
Linguagem escrita e Linguagem musical: Relações entre as concepções precoces de aprendizagem das crianças

JULIANA ABRA OLIVATO*, MARGARIDA ALVES MARTINS**

Resumo

O presente artigo tem como objetivo relacionar as concepções precoces das crianças entre a linguagem escrita e a linguagem musical. Considerando as semelhanças entre música e linguagem (Bartoli, 2020), relacionamos os processos de leitura, desde as concepções precoces, e apresentamos uma proposta de relação entre as fases e estratégias de leitura (escrita e musical). Realizamos uma revisão de literatura interdisciplinar incluindo as áreas da Cognição musical (Fireman, 2010; Sloboda, 2008), da Educação musical (Boal-Palheiros, & Boia, 2020) e da Psicologia da aprendizagem (Alves Martins, 1998, 2019, & Ehri, 2005), e observamos haver uma íntima relação entre elas. Concluímos que há uma ligação direta entre as estruturas de linguagem, ao seu processo de aprendizagem, e, principalmente, entre as concepções precoces das crianças tanto na leitura convencional da língua materna, aqui tratada por língua escrita, quanto na linguagem musical, compreendendo a leitura da partitura.

Palavras-chave: leitura musical, linguagem escrita, concepções precoces de aprendizagem, literacia musical, música e linguagem

Written language and musical language: Relationships between children's early conceptions of learning

Abstract

This article aims to relate children's early conceptions about the written process in language and in musical language. Considering the similarities between music and language (Bartoli, 2020), we relate the reading processes, from early conceptions, and present a proposal of direct identification between the phases and reading strategies (writing and musical). We carried out an interdisciplinary literature review including the areas of Musical Cognition (Fireman, 2010; Sloboda, 2008), Music Education (Boal-Palheiros, & Boia, 2020), and Psychology of Learning (Alves Martins, 1998, 2019, & Ehri, 2005), and we observed a close relationship between them. We conclude that there is a direct link between the language structures, their learning process, and, mainly, between the precocious conceptions of the children both in the conventional reading of the mother tongue, here treated as written language, and in the musical language, comprising reading of the score.

Keywords: musical reading, written language, early conceptions of learning, music literacy, music and language

* ISPA – Instituto Universitário (Lisboa, Portugal)
E-mail: julianaabra@hotmail.com

** ISPA – Instituto Universitário (Lisboa, Portugal)
E-mail: mmartins@ispa.pt

Introdução

Atualmente se fala em diversos tipos de Literacias, principalmente sobre as nascidas na era digital. Foi preciso dar amplitude ao termo para que coubessem nele tantos tipos de informação, de linguagens, de maneiras de se expressar e de registrar a informação e os códigos de linguagem. Nesse contexto, encontramos as Literacias de dados, global, digital, cívica, crítica, visual, tradicional, de mídia, econômica, histórica, de ferramentas, da informação e da saúde (Schrack, 2015). E, ainda há muitas outras, geralmente descendentes destas, como a Literacia musical, por exemplo, geralmente vista como parte da Literacia de mídia.

Inclusive, a definição de Literacias precisou ser revista, não podendo mais ficar apenas em torno de *literacy* como literatura, acerca da linguagem escrita. O Professor Dias de Figueiredo atualizou a definição do conceito ao referir que “as literacias estendem-se hoje para além da palavra escrita, incluindo os discursos escrito, falado, visual, multimodal e multimídia, presenciais e a distância” (Borges, 2015).

Estabelece-se então, um cenário no qual “Literacias” passa a ser um termo amplo e interdisciplinar, inclusive, abrangendo variações como as “Multiliteracias”, as “Transliteracias” e as “Novas Literacias”. Para além disso, precisamos olhar para essas transformações e novas vertentes das Literacias com base no contexto atual do uso disseminado e massivo da internet, das mídias digitais e dos conteúdos produzidos e acessados nesses meios de comunicação. Isso nos leva a questões democráticas e de inclusão, pois todos tem o direito de ter acesso e informação relacionados às Literacias. Sobre as competências associadas às Literacias de mídia, Tomé (2021) explica que elas são centrais em modelos internacionais focados na formação de cidadãos, como no da *competência global* da OCDE, da cidadania global da UNESCO ou das *competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida* do Conselho da União Europeia.

Também é importante citar que há variações quanto ao uso e ao significado de Literacias. Enquanto na Europa é mais comum que o termo se aplique a outras áreas, não apenas à leitura e escrita, no Brasil, as Literacias, como um conceito mais abrangente não são muito difundidas. Podem ser tratadas por *Comunicação na Educação* e também estarem mais ligadas às Literacias de mídias digitais (Bonami, 2021), ou serem conhecidas como *letramento* em áreas específicas.

As investigações e publicações sobre as Literacias tem ganhado abrangência, dentre as quais destacamos aquelas que são foco neste trabalho, que seriam as Literacias artísticas, de mídia e musical. Um trabalho interessante para a área é o e-book *Fazer o mundo inteiro – Atividades de STEAM e Literacia dos media do Pré-Escolar ao 2º Ciclo* (2021) com edição do Ministério da Educação de Portugal. O livro registra o processo de um projeto de Cidadania digital em Portugal que prevê a formação contínua e acreditada de professores em STEAM, articulando-se com Literacia de Mídia. Assim, os docentes criam e implementam workshops com os seus alunos como, por exemplo, *Sentir a música e O Nabo Gigante – história ilustrada e narrada pelas crianças* (Tomé, 2021, p. 8). Outro exemplo a ser citado é o artigo *Literacia Musical e sensibilização artística: uma experiência*

interdisciplinar com as Artes (2019) que apresenta os fundamentos da educação pela arte de forma interdisciplinar, articulando as disciplinas de Expressão Musical e de Expressão Plástica, além de contribuições de outras áreas.

E então, chegamos à Literacia Musical, definida por Leonido (2007) como uma aprendizagem musical básica, como se este processo fosse tal qual a aprendizagem da leitura e da escrita. O autor ressalva que, qualquer indivíduo deve desenvolver as suas capacidades musicais básicas para ter autonomia de criação e de experimentação dos sons e de todo o mundo sonoro.

E é no âmbito das Literacias que se desenvolve o corpo desta pesquisa, para isto, correlacionando a aprendizagem da leitura escrita e da leitura musical e suas concepções precoces de aprendizagem por meio de uma revisão de literatura.

Enquadramento teórico: da Cognição Musical à Psicologia da Aprendizagem

O enquadramento teórico deste artigo tem caráter interdisciplinar. A revisão de literatura se valeu das áreas da Cognição musical, (Fireman, 2010; Sloboda, 2008), da Educação musical, (Boal-Palheiros & Boia, 2020), da Psicologia da aprendizagem (Alves Martins, 1998, 2019, & Ehri, 2005), e ainda sobre as relações entre música e linguagem (Bartoli, 2022) buscando uma discussão onde se encontre possíveis relações entre os trabalhos dos autores que aqui participam.

É necessário um olhar interdisciplinar para propor, discutir e apresentar os resultados desta pesquisa, que partiu da nossa experiência com o ensino e a aprendizagem musical e, em contato com autoras relevantes da área da Psicologia da aprendizagem, em especial, das Literacias, observamos haver uma correlação direta entre a aprendizagem da leitura musical e a aprendizagem da leitura da língua escrita, bem como das concepções precoces de aprendizagem em ambas.

O autor John Sloboda em seu livro *A mente musical: psicologia cognitiva da música* (2008[1985]) estabelece paralelos entre os enfoques de Schenker acerca da música e de Chomsky sobre a linguagem. Em sua longa listagem sobre as principais semelhanças entre a linguagem e a música, gostaríamos de destacar apenas duas. A primeira afirmação que o autor faz é a de que “tanto a linguagem quanto a música são características da espécie humana que aparentam ser universais para todos os seres humanos e específicas dos seres humanos”. Ou seja, “os humanos tem uma capacidade geral de adquirir competências linguísticas e musicais” (2008, p. 25). A segunda semelhança é que “tanto a linguagem quanto a música são capazes de gerar um número ilimitado de sequências novas”, ou seja, as pessoas podem produzir sentenças, textos, criar melodias, composições nunca antes ouvidas, e isso é ilimitado, não é finito (2008, p. 26).

O autor ainda discute, sobre aprendizagem musical e desenvolvimento, diversos enfoques sobre a capacidade cognitiva humana, porém, vamos nos valer do ponto de vista que o organismo humano está biologicamente predisposto a alcançar a excelência em algumas habilidades cognitivas específicas,

sendo uma delas a linguagem. Isto tem sido associado mais individualmente aos trabalhos do linguista Noam Chomsky.

Apoiada também em Chomsky e outros autores, Bartoli (2022) se vale de um ponto de vista conceitual-cognitivo para expressar que a música e a linguagem estão entrelaçadas em muitos aspectos. Seriam duas formas de expressão e meios de comunicação, que tem sua origem na aparição da espécie humana, já que são formas de comportamento que caracterizam os indivíduos e evoluem com eles. Ainda, a música é algo inato ao ser humano, porém, precisa ser estimulada, assim como a linguagem.

Além da estreita relação entre a linguagem e a música, há quem considere a música como uma linguagem dos sentimentos (Lucas, 2013) e trate-a como uma linguagem, contendo gramática e estrutura. Neste artigo, estamos considerando essa íntima relação entre música e linguagem e, baseadas nesse pressuposto, vamos detalhar algumas questões sobre ambas e as analogias entre elas.

Concepções precoces de aprendizagem

“A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vygotsky, 1977, p. 39). Esta ideia aplica-se a diversas aprendizagens, nomeadamente à da leitura e da escrita. É assim que as crianças antes de serem formalmente ensinadas a ler e a escrever constroem concepções originais sobre o que a escrita representa. Para elas, a escrita não representa a linguagem, mas sim os referentes, tal como acontece no desenho. As crianças começam a escrever usando garatujas¹ ou mesmo letras arbitrárias, ou ainda formas parecidas com letras que consideram que representam aquilo que quiseram comunicar por escrito. Quando compreendem que a escrita representa os sons da linguagem, começam a tentar analisá-los e a procurar as letras que lhes correspondem. A linguagem passa a ser objeto de análise e de reflexão, levando a que a consciência dos sons que a constituem se desenvolva.

O mesmo acontece na aprendizagem da música. A criança começa por tocar e/ou cantar e experimentar os sons sem ainda conhecer as notas musicais e muito menos a sua representação. Porém, quando compreende que há uma representação escrita daquele som, a criança começa a fazer correspondências e análises, ampliando assim o seu conceito de significado musical. Primeiramente, pelas características das notas ou figuras, por assimilação ou comparação ela começa a reconhecer diferenças de altura (notas mais agudas ou mais graves) e sua localização no pentagrama. Passa também a associar as figuras rítmicas ao tempo de duração das notas. Isso ocorre pela noção espacial, já que notas com valores maiores (maior duração de som) ocupam mais espaço, e as com menor duração ocupam menos espaço. Quando começam a representar por escrito o que ouvem ou tocam, elas primeiramente desenhavam notas aleatoriamente, não se atentando ao seu lugar no pentagrama. Só depois é que passam a refletir e analisar sobre essa representação, e então,

¹ A garatuja é uma imitação da escrita, e já possui uma intencionalidade comunicativa.

com apoio partem para a representação real das alturas e depois das durações dos sons.

As concepções que a criança traz para a escola, que é precedente ao ensino formal da leitura, podem ser comparadas à sensibilização musical ou musicalização, que seria quando os pais ou professores criam uma atmosfera de relação da criança com o som, para que ela possa despertar para o mundo sonoro que nos rodeia e fazer conexões com ele. Boal-Palheiros e Boia (2020) elencam áreas do desenvolvimento infantil que são apoiadas pelo envolvimento das crianças com atividades musicais, entre elas, a linguagem e a literacia, incluindo o desenvolvimento de competências pré-literárias em crianças nos primeiros anos de vida, corroborando, assim, para a contribuição da música nas concepções precoces de aprendizagem.

As bases para as semelhanças entre a música e a linguagem estão relacionadas a um contexto evolutivo comum, como conhecimentos e regras em ambos os domínios e os significados dos parâmetros musicais² nas primeiras fases da aquisição da língua. E o processo da formulação das concepções das crianças sobre a linguagem é o mesmo tanto para a linguagem escrita como para a musical. Ela primeiramente imita (o som ou a palavra) para depois comunicar (falar, tocar, cantar) e finalmente sonhar e imaginar (criar, contar histórias, improvisar, compor melodias).

Concordamos que “as atividades musicais que envolvem uma manipulação ativa do ritmo e de variações de altura do som são suscetíveis de fomentar o desenvolvimento perceptivo das características prosódicas da linguagem” (Patel, 2008, como citado em Boal-Palheiros & Boia, 2020, p. 40).

Bartoli (2022) cita estudos que demonstram que as habilidades leitoras estão relacionadas com a competência musical, compartilhando aspectos como “a decomposição do som em unidades básicas: tanto a harmonia e as melodias em sons individuais, como a palavra em fonemas e sílabas” (p. 11). Ou seja, o treinamento musical ajuda a melhorar a consciência fonológica e as habilidades da linguagem, tal como a aprendizagem da leitura e da escrita ajudam a desenvolver também a consciência fonológica.

A forma como as crianças escrevem antes do ensino formal pode facilitar o desenvolvimento da consciência dos sons do oral e permitir a compreensão do princípio alfabético (Alves Martins, 2019). Da mesma forma, as crianças em fase de alfabetização demonstram uma boa relação nas escritas e leituras alternativas em música, que corresponderiam à essa escrita antes do ensino formal. A isso chamamos de notação musical não tradicional, que tanto pode ser utilizada como estratégia para pré-leitores criarem concepções sobre a grafia e a representação dos sons e sua relação direta com o próprio som, quanto para leitores ampliarem seu repertório sonoro e suas concepções sobre outras formas de grafar o som, ou de representar o que está registrado de maneira não convencional. Podemos fazer uma analogia entre a notação musical não tradicional (figura 1) e as garatujas (figura 2), pois são formas de representar

² Os parâmetros musicais se baseiam nos parâmetros sonoros de altura, intensidade, duração e timbre. A Educação musical se apoia nesses parâmetros como princípios do som a serem apresentados, desenvolvidos e manipulados com as crianças desde tenra idade.

o que se ouve ou o que se quer expressar, mas que ainda não está formatado em um sistema convencional de escrita.

Figura 1

Exemplo de notação musical não tradicional. Fonte: Guimarães (2015). YouTube.

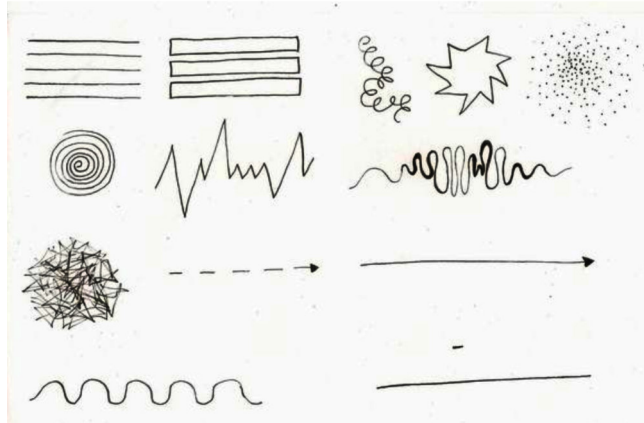


Figura 2

Exemplo de garatuja. Fonte: arquivo pessoal da autora.

16



As relações entre a linguagem escrita e a linguagem musical para as crianças

Estabelecemos uma comparação, a princípio, entre as grafias, na qual, as notas musicais seriam como as sílabas, as ideias musicais seriam as palavras, as frases correspondem às mesmas e, por fim, os períodos musicais correspondem aos parágrafos na língua convencional.

Antes da aprendizagem da leitura, a criança já conhece muitas palavras na sua forma fonológica, assim como os significados que lhes estão associados. Quando aprende a ler, aprende a associar a forma ortográfica de cada palavra, constituída por uma sequência ordenada de grafemas, com a sua

forma fonológica (Alves-Martins, 2019). Isso é variável para cada criança, pois, cada uma traz um histórico, uma experiência. Também pode haver crianças que não conhecem muitas palavras, que viveram em um mundo mais privado da linguagem, da escrita e de estímulos, e por isso poderá levar mais tempo para assimilar a leitura e a escrita. A mesma ideia pode ser aplicada para a leitura musical, já que, “uma criança que nunca teve aulas de música pode ter poucas expectativas durante a leitura. Devido à pouca experiência musical fará poucas predições” (Fireman, 2010, p. 37).

Fizemos uma comparativo a seguir, representado no quadro 1, entre as fases da aprendizagem da leitura de palavras escritas com a aprendizagem da leitura da grafia musical. Na leitura de palavras, a forma oral (o léxico fonológico) corresponde a saber as palavras; o significado (léxico semântico) implica em saber o que significam; e a forma escrita (léxico ortográfico) em saber como escrevê-las. Quando comparamos a leitura de palavras com a leitura musical, a forma oral (léxico fonológico) significa saber as notas musicais; o significado (léxico semântico) seria saber o que as notas representam; e a forma escrita (léxico ortográfico) saber escrever as notas musicais.

Quadro 1

Comparações entre a leitura de palavras e a leitura de notas musicais.

	Leitura de palavras	Leitura de notas musicais
<i>Forma oral</i>	saber as palavras	saber as notas musicais
<i>Significado</i>	saber o que as palavras significam	saber o que as notas representam
<i>Forma escrita</i>	saber escrever as palavras	saber escrever as notas musicais

O modelo de Ehri (2005) baseia-se no pressuposto de que a principal tarefa da criança ao aprender a ler e a escrever consiste em compreender que as letras representam os sons das palavras. Segundo a autora, a leitura de palavras desenvolve-se ao longo de quatro fases: a fase pré-alfabética, a fase parcialmente alfabética, a fase plenamente alfabética e a fase alfabética consolidada. A partir disso, tecemos uma relação direta entre as fases do modelo de aprendizagem da leitura de palavras e as fases de aprendizagem da leitura musical, essa última por nós nomeadas e definidas³. As comparações estão representadas no quadro 2.

A fase pré-alfabética é formada por pré-leitores com pouco conhecimento do sistema alfabético, os quais costumam ler pelo contexto e memorizam aspectos visuais globais das palavras. Assim também a fase pré-musical se caracteriza por pré-leitores com pouco conhecimento do sistema musical, que “leem” pelas características específicas das notas que as diferenciam, e não por saberem realmente nomeá-las, podendo também ler por um sistema de cores utilizado por alguns educadores musicais que relaciona cada nota musical a uma cor, pintando-as na partitura (Dó vermelho, Ré verde, Mi azul e assim por diante).

³ Baseado nas fases do desenvolvimento infantil de Piaget correlacionadas às fases de desenvolvimento musical propostas por Delalande e discutidas em Abra Olivato (2021).

Quadro 2

Comparações entre a leitura de palavras e de notas musicais.

Leitura de palavras	Leitura de notas musicais
<p><i>Fase pré-alfabética:</i> pré-leitores com pouco conhecimento do sistema alfabético; leem pelo contexto e aspectos visuais das palavras</p>	<p><i>Fase pré-musical:</i> pré-leitores com pouco conhecimento do sistema musical; leem pelas características visuais nas notas</p>
<p><i>Fase parcialmente alfabética:</i> já conhecem algumas letras; correspondência grafema/fonema</p>	<p><i>Fase parcialmente musical:</i> já conhecem algumas notas; correspondência grafia/som (leitura relativa)</p>
<p><i>Fase plenamente alfabética:</i> Reconhecem as regras de leitura; Decodificam mais palavras</p>	<p><i>Fase plenamente musical:</i> Reconhecem várias notas e regras de leitura; Leem a seu tempo.</p>
<p><i>Fase alfabética consolidada:</i> Relação grafema/fonema consolidada; Número de palavras memorizadas cresce rapidamente; Memorizam palavras mais longas</p>	<p><i>Fase musical consolidada:</i> Relação grafia/som consolidada; Número de notas e figuras rítmicas memorizadas cresce rapidamente; Memorizam frases musicais mais longas</p>

18

Na fase parcialmente alfabética os leitores já conhecem algumas letras e utilizam tal conhecimento para lerem algumas palavras. Também utilizam o contexto para ajudar na leitura e, simultaneamente, pistas relacionadas com as letras. Além disso, já apresentam o conhecimento das correspondências grafemas/fonemas. Relacionando esta fase com a parcialmente musical, temos leitores que já reconhecem algumas notas musicais e fazem uma leitura relativa da partitura⁴. Para além disso, já reconhecem a relação da grafia musical com as alturas do som (grave, médio e agudo).

Na fase plenamente alfabética, os leitores reconhecem as regras de leitura e decodificam um maior número de palavras. Assim como na fase plenamente musical, na qual eles reconhecem várias notas e regras da grafia musical. São capazes de ler a partitura com apoio e a seu tempo.

E, por fim, na fase alfabética consolidada ocorre justamente a consolidação do sistema de relação entre os grafemas e os fonemas, e a quantidade de palavras memorizadas pelo leitor cresce rapidamente. Neste momento eles são capazes de memorizar mais facilmente palavras mais longas porque conseguem estabelecer relações com grupos de letras familiares. Tal fase também estabelece uma relação direta com a que chamamos de fase musical consolidada, com a consolidação do sistema de relação entre a grafia e o som. A quantidade de notas e também de figuras rítmicas memorizadas cresce rapidamente. Os leitores musicais que se encontram nessa fase memorizam mais facilmente frases musicais mais longas porque conseguem estabelecer relações com grupos de notas e figuras musicais familiares.

Ehri (2005) ainda apresenta algumas estratégias de leitura, sendo elas a decodificação, a analogia, a antecipação e a leitura visual. A respeito disso, também estabelecemos relações com as estratégias para a aprendizagem da leitura musical, e que estão representadas no quadro 3.

⁴ A leitura ou grafia relativa faz parte do processo de aprendizagem e alfabetização em música, que leva em conta apenas o pentagrama e suas relações intervalares. Ou seja, a criança lê por relação entre a altura dos sons, para o agudo ou para o grave (Marcondes, 2020).

Quadro 3

Estratégias de leitura da escrita e leitura musical.

Estratégias de leitura	Estratégias de leitura musical
<i>Decodificação:</i> juntar os sons até formar uma palavra	<i>Decodificação:</i> ler nota a nota até obter uma ideia ou frase
<i>Analogia:</i> utilizar letras conhecidas para ler palavras desconhecidas	<i>Analogia:</i> utilizar leitura relativa e memória musical
<i>Antecipação:</i> utilizar contexto, imagem ou letra para antecipar a palavra	<i>Antecipação:</i> utilizar o "desenho" das notas para a leitura
<i>Leitura visual:</i> palavras armazenadas na memória	<i>Leitura musical:</i> notas e figuras armazenadas na memória

A decodificação parte das correspondências grafema-fonema, ou seja, as crianças “juntam” os sons até formarem uma palavra. Na música, elas leem nota por nota até terem uma ideia ou frase musical. Na estratégia de analogia, as crianças utilizam letras, ou conjuntos de letras de palavras conhecidas para lerem palavras desconhecidas. Já na música, elas estabelecem relações de altura e fazem leitura relativa das notas. Isso também explica porque elas apresentam uma melhor performance em canções já conhecidas e memorizadas, pois fazem uma analogia entre o som que está em sua memória com a partitura que representa aquela sequência de sons já interiorizada.

Já na estratégia da antecipação, os leitores utilizam o contexto da frase, as imagens ou a letra inicial ou final para antecipar a palavra sem recorrer a todas as relações entre letras e sons. Isso também vale para a leitura musical, que é antecipada pelo “desenho” que se forma por um grupo de notas, ideia ou frase musical. Inclusive, leitores proficientes em música continuam utilizando dessa estratégia, lendo sempre à frente, antecipando o que virá a seguir para que possam se concentrar nas outras indicações da partitura e demandas da interpretação musical como os andamentos, as dinâmicas, os timbres e outros.

E, finalmente, na estratégia da leitura visual, as crianças recorrem às palavras anteriormente armazenadas na memória, na sua forma escrita, para rapidamente ativarem a sua pronúncia e significado sem terem necessidade de recorrerem às estratégias anteriormente descritas. O mesmo ocorre na leitura fluente em música, na qual a associação entre a nota grafada e o som ocorrem simultaneamente. Isso porque “quando uma determinada forma escrita é associada à sua forma oral juntamente com o seu significado, é formada uma unidade na memória” (Ehri, 2005, como citado em Alves-Martins, 2019).

A compreensão de textos escritos e musicais

Compreender um texto significa interpretar e criar, baseado nos conhecimentos e intenções do leitor em interação com o que está escrito. Para tal compreensão, o leitor constrói uma representação mental da mensagem do texto, construindo assim, um modelo mental daquilo que é tratado no mesmo. Existem diferentes níveis de processamento de informação que podem

estar envolvidos nos processos de compreensão do texto, como a construção de uma representação base desse texto, que se refere à sua estrutura linguística e à compreensão do que é explicitamente veiculado nele. Tal representação base engloba a microestrutura e a macroestrutura do texto (Fayol, 2000; Kintsch, 2005; Sánchez, 1998).

No entanto, para que haja uma compreensão aprofundada de um texto é necessário que “o leitor construa um modelo mental da situação descrita pelo texto, um modelo situacional, o que requer a integração de informação providenciada pelo texto com os conhecimentos prévios relevantes por parte do leitor” (Alves-Martins, 2019, p. 13), podendo incluir conhecimentos acerca da estrutura típica de um determinado gênero textual ou acerca de conteúdos relacionados com o tema tratado no texto.

A compreensão de um texto musical, geralmente uma partitura, também necessita da “construção mental” da mensagem ou da imagem elaborada por quem está performando a música, baseada nas orientações feitas pelo compositor e grafadas na partitura. Assim como os conhecimentos prévios do leitor de música também são fundamentais nesse processo de compreensão, de acordo com Fireman (2010), se referenciando à obra de Sloboda. O autor explica que, saber sobre o estilo e o gênero musical, por exemplo, colaboram nesse processo. O conhecimento prévio de informações musicais como o estilo e a forma da música colaboram para que o leitor possa fazer predições sobre o que virá em seguida na leitura. A habilidade de “escutar a música na cabeça” também ajudaria, ou seja, tentar elaborar uma construção mental de como soa o texto musical. Para além disso, a leitura em unidades deve substituir a leitura “nota a nota” e os indivíduos devem entender o que está sendo lido como um discurso musical.

No entanto, a leitura musical, assim como a leitura escrita, são tarefas de ordem complexa. “A leitura musical requer a execução de uma resposta complexa na qual há pouco espaço para desvios em tempo e qualidade” (Sloboda, 2008, p. 89). Assim como o ensino da música abrange o desenvolvimento de habilidades cognitivas multimodais, por exemplo, a leitura musical (Meirelles et. al, 2014).

Conclusões

A partir do que foi apresentado aqui concluímos que há uma relação direta entre as concepções precoces das crianças sobre a linguagem escrita e a linguagem musical, bem como o processo de aprendizagem das palavras, as estratégias de leitura e o entendimento da compreensão de textos, os quais podem ser aplicados tanto à língua convencional escrita quanto à música em sua forma grafada.

Após olharmos mais de perto para o termo Literacias, suas vertentes e atualizações, apresentamos alguns autores que trabalham tanto no campo das Literacias quanto na área da música e ainda pontos de intersecção entre eles, especialmente dentro da Cognição musical. Tal área se interessa pela forma como aprendemos música, o que também abrange a forma como compreen-

demos o discurso musical, como lemos uma partitura, como relacionamos o som à grafia do mesmo ou como ensinamos tais habilidades. E isso se relaciona de perto com as Literacias, em sua forma de definição atual e abrangente.

Atualmente, há muitas formas de se olhar para as Literacias, e esse debate aqui colocado é uma maneira de contribuir para o alargamento da área, em um pensamento interdisciplinar, atualizado e amparado em áreas de pesquisa já consolidadas, como a da Psicologia da Aprendizagem, da Cognição Musical e da Educação Musical.

Como pesquisadoras, observamos previamente uma necessidade de aprofundamento acerca das relações e das conexões emaranhadas existentes entre a linguagem e a música. Em alguns momentos nos parece que a música é parte de algo maior, que poderíamos aqui nomear de linguagem, não apenas no sentido funcional da comunicação, mas em um sentido mais amplo e significativo da expressão, da escuta, do dizer com ou sem palavras. As relações aqui apresentadas reforçam ainda a ligação estabelecida entre a música e a linguagem, bem como o aprendizado e a leitura tanto musical quanto da língua formal.

Esperamos que este seja o início de outras pesquisas que deem sequência e que possam buscar fontes, inspirações e conexões com as áreas da Educação, da Psicologia, das Literacias, da Psicologia da Educação, da Educação Musical, da Cognição Musical, da Musicologia e outras.

Referências

- Abra-Olivato, J. D. (2021). A música como jogo da arte na perspectiva da sala de aula. *SCIAS. Arte/Educação*, 10(2), 30-50. <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/6002>
- Alves-Martins, M. (2019). A aprendizagem da leitura. In F. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 377-410).
- Alves-Martins, M., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Bartoli, D. (2022). *Música y bilingüismo* [Tese de doutorado, Universidad de Córdoba]. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/23801/2022000002546.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boal-Palheiros, G., & Boia, P. S. (Orgs.) (2020). *Desafios em educação Musical*. CIPEM/INET-md. ESE-P. Porto. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/16994/1/CAPL_Gra%C3%A7aPalheiros_2020_1.pdf
- Bonami, Beatrice (2021, ago, 24). *O que são literacias de mídia e como elas impactam o futuro da Educação?* ITS RIO. <https://itsrio.org/pt/artigos/o-que-sao-literacias-de-midia-e-como-elas-impactam-o-futuro-da-educacao/>
- Borges, Jorge (2015, dez, 04). *A língua portuguesa e as literacias do século XXI*. TIC, Educação e Web. <https://jfborges.wordpress.com/2015/12/04/a-lingua-portuguesa-e-as-literacias-do-seculo-xxi/>
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.

- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits: l'exemple du récit. In M. Kail & M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage: Le langage en développement au delà de trois ans* (pp. 183-213). PUF.
- Fireman, M. C. (2010). *Leitura musical à primeira vista ao violão: a influência da organização do material de estudo* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9120>
- Guimarães, V. (2015). *Partitura convencional e não convencional*. [YouTube channel]. https://www.youtube.com/watch?v=aMINHYdV_7M
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & Ch. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 209-226). Blackwell Publishing.
- Leonido, L. (2007). Literacia musical a partir de uma prática interdisciplinar das artes. *Sinfonia Virtual Revista de música clássica y reflexión musical* (2). http://www.sinfoniavirtual.com/revista/002/literacia_musical.php
- Lopes, M. J. C., & Heitor, T. F. V. (2020). Literacia Musical e sensibilização artística: uma experiência interdisciplinar com as Artes. *Revista Matéria Prima*, 8(1), 34-46. <https://materiaprima.belasartes.ulisboa.pt/atual.htm>
- Lucas, M. (2013). Relações entre música e linguagem na segunda metade do séc. XVIII: A Allgemeine Geschichte der musik de Johann Nikolaus Forkel. *Revista Música Hodie* 9(3). <https://doi.org/10.5216/mh.v9i3-Esp.21986>
- Marcondes, J. (2020, jun, 24). *O que é leitura relativa em partitura?* Souza Lima Blog. <https://www.blogsouzalima.com.br/o-que-e-leitura-relativa-em-partitura/#:~:text=A%20leitura%20ou%20grafia%20relativa,para%20representar%20suas%20rela%C3%A7%C3%B5es%20intervalares>
- Meirelles, A, Stoltz, T., & Luders, V. (2014). Da psicologia cognitiva à cognição musical: um olhar necessário para a educação musical. *Música em perspectiva*, 7(1), 110-128. <https://revistas.ufpr.br/musica/article/view/38135>
- Sánchez Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Edebé.
- Schrack, Kathy (2015). *13 literacies for the digital age*. [imagem]. <https://www.schrockguide.net/literacies-for-the-digital-age.html>
- Sloboda, J. A. (2008). *A mente musical: Psicologia cognitiva da música*. EDUEL. [Obra original publicada em 1985].
- Tomé, V. (2021). *Fazer o mundo inteiro – Atividades de STEAM e Literacia dos media do Pré-Escolar ao 2º Ciclo*. Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação (Ed.). <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/fazer-o-mundo-inteiro.pdf>
- Vigotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In A. R. Luria, D. Leontiev, L. S. Vigotsky et al., *Psicologia e pedagogia I, bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*, (pp. 31-50). Estampa.