Influências do folclore local, em um programa de alfabetização musical, sobre a alfabetização do idioma*

ZENY OLIVEIRA DE MORAES**

1. Introdução; 2. Revisão da literatura; 3. Metodologia; 4. Procedimentos; 5. Análise e discussão dos dados; 6. Conclusões; 7. Implicações educacionais.

O propósito maior deste estudo experimental foi examinar as influências de um Programa de Alfabetização Musical (PAM), com folclore local, sobre a alfabetização do idioma. Com esse objetivo, partiu-se da aplicação de um Programa de Alfabetização Musical duplo, com canções e rimas folclóricas em alunos da 1.ª série do 1.º grau do meio rural. A investigação foi realizada no segundo semestre de 1976, numa escola do meio rural de Viamão. A pesquisa testou dois grupos experimentais, num total de quarenta sujeitos dentro da faixa etária de 7 a 8 anos. O Grupo Experimental Rural (GER) trabalhou com folclore musical coletado no interior de Viamão. O Grupo Experimental Urbano (GEU) com folclore do centro de Porto Alegre. A análise dos resultados dos dois programas musicais levou à conclusão de que houve diferença estatisticamente insignificante na alfabetização do idioma. Parece, entretanto, que um Programa de Alfabetização Musical pode se tornar um fator importante para aprimorar a habilidade da leitura e escrita do idioma nas crianças do meio rural.

1. Introdução

Este trabalho apresenta um relatório de pesquisa sobre a influência de um programa de alfabetização Musical com canções e rimas folclóricas coletadas no meio urbano e rural, aplicado na 1.ª série do 1.º grau do meio rural, levando em consideração vários aspectos do rendimento escolar apresentados nas escolas rurais do Rio Grande do Sul. Ao constatar-se que 60% dos habitantes da terra vivem no campo e um número muito grande desses habitantes são analfabetos (Malassis, 1973), deduz-se que a educação primária rural reveste-se de uma importância capital.

No Brasil, as pesquisas realizadas no meio rural são consideradas unilaterais e incompletas. Segundo Queda e Szmreczsánnyi (1973), calcula-se que mais de 45% da população brasileira continua vivendo no campo. Em 1970, a proporção de pessoas não alfabetizadas aos 14 anos alcançava 42% nas zonas rurais, para 16% nas zonas urbanas. Já nas crianças de 6 a 13 anos, a

*Artigo apresentado à redação em 18.12.80.

**Mestre em educação (música), na UFRS. (Endereço da autora: Rua Leão XIII, n.º 8, ap. 42 – 90.000 – Porto Alegre, RS.)

percentagem era de 55% na área rural, para 27% nos grandes centros populacionais. Isto revela que na faixa citada, o analfabetismo apresenta-se como um problema muito sério. Embora tais proporções variem de região para região, o diferencial rural urbano é praticamente o mesmo em todo o País.

"No Rio Grande do Sul quase a metade de todas as crianças que freqüentam a escola primária encontra-se no primeiro ano". (Schrader, 1973, p. 99.) Este é um problema decorrente de uma interação falha no processo de alfabetização, principalmente na área rural, onde praticamente não existem possibilidades de comunicação e onde o primeiro ano é para as crianças a única oferta de um alargamento de seu campo de vivência e experiência.

Chesterfield e Schütz pensam que os procedimentos educacionais que possam vir a auxiliar a educação nas áreas rurais são aqueles que oferecem a possibilidade de serem adaptados aos padrões de cada meio ambiente biofísico e sócio-cultural. O estudo de Ruddle e Chesterfield demonstra que os programas de ensino não-formal desenvolvidos com conteúdos regionais nativos são melhor aceitos pela população rural, e por causa disso tornam-se mais eficientes. Menciona, também, que se faz necessário a organização cuidadosa de programas fora e dentro da escola, que utilizem uma pedagogia autóctone e que esta seja testada em situações de campo.

Mueller (1966, p. 9) diz que "os sentidos são as nossas avenidas para o mundo". Com esta frase o autor lembra que eles são os meios de que as pessoas dispõem para responder ao mundo exterior e, conseqüentemente, à compreensão da mensagem emitida e/ou recebida. A fala, as notas musicais e os ruídos são os tipos de estímulos mais característicos associados com a audição. Segundo Michaelis, a audição e o exercício sensorial são partes indispensáveis para que se realize a experiência musical.

Kodaly lembra que "a criança deve ver o que ouve e ouvir o que vê" porque o saber ouvir (Ragan, 1970) é um fator tão importante para a audição quanto a visão o é para a leitura. Diz ele, ainda, que o desenvolvimento da fala, da leitura e da escrita, tanto musical como no idioma, depende da educação do ouvido, porque as crianças que sabem ouvir podem melhor captar e identificar os elementos sonoros que as rodeiam. E sendo a música uma arte essencialmente sonora, torna-se fundamental para a plena realização de todo o processo ensino-aprendizagem. Por essa razão, crê-se que a educação do ouvido, através de um programa com canções e rimas folclóricas, talvez venha beneficiar a prontidão à leitura e à escrita das crianças da 1.ª série rural.

Muitas indagações têm sido feitas para investigar o efeito de diferentes disciplinas e/ou programas que possam aprimorar a linguagem das crianças do 1.º grau do meio rural. Entretanto, na literatura consultada, nenhum estudo cita a educação musical como um meio para auxiliar um melhor rendimento nesta área. Muito a propósito, portanto, coloca-se a indagação: poderá um programa de alfabetização musical, desenvolvido com canções e rimas folclóricas nacionais coletadas no meio urbano e rural e aplicado no meio rural, favorecer a aprendizagem das crianças de 1.ª série do 1.º grau? Ou ainda, poderá um programa de alfabetização musical, desenvolvido no meio rural, aumentar o nível de percepção auditiva dos sujeitos da 1.ª série de 1.º grau?

Como foco coloca-se o seguinte problema:

Qual será a influência de um programa de alfabetização musical na 1.ª série do 1.º grau, com canções e rimas folclóricas coletadas no meio urbano e rural e a possível interação do mesmo com um programa de alfabetização do idioma?

2. Revisão da literatura

2.1 *Música folclórica na escola*

Considerando que a audição é perfeita desde o momento do seu nascimento, conclui-se que a comunicação falada e especialmente cantada (diálogo cantados e/ou recitados) torna-se de capital importância porque o ato de cantar implica o ato de *ouvir* e este, por sua vez, representa uma resposta motora ativa que está interligada à percepção de altura e duração dos sons, os dois elementos fundamentais de que é constituída a música. O simples ato de cantar e, conseqüentemente, ouvir, garantem uma aprendizagem eficaz uma vez que atende "às necessidades operatórias e concretas do pensamento infantil" (Cauduro, 1976). Também foi conotado em diferentes estudos, por vários pedagogos e estudiosos do assunto, como Kodaly (apud Forray, 1966), Lukin (1966), Forray (1966), que toda a educação musical baseada na entonação de canções e especialmente se estas forem folclóricas, reveste-se de um cunho formativo e alcançam, em menor tempo e mais eficazmente, o desenvolvimento da educação do ouvido musical e maior discernimento para a leitura e escrita do idioma.

Para Orff (apud Graetzer e Yepes, 1961) e Richards (1973), sendo a música uma linguagem e o folclore uma expressão dessa linguagem, poderá ser este o caminho para a criança entrar no mundo da música, porque a linguagem da música folclórica é familiar ao homem desde o seu nascimento. Os mesmos autores consideram, também, que a linguagem materna musical deve ser cultivada desde o *jardim de infância* a continuar durante o 1.º grau escolar, porque o *folclore* é tão importante ao povo e à nação quanto seu próprio idioma. Ele acrescenta que a canção folclórica, pela sua singeleza e simplicidade, pelo seu poder de auto-expressão e pela clareza de suas bem estruturadas, pequenas e variadas formas, conquista inteiramente o coração e a mente das crianças. Conclui-se, então, que a música folclórica é *viva* e da melhor qualidade. É o final de uma série de trabalho artesanal porque ela retrata o sentimento e a expressão popular e portanto é autóctone e original do próprio ambiente. Através dos jogos das canções folclóricas, a criança desenvolve o espírito de companheirismo e, ao expressar-se, torna-se mais segura de suas atitudes.

A linguagem falada e musical é considerada por Richards (1973), não apenas como o meio de compreender as coisas do ambiente imediato, mas também como um canal de comunicação, compreensão e ajustamento, além de fonte de informação. Isto leva a crer que um programa de alfabetização musical elaborado com canções, jogos e rimas folclóricas infantis, retirados do ambiente do aluno, isto é, do meio rural, venha a encorajar o seu interesse e estimulá-lo a uma variedade de processos mentais e assim indiretamente auxiliar a aprendizagem da alfabetização do idioma.

A partir dos intervalos musicais encontrados nas canções e rimas folclóricas infantis, pretende-se iniciar a alfabetização musical das crianças do meio rural através de frases melódicas que permitam ouvir e fazer a distinção nítida e mental dos sons, ritmos e acentuações musicais. Por meio desta atividade musical, almeja-se alcançar a flexibilidade mental e a iniciativa necessárias para utilizá-las no desenvolvimento da leitura e da escrita do idioma. Para atingir este objetivo desenvolver-se-á um programa de alfabetização musical, por um processo gradativo de ouvir, sentir, ler e escrever música, de uma maneira simples e lógica, sem utilizar uma linguagem técnica (Richards, 1973; Kiefer 1969); Pratesi, Sorelli, Allorto, 1973.) Cada elemento da gramática musical é coordenado com os demais, e cada fase da leitura sonora alarga o entendimento para conscientização do todo.

Crê-se que para alcançar o que acima é proposto deverá ser desenvolvido um programa de alfabetização musical para 1.ª série do 1.º grau com canções e rimas folclóricas, mais populares entre as crianças do meio rural. O mesmo programa fundamenta-se na idéia de que a alfabetização musical se realiza através de unidades musicais desenvolvidas e analisadas quando as crianças solfejam os oito sons da escala diatônica. O mesmo baseia-se em um modelo de ensino musical com elementos folclóricos (canções e rimas) já testados na 1.ª série do 1.º grau do Instituto de Educação General Flores da Cunha. Constitui-se, portanto, a primeira unidade musical deste programa na identificação, aplicação e criação com os elementos musicais apresentados na 3.ª menor e as figuras musicais de uma semínima e duas colcheias.

Inicia-se, assim, o processo de alfabetização musical utilizando-se uma canção ou rima do repertório folclórico que contenha o canto natural das crianças, isto é, um intervalo musical de 3.ª menor (um tom e meio), porque este intervalo, segundo Richards, Jardaniy, Kodaly, Orff (apud Wheeller e Raebeck, 1974), pode ser encontrado no canto espontâneo das crianças, na rima folclórica infantil, nas canções de ninar, e por esse motivo parece ser o mais fácil de ouvir, memorizar, reconhecer e cantar. Considera-se a escala diatônica a culminância do processo de alfabetização musical, porque segundo Kiefer, os colonizadores quando aqui aportaram trouxeram as canções já harmonizadas diatonicamente. Isto significa que os sons integrantes da melodia das canções folclóricas brasileiras, na maioria das vezes, se distribuem entre cinco ou mais sons da escala diatônica.

3. Metodologia

3.1 *Sujeitos*

O experimento envolveu 63 alunos da 1.ª série do 1.º grau (não repetentes) do meio rural. Todos os alunos que participaram do empreendimento procediam de nível sócio-econômico baixo, e dentro da faixa etária de 7 a 8 anos.

Quanto ao corpo docente, quatro professoras participaram da presente pesquisa. A alfabetização do idioma foi realizada por três professoras normalistas, do 2.º ciclo, com experiência no magistério de 1.º grau ou equivalente e pela pesquisadora como professora especialista responsável na aplicação do PAM duplo.

As quatro professoras pertencem ao nível sócio-econômico médio e estão dentro da faixa etária de 30 a 40 anos.

O estudo foi aplicado em três diferentes grupos assim constituídos:

1. grupo experimental rural, com 19 sujeitos: 9 meninos e 10 meninas;
2. grupo experimental urbano, com 21 sujeitos: 6 meninos e 15 meninas;
3. grupo de controle, com 23 sujeitos: 13 meninos e 10 meninas.

Através da observação direta foi possível constatar a incidência da profissão *chofer de táxi* para os pais e de *lavadeira* para as mães. Isto justifica em parte a aspiração profissional dos alunos que recai na profissão de chofer de táxi para os meninos e de professora para as meninas.

Dando continuidade à análise dos dados coletados, concluiu-se que os sujeitos gostam e usualmente fazem música de uma forma ou de outra, seja através da igreja ou da família.

Costumam fazer música, portanto, em encontros sociais ou religiosos. Os instrumentos mais populares citados foram a gaita de fole, seguida pelo violão e o pandeiro.

3.2 *Instrumentos*

Para análise dos dados e posterior discussão do presente estudo foi aplicado nos três grupos (GER, GEU e GC) um pré e pós-teste. Dois foram os instrumentos de medida aplicados na presente pesquisa: um pré e pós-teste e uma *ficha de acompanhamento do aluno.*

O pré e pós-teste constituiu-se do seguinte: o primeiro item constou de um ditado musical cantado e executado na flauta-doce pela pesquisadora. Nesta tarefa como nas demais os alunos deveriam traçar o pentagrama, colocar a clave de sol, o signo do compasso correspondente, identificar e grafar os símbolos musicais (sons e ritmos), colocar o sinal de fraseado musical e os travessões de compasso simples durante e duplo, nó fim da melodia, respectivamente. Esta tarefa foi executada pelos grupos experimentais em 30 minutos. Cada compasso do ditado musical teve a duração de seis minutos no máximo.

Este item, embora pertença à quarta fase da taxionomia de objetivos educacionais de Bloom, foi colocado como primeiro item no instrumento de medida por exigir maior concentração dos alunos.

A primeira parte da segunda tarefa do pré e pós-teste, foi executada pelos grupos experimentais em menos de 15 minutos (2 a 3 minutos para cada compasso), constou da identificação e escrita da melodia da canção *Eu vi,* cantada pela investigadora, com a letra, e acompanhada do manossolfa correspondente.

A segunda parte desta mesma tarefa constituiu-se de uma leitura musical, individual, da mesma canção, acompanhada do manossolfa correspondente.

A primeira parte da terceira e última tarefa do pós-teste (executada em 5 e no máximo de 13 minutos por alguns alunos dos grupos experimentais), constou da criação escrita de uma melodia e posterior leitura musical, acompanhada pelo manossolfa correspondente, com elementos rítmico-musicais de livre escolha do aluno.

4. Procedimentos

Para apresentação e aplicação de cada unidade musical, em seus grupos experimentais correspondentes, foram necessárias 8 horas de estudo, ou seja, duas semanas de trabalho, atendendo à seguinte ordem:

Primeira fase. Jogos e brincadeiras musicais, como, por exemplo, a aprendizagem de uma saudação cantada. Esta saudação constituiu-se de pequenas frases musicais, em que a autora cumprimentava seus alunos, cantando a melodia com a letra, com o solfejo, com as sílabas rítmicas, com as sílabas melódicas, acompanhada do manossolfa correspondente, e estes respondiam dentro da mesma modalidade.

Ainda dentro desta fase outras brincadeiras foram realizadas, como a chamada melódica, o eco rítmico e/ou sonoro, a representação de animais, a sapata musical, jogos de completar com elementos rítmico-musicais, jogo da estátua musical, mais os jogos folclóricos e falados propriamente ditos e outros criados pelos próprios alunos.

Segunda fase. Compreensão, aplicação, análise e síntese (níveis 1, 2, 3, 4 e 5 – Bloom) das unidades musicais, ou seja, apresentação da estrutura musical de cada uma das canções que constituem o PAM duplo.

Terceira fase. Leitura e escrita musical. Nesta fase foi oferecida à criança a oportunidade de criar e interpretar, escrita e oralmente, muitas e variadas frases com os elementos musicais estudados.

Em todas as três fases enunciadas procurou-se oportunizar ao educando liberdade de movimento e de inter-relacionamento dentro e fora da sala de aula, através do gesto, da ação, da locomoção individual em pequenos e grandes grupos.

5. Análise e discussão dos dados

Na análise de todos os dados da pesquisa, tanto do programa de alfabetização musical quanto do programa de alfabetização do idioma, foram examinados os resultados dos sujeitos dos grupos experimentais e de controle nos pré e pós-testes, para realizar um estudo comparativo do desempenho dos mesmos.

Para comparação dos três grupos do PAM e do PAI, nos pré e pós-testes, depois de tabulados os dados, o tratamento estatístico utilizado foi o teste T (teste paramétrico), ao nível de significância de 0,05, que compara as médias de duas amostras independentes com distribuição normal para verificar possíveis diferenças relevantes.

Observando-se a tabela 1 constata-se, através do resultado do T (1,16) calculado e do alto valor das médias apresentadas pelo GER (81,79) e pelo GEU (89,9) no pós-teste do mesmo programa (PAM), que a hipótese H 3.1 foi aceita. Considerando-se que ambos os grupos partiram de um mesmo nível, analfabetos musicais, tanto um quanto o outro, verifica-se que ambos cresceram significativamente durante a aplicação do seu PAM correspondente mas que não houve uma diferença significativa entre os grupos em seu crescimento. Assim, observa-se que o PAM duplo, desenvolvido com canções e rimas folclóricas nacionais coletadas no centro urbano, ou com elementos folclóricos coletados no próprio ambiente do aluno, tornou-se um veículo válido para o ensino-aprendizagem da simbologia da alfabetização musical.

Tabela 1

Resultado dos sujeitos dos grupos experimentais rural e urbano no pré e pós-teste do PAM

Teste	Grupo	N.º de alunos	Média	T
Pré	GER	19	0	1,16
Pós			81,79	
Pré	GEU	21	0	
Pós			89,90	

Nível de significância – 0,05.

Na tabela 2 estão inseridos todos os dados dos sujeitos dos grupos experimentais rural e urbano no pós-teste do PAM duplo. Esta tabela apresenta uma visão global dos valores atingidos pelo GER e GEU nas diversas etapas do PAM duplo, o que vem confirmar a validade deste processo. Na mesma tabela (tabela 2) constam as três etapas do pós-teste do PAM. A primeira, constituída do ditado musical, é considerada musicalmente importante, neste estudo, porque para sua realização o sujeito-aluno necessita primeiro ouvir, identificar, conhecer a simbologia musical para só mais tarde poder grafar seus elementos. Nesta tarefa estão inseridos, em forma de síntese, os diversos níveis de desenvolvimento do pensamento, como: 1.º nível – conhecimento de terminologia, ou seja, compreensão do vocábulo necessário a uma reflexão extensiva (em música, memorização, conhecimento e compreensão dos sons e ritmos estudados); 2.º nível – compreensão e translação de uma forma simbólica para outra e vice-versa (compreensão e translação da leitura para escrita ou vice-versa da simbologia musical); 3.º nível – aplicação: uso de informações em situação completa (aplicação e criação de pequenos jogos musicais); 4.º nível – análise: análise de relações (análise das relações rítmico-sonoras); 5.º nível – síntese: produção de uma comunicação singular (produção ou identificação de uma frase musical).

A soma total de acertos da etapa 1 (tabela 2) do pós-teste, foi de 27 pontos. Através do valor do *T* (1,88) e das médias do GER (23,67) e do GEU (19,47) pode-se verificar como ambos cresceram paralelamente em seus respectivos PAM.

O GER (tabela 2) foi o que apresentou maior número de acertos, isto é, nove ditados musicais perfeitos, enquanto o GEU apresentou somente quatro ditados musicais perfeitamente corretos. Estas proporções: 88% para o GER e 72% para o GEU parecem vir reafirmar a validade do trabalho desenvolvido para a habilidade de ditado musical uma vez que foi o primeiro (GER) que realizou o PAM com elementos autóctones.

Tabela 2

Resultado dos sujeitos dos grupos experimentais rural e urbano no pós-teste do PAM duplo

Etapa	Tarefa	Grupo	N.º de alunos	N.º total de acertos por tarefa	Média por tarefa	*T*	Percentagens de acertos por tarefa perfeita	N.º de alunos com tarefa correta
1.	Ditado musical	GER	19	27	23,67	1,88	88	9
		GEU	21		19,47		72	4
2.	1.ª Unidade musical escrita	GER	19	22	18,11	0,87	82	10
	Som e ritmo	GEU	21		19,67		89	13
	1.ª Unidade musical interpretação	GER	19	16	13,68	1,17	86	12
	Som e ritmo	GEU	21		14,90		93	15
3.	Melodia criada	GER	19	27	22,00	0,70	81	4
	Escrita	GEU	21		23,10		86	4
	Melodia criada	GER	19	20	8,53	0,78	43	0
	Interpretação	GEU	21		9,86		46	0

Total de pontos no pós-teste do PAM = 112 (2 grupos – 40 alunos – 3 tarefas).

Parece ser importante, ainda, salientar que os dois grupos experimentais (GER e GEU) apresentaram treze ditados perfeitos com relação ao som e ao ritmo. Pode-se, então, concluir que uma das causas de não haver um maior número de ditados musicais corretos em ambos os grupos experimentais, durante a realização do ditado, não foi um problema de percepção rítmico-melódica, ou seja, memória efetiva ou fisiológica musical, mas de memória nominal e visual (por exemplo, má colocação e omissão dos travessões de compasso simples durante e duplo no fim do ditado musical) (Willems, 1969). Talvez a repetição de novos ditados musicais melhorasse sua *performance.*

A seguir será apresentada a análise dos dados da segunda etapa do PAM (tabela 2), que constou da escrita e da interpretação musical (solfejo), com os elementos da 1.ª unidade musical (canção *Eu vi*).

Na primeira parte (escrita de 1.ª UM), da segunda etapa da mesma tabela, a diferença estatística é insignificante em relação às médias por tarefa. As altas percentagens de 82% (GER) e 89% (GEU) vêm confirmar que houve rendimento satisfatório em ambos os grupos, sempre considerando que estes eram analfabetos musicais no início do PAM. O mesmo raciocínio repete-se para explicar a tarefa da interpretação musical desta etapa (2.ª parte da etapa 2, tabela 2), que também apresenta altas percentagens: GER = 93%. Por outro lado, embora o valor do *T*, nestas tarefas (escrita 0,87 e interpretação musical 1,17), da segunda etapa, seja insignificante, não retrata com fidedignidade o aproveitamento do GER em relação ao GEU, se forem consideradas as variáveis intervenientes sofridas por aquele.

Vinte e dois pontos é a soma total de acertos nesta segunda parte do PAM (escrita com elementos de 1.ª unidade musical). Treze alunos do GEU realizaram corretamente esta tarefa, para dez alunos do GER. Observou-se nesta etapa (2.ª) uma maior incidência de acertos na grafia do ritmo do que na do som, em ambos os grupos. Confirma-se, neste estudo, mais uma vez, o que vários autores ratificam ao dizerem que o aspecto rítmico quando estudado na área educacional musical, com freqüência, parece mais fácil de ser identificado que o aspecto tonal (Kiefer, 1969). Ainda com relação a esta mesma etapa, constatou-se que alguns alunos tanto do GER como do GEU também não colocaram o travessão duplo no fim da melodia trabalhada, mas o número de erros com relação a esta evidência é menor nesta tarefa (escrita de 1.ª UM) do que na anterior (ditado musical).

Os valores da tabela 2 demonstram que os dois grupos cresceram bem nos seus respectivos programas. Este fato torna-se positivo nesta investigação, porque os resultados obtidos com o PAM confirmam a validade da utilização do folclore na educação de base, seja ela urbana ou rural. Demonstra também terem ambos grupos adquirido, através desta tarefa, condições para melhor assimilar e aprimorar os conhecimentos musicais estudados. Esta afirmação pode ser constatada, ao verificar-se na tabela 2 (2.ª parte da 2.ª etapa), que mais da metade dos alunos do GER e do GEU realizaram a interpretação correta da melodia com os elementos de 1.ª UM.

A terceira e última etapa do PAM (tabela 2) constituiu-se da criação e interpretação cantada de uma melodia, com elementos rítmico-melódicos, de livre escolha do aluno.

Conforme pode observar-se nesta etapa (3.ª etapa, 1.ª e 2.ª parte, tabela 2), ambos os grupos experimentais apresentaram uma diferença estatisticamente insignificante no valor do *T* (escrita: 0,70 – interpretação musical: 0,78), das médias e das porcentagens por tarefa. Interpretando os dados, considera-se que os dois grupos continuaram crescendo paralelamente em rendimento de aprendizagem no pós-teste do PAM. Nesta etapa, quatro alunos, tanto do GEU como do GER, criaram melodias corretas, alcançando o escore máximo de 27 pontos. As falhas constatadas na presente tarefa (3.ª etapa, tabela 2) identificaram-se como de simples problemas

de memória cerebral, e não de memória fisiológica ou afetiva com as quais o ritmo, o movimento e os intervalos melódicos e suas relações sonoras estão intimamente interligados.

Tal fato não chega realmente a preocupar porque qualquer pessoa, adulto ou criança, está sujeita a ter lapsos de memória cerebral ou nominal, como por exemplo esquecer de colocar o travessão duplo no fim da melodia, ou não fazer a clave de sol no início do pentagrama musical.

A criação e interpretação cantada de uma melodia, com elementos rítmico-melódicos de livre escolha do aluno, constituiu-se na primeria parte da terceira etapa do PAM. Nesta tarefa do pós-teste as diferenças das médias também não foram significativas. Os resultados desta primeira parte da terceira etapa (tabela 2) vêm constatar que os alunos de ambos os grupos experimentais (rural e urbano) desenvolveram a assimilação e aplicação da gramática musical ao longo da apresentação do PAM duplo.

A interpretação solfejada correta da melodia criada pelos alunos soma 20 pontos. Nesta etapa (segunda parte da 3.ª etapa) do PAM nenhum aluno, tanto do GER quanto do GEU, conseguiu ler corretamente sua própria melodia. Apenas um aluno, em cada grupo experimental, conseguiu o máximo de 19 pontos certos nesta tarefa. Houve, portanto, uma grande incidência de erros, o que não chega a surpreender uma vez que toda atividade musical, para ser executada, necessita desenvolver um "conjunto muito complexo de faculdades humanas" desde as mais materiais às mais espirituais" (Willems, 1969, p.111). Concluiu-se, então, que para ser um bom musicista não basta possuir um físico perfeito. A prática musical exige um aprimoramento educacional constante, através não só da aquisição dos elementos constitutivos da música como o som, o ritmo, o ouvido musical, associado com o estudo da técnica vocal e também coordenado com uma efetiva organização de estruturas, formulação e transmissão de idéias, sentimentos e experiências pessoais. Bloch (1963), Willems (1969), Bruner (1969), Gagné (1971), Aronoff (1974), Frega (1975). Em suma, que o indivíduo seja levado a aprimorar toda sua potencialidade, nas três áreas fundamentais: "física, sócio-emocional e intelectual, e a conhecer os níveis de desenvolvimento em cada uma delas". Bonove (1976, p. 40). Conclui-se, então, que a voz falada ou cantada é uma atividade que engloba a expressão da personalidade como um todo (Bloch, 1963; Elliot, 1966 e Fridman, 1976). Justifica-se, assim, a dificuldade apresentada pelos sujeitos do GER e do GEU na interpretação musical da melodia criada, no fato de estarem os mesmos ainda em processo inicial do desenvolvimento global da personalidade.

6. Conclusões

1. Foi constatado que um programa de alfabetização musical, constituído de canções e rimas coletadas no meio rural (folclore regional), tanto como um PAM com canções e rimas coletadas no meio urbano (folclore nacional), pode ser eficaz como processo de ensino.

2. Na presente investigação, ficou evidenciado que os sujeitos-alunos de ambos os grupos experimentais (GEU e GER): a) parecem ser mais sensíveis à identificação e à escrita do ritmo do que a do som; b) demonstraram maior dificuldade para interpretar a leitura melódica do que a rítmica; c) demonstraram também maior dificuldade para solfejar do que para escrever a melodia criada.

3. Não houve diferença significativa entre os resultados do PAM desenvolvido com canções coletadas no meio rural (GER) e no meio urbano no pós-teste correspondente. Levando em

consideração as variáveis intervenientes presentes no GER, parece possível sugerir que este grupo (GER) teria condições de ultrapassar o GEU, em ambos os programas (PAM e PAI).

4. Houve um ganho significativo na alfabetização do idioma no grupo GER, quando comparado com o grupo de controle (GC), onde o valor do *T* entre os dois grupos diminuiu de 2,66 (significante no nível 0,05), favorecendo o grupo de controle para 0,58 no pós-teste. Isto sugere que um programa de música pode ser um elemento importante na alfabetização do idioma.

5. Houve um ganho quase significativo na alfabetização do idioma no grupo experimental GEU, quando comparado com o grupo de controle (GC), ainda que o valor do *T* entre os dois grupos tenha diminuído no pré-teste do PAI de 1,51 (no nível de significância de 0,05) para 0,16 no pós-teste, favorecendo o GC. Isto, também, sugere que um programa de música pode ser um elemento relevante na alfabetização do idioma.

7. Implicações educacionais

A prática musical, no âmbito educacional, seja ela rural ou urbana, torna-se uma experiência relevante porque utiliza os níveis de pensamento e, através deles, a criança passa a tomar conhecimento de relações e continuidades antes não percebidas. Assim, quando se pensa no alto índice de analfabetismo apresentado no país, e em especial na zona rural, tem-se uma idéia da urgente e intransferível necessidade de que algumas providências sejam tomadas para enriquecer o ensino-aprendizagem nas escolas do meio rural.

Considerando que a criança, tanto do meio urbano como do rural, está sempre aberta à aprendizagem de qualquer espécie, e que já não se admite mais a inconsciência e o analfabetismo do indivíduo em relação a qualquer campo da atividade, torna-se também hora de acrescentar, dentro do currículo escolar, programas de alfabetização musical paralelo à alfabetização do idioma, obrigatório ou não, uma vez que o primeiro poderá auxiliar ou propiciar maior inter-relação do desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Antigamente, a experiência musical era considerada arte dos bem-dotados, gozo dos aficionados, ciência dos iniciados. Por volta do século XX há uma tendência para modificar essa mentalidade, visto não mais se conceber que existam áreas do conhecimento inexploradas. A música passa, então, a ser considerada "elemento vital da existência cotidiana" (Phalen), porque começa a ser desenvolvida sob um aspecto mais formativo do que informativo, uma vez que o primeiro contribui para o aprimoramento da atenção, da memória, da capacidade discriminativa, da educação, da sensibilidade, da expressão e criação.

Evidencia-se neste estudo que o folclore nacional quando utilizado como veículo pedagógico possui valor, mas o folclore nativo (coletado no meio onde vive a criança, meio rural), utilizado com o mesmo fim, parece sensibilizar mais rápido e mais profundamente o sujeito-aluno porque seu PAM foi desenvolvido com elementos do próprio meio, ou seja, com canções e rimas que lhe eram familiares há muito tempo. Também porque através do canto das canções folclóricas encontram-se movimentos e expressões naturais da vida, que a criança não tem dificuldade de executar.

Observa-se que a criança, ao exercitar-se musicalmente, realiza o verdadeiro trabalho cognitivo e afetivo porque desenvolve não só a percepção e a participação como também os sentimentos correspondentes do perceptor participante, como, por exemplo, o hábito de pensar

com o outro, a ouvir o outro e, conseqüentemente, a crescer no plano humano em busca do equilíbrio para atingir a estabilidade.[1]

Parece importante também não só que o mesmo professor inicie e finalize o processo da alfabetização no idioma, mas que ele permaneça durante a aplicação do PAM, porque assim evitará a desagregação da interação entre os dois processos (PAM e PAI) e conseqüentemente promoverá a compreensão e a assimilação de uma cadeia de novos símbolos, de ações coordenadas e de operações grupais. Estes por sua vez possibilitarão o crescimento de mecanismos interindividuais, promovendo desta maneira o surgimento de uma nova interação social.

Dos relevantes exemplos apresentados pelos estudiosos do assunto e do depoimento que esta investigação apresenta, acredita-se que o aproveitamento de um programa de alfabetização musical, dentro do currículo escolar, seria uma das mais válidas aspirações almejadas se se quiser perseguir a educação integral, ou seja, chegar ao desenvolvimento da linguagem total (linguagem musical, corporal e verbal).

Não se pode deixar de fazer referência na importância do ensino de técnicas musicais em professores que pretendem se especializar em alfabetização, porque elas parecem propiciar o desenvolvimento de sutilezas que permitem discernir as nuances, semelhanças e interferências existentes entre a linguagem falada e a cantada.

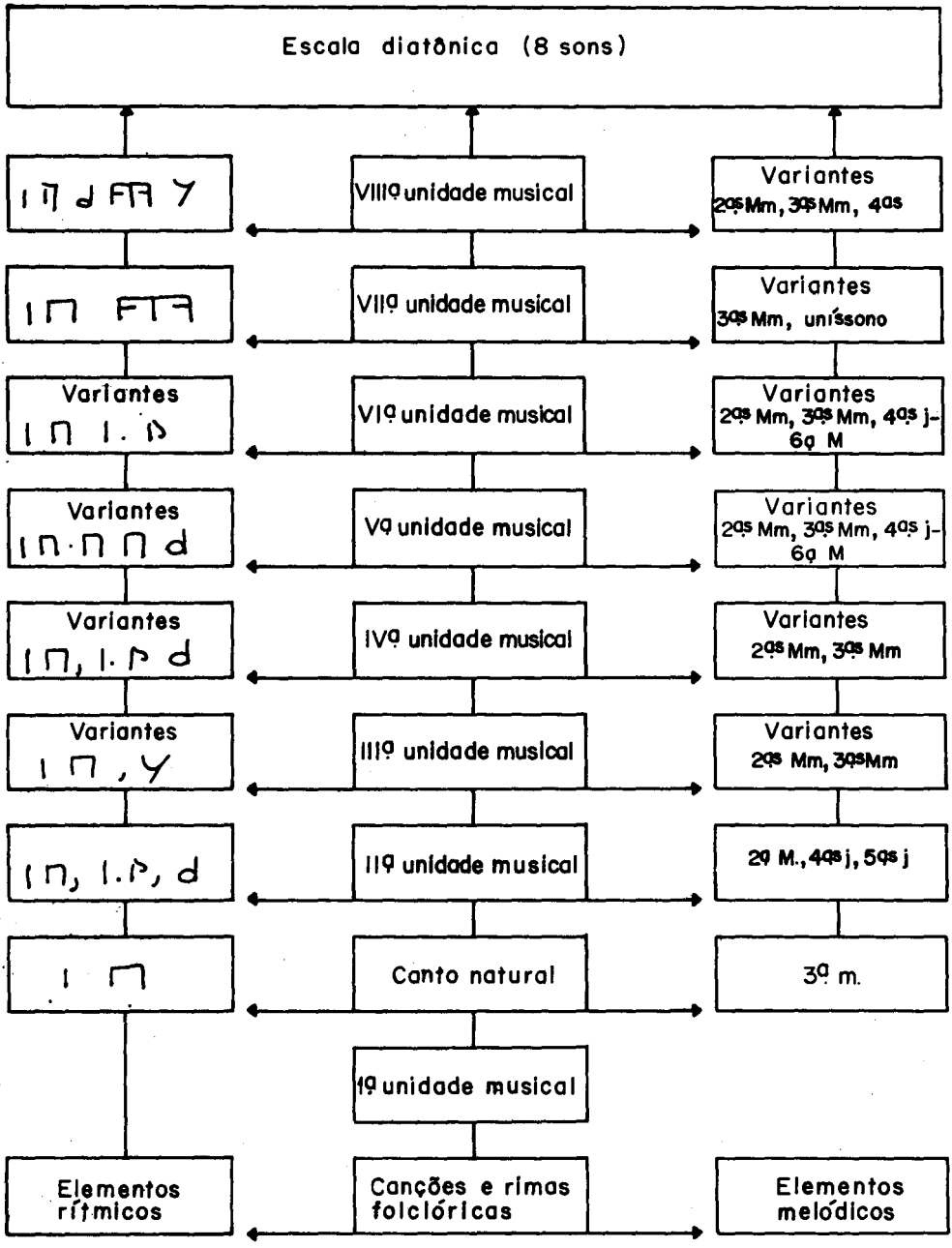
Summary

The main purpose of the research project (experiment) was the discovery of the influence of regional folklore on a program of musical initiation vis-à-vis a regular program of reading and writing for first graders. A double program of musical iniciation based on folk songs and rhymes was developed, among first graders of a rural school. The experiment took place in the second semester of 1976, in a rural school in Viamão. There were two experimental groups with forty subjects between seven and eight years old. The Rural Experimental (GER) group worked with folk songs collected in Viamão itself. The Urban Experimental (GEU) group worked with national folk songs collected in Porto Alegre. The analysis of the two musical programs showed an insignificant statistical difference between the musical program themselves. But there was a significant gain in reading ability of the rural experimental group when compared to the Control (GC) group. It seems, therefore, that program of music may be an important factor in improving the reading ability of rural children.

[1] Jean Piaget, em *Seis estudos de psicologia*, 1967, p. 140, define equilíbrio no campo psicológico com três características. Na primeira o equilíbrio se define por sua estabilidade. Mas observa que a estabilidade não significa imobilidade. O educador suíço lembra que há, em química e em física, equilíbrios móveis que são caracterizados de modo estável. "A noção de mobilidade não é, portanto, contraditória com a estabilidade; o equilíbrio pode ser móvel e estável."

Anexo 1

Esquema da fundamentação teórica do Programa de Alfabetização Musical para a 1.ª série do meio rural (PAM)



Referências bibliográficas

Aronoff, F. W. *La Música y el niño pequeño.* Buenos Aires, SCP, 1974. 178p.

Berman, L. M. *Novas prioridades para o currículo.* Por Alegre, Globo, 1975. 240p.

Bloch, P. *Problemas da voz e da fala.* Rio de Janeiro, Letras e Artes, 1963. 214p.

Bonamigo, E. M. R. *Possibilidades da técnica de Greenspon no estudo do comportamento verbal em escolares.* São Paulo, USP, 1972. 158 f. Tese de doutorado. USP. Depto. Psic. Aprend., São Paulo, BR. SP, 1972.

Bonove, E. *Formación del docente de música para el nivel preescolar.* In: Educación musical; enfoques internacionales. Montevideo, Centro de Investigación e Experimentación Pedagógica, 1976. p. 40-5.

Bruner, J. S. *O Processo da educação.* Rio de Janeiro, Bloch, 1969. 87p.

Cauduro, V. *Percepção auditiva musical e a alfabetização.* Porto Alegre, 1976. 148p. Tese de mestrado. Faculdade de Educação, UFRGS.

Chesterfield, R. A. & Ruddle, K. R. Nondeliverate education: Venezuelan campesino perceptions of extension agents and their message. In: La Belle, Thoms J., ed. *Education alternatives in Latin America.* Social Change and Social Stratification. Los Angeles, UCLA Latin America Center Publication, 1975. v. 30, p. 149-68.

Elliot, R. *Learning and teaching music.* Columbus. C. E. Merril, 1966. 390p.

Forray, K. *Music – teaching in nursery school.* In: Frigyes, Musical education in Hungary. London. Barrie & Rockliff, 1966. p. 88-107.

Frega, A. L. *Audioperceptiva.* Buenos Aires, 1975. 46p.

Fridman, R. El Lenguaje musical ritmo canto. In: Educación musical. *Enfoques internacionales.* Montevideo. Centro de Investigación e Experimentación Pedagógica, 1976. p. 1-30.

Gagné, R. *Como se realiza a aprendizagem.* Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971. 270p.

Graetzer, G. & Yepes, A. *Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk.* Buenos Aires, Barry, 1961. 56p.

Kiefer, B. *Elementos da linguagem musical.* Porto Alegre, Movimento, 1969. 93p.

Lukin, L. The teaching of singing and music in primary and secondary school. In: Frygies, Musical education in Hungary. London, Barrie & Rockliff, 1966. p. 109-33.

Malassis, L. Educação e desenvolvimento rural. In: Szmreczsányi, T. & Queda, O. *Vida rural e mudança social.* São Paulo, Nacional, 1973. 288p.

Mársico, L. *Treinamento específico da percepção musical em estudantes de música.* Porto Alegre, 1975. 120p.

Michaelis, J. U.; Grossman, R. H. & Scott, L. F. *Nuevos diseños para el currículo de la escuela elemental.* Buenos Aires, Troquel, 1974. 475p.

Mueller, C. G. *Psicologia sensorial.* Rio de Janeiro, Zahar, 1966. 177p.

Nye, R. E. & Nye, V. T. *Music in the elementary school.* Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1964. 405p.

Piaget, J. *Seis estudos de psicologia.* Rio de Janeiro, Forense, 1971. 146p.

_____. *Psicologia da inteligência.* Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1967. 225p.

Pratesi, M.; Sorelli, M. & Allorto, R. *Dal giocco alla musica; per l'educazione musicale nella scuola materna ed elementare, primo fascicolo.* Milano, Ricordi, 1973. 27p.

Queda, O. & Szmreczsányi, T. *Vida rural e mudança social.* São Paulo, Nacional, 1973. 289p.

Ragan, W. B. *Currículo primário moderno.* Porto Alegre, Globo, 1970. 491p.

Richards, M. H. *The Music language:* part 1. Portola Valley, Richards Institute of Music Education and Research, 1973. 206p.

Schrader, A. *Oferta e procura educacional.* Porto Alegre, UFRGS, 1973. 270p.

Wheeler, L. & Raebeck, L. *Orff and Kodaly adaptder for the elementary school.* Dubuque, WM C. Brown, 1974.

Willems, E. *Las Bases psicológicas de la educación musical.* Buenos Aires, Universitaria, 1969. 206p.

_____ . Métodos contemporáneos en la educación musical. In: Educación musical *Enfoques internacionales*. Montevideo, Centro de Investigación e Experimentación Pedagógica, 1976. p. 46-57.

Yepes, H. *Enseñanza elemental de la música mediante las prácticas instrumental y vocal.* Buenos Aires, Barry, 1966. 23p.