pto. = desenho 2 ptos. = rabisco ondulado 3 ptos. = rabisco parecido com letra. 4 ptos. = unidades parecidas com letras 5 ptos = letras 6 ptos = escrita convencional			
b. Princípio alfabético (unidades escritas correspondem a unidades sonoras) 0 = nenhuma evidência de princípio alfabético 1 = alguma evidência 2 = padrão consistente			

**Anexo 7: Plano de aula nº 1**


---

<b>Objetivos</b>	<b>Materiais</b>	<b>Procedimentos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer rotina;</li> <li>- Propiciar contato e cumprimentos entre os membros do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canto de entrada (Boa tarde para quem está aqui).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em roda, cantar a canção e propor diferentes formas de se cumprimentar.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer a habilidade de discriminação de diferentes timbres corporais .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Música Baião Destemperado</li> <li>– Barbatuques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentar em roda e ouvir a música uma vez.</li> <li>- Conversar sobre os sons ouvidos;</li> <li>- Explorar esses sons no próprio corpo;</li> <li>- Classificá-los em grupos de acordo com a região do corpo utilizada;</li> <li>- Ouvir a música novamente deixando que as crianças a acompanhem com os sons que exploraram no corpo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer rotina;</li> <li>- Preparar as crianças para retornarem às salas de aula;</li> <li>- Incentivar que as crianças indiquem e percebam diferentes andamentos e movimentos para o canto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Canto de saída (Tchau Tchau).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em roda cantar a canção permitindo que as crianças sugiram diferentes andamentos e movimentos para acompanhara música.</li> </ul>

**Apêndice 1: Modelo de Termo de Consentimento – Escola**

---



Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Venho por meio deste, atestar meu consentimento para a realização da pesquisa “Efeitos de um programa musical sobre o letramento emergente de estudantes em situação de risco psicossocial” com 4 crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental [REDACTED].

Esta será realizada pela aluna Renata Franco Severo Fantini, do curso de pós-graduação em Educação Especial - Mestrado da Universidade Federal de São Carlos, sob a orientação da professora Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

Conheço o objetivo central da pesquisa que observar se ocorrem progressos em habilidades musicais, de consciência fonológica e de letramento emergente em crianças em situação de risco social que participaram de um programa de educação musical dirigido ao fortalecimento dessas habilidades.

Compreendo que os dados coletados serão mantidos em caráter anônimo, a identidade dos participantes não será revelada de maneira alguma e todas as informações pessoais serão consideradas confidenciais.

Sei que a participação nesta pesquisa é de caráter voluntário e que não há quaisquer ônus para a instituição participante, sei também que qualquer participante pode desistir de participar desta pesquisa a qualquer momento.

Estou ciente que a participação na referida pesquisa não acarreta nenhum tipo de risco físico ou psicológico a seus participantes.

Também fui informada que, se assim for minha vontade, poderei obter as informações resultantes da pesquisa em questão.

---

Assinatura

---

Nome

Américo Brasiliense, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

---



Universidade Federal de São Carlos  
Centro de Educação e Ciências Humanas

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado ( a) Responsável,

Seu(sua) filho(filha) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que busca estudar os efeitos de um Programa Musical sobre as habilidades e comportamentos iniciais de leitura e de escrita de estudantes do primeiro ano do Ensino Fundamental e que tem como objetivo avaliar os efeitos do programa musical sobre as habilidades iniciais de leitura e de escrita de crianças de 6 (seis) anos matriculadas em turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Neste estudo, a colaboração dos alunos consistirá em responder a questionários sobre os gostos e afinidades musicais e sobre aspectos de leitura e de escrita como gosto e contato com livros, com materiais escritos e ilustrados e sobre a prática de ler e escrever e participar de um programa educativo musical que pode ter de 8 a 16 sessões de 50 minutos que ocorrerão durante o período de estudo.

A presente pesquisa está sendo realizada por Renata Franco Severo Fantini, aluna de Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) sob a orientação da Profa. Dra. Tânia Maria Santana de Rose.

A participação do seu (sua) filho (filha) é voluntária. Por este motivo você tem toda liberdade de decidir e autorizar que seu filho(a) participe da pesquisa. Mesmo após a autorização de seu filho para a participação na pesquisa ele deve se sentir a vontade e livre para deixar de participar da pesquisa ou de alguma atividade em que se sentir desconfortável.

A participação não acarretará nenhum benefício direto para seu filho. No entanto, estudos anteriores têm mostrado bons resultados de programas similares tanto para o desenvolvimento das habilidades musicais, como para o desenvolvimento das habilidades de manipular os sons da fala e as de leitura e de escrita. Os únicos possíveis riscos para o seu filho seriam sentir algum desconforto ou inibição ao responder algumas perguntas dos questionários ou em participar das atividades musicais - como tocar instrumentos de pequena percussão, ou se expressar com movimentos, desenhos e escrita que serão registradas em forma de vídeo.

É importante destacar que as informações fornecidas pelo seu filho(a), o nome dele e sua imagem são confidenciais e serão mantidas em sigilo. As informações serão usadas exclusivamente para fins de pesquisa e poderão ser divulgadas em eventos científicos.

Caso você concorde que seu filho(a) colabore com a realização deste estudo, você deve assinar uma cópia deste Termo e manter uma segunda cópia na qual consta o nome da orientadora do estudo, e-mail, telefones e endereço.

Outras informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa podem ser fornecidos pela pesquisadora Renata Franco Severo Fantini, no telefone (16) 8159-6138, pelo e-mail renata.severo@yahoo.com.br e no endereço Departamento de Psicologia- Laboratório de Desenvolvimento Humano e Cognição - UFSCar - Área Sul- Rodovia Washington Luiz, km 235 Monjolinho São Carlos-SP CEP- 13565-905.

Eu, \_\_\_\_\_ RGnº \_\_\_\_\_ declaro que entendi os riscos e benefícios da participação de meu filho(a) na pesquisa e concordo que ele(a) , \_\_\_\_\_ participe.

Assinaturas

\_\_\_\_\_  
Responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora  
Renata Franco Severo Fantini

Américo Brasiliense, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2011