

# LER OU NÃO LER: EIS A QUESTÃO?

## TO READ OR NOT TO READ: IS THAT THE QUESTION?

Silvia Cordeiro Nassif  
Universidade Estadual de Campinas  
[scnassif@gmail.com](mailto:scnassif@gmail.com)

### Resumo

Este ensaio coloca em discussão o ensino e aprendizagem da notação musical convencional. Tomando como ponto de partida algumas posições de estudiosos da área sobre a importância ou não em se considerar a escrita musical um conhecimento necessário, procura aprofundar os argumentos apresentados. Com o objetivo de chegar a algumas conclusões, ainda que provisórias, o texto é conduzido através de duas questões centrais: 1- Qual a função efetiva da notação musical para a música e nos processos educativos? 2- Como a aprendizagem da escrita musical pode ser pensada do ponto de vista do desenvolvimento? Tomando como bases teóricas a filosofia da cultura do Círculo de Bakhtin e a psicologia histórico-cultural de Vigotski, levanta e analisa alguns pontos que poderão servir de balizas para organizar o trabalho pedagógico. Entre as conclusões apresentadas, destacam-se: a noção de que a notação convencional cumpre um papel que vai além do registro dos sons e permite um olhar analítico para a música; a constatação dos limites da escrita não apenas para músicas de tradição oral, mas para a própria música europeia de concerto; a importância das vivências práticas musicais nos processos de aquisição das notações pela criança; as diferentes formas de registro musical que acontecem no curso do desenvolvimento psíquico. As considerações finais apontam para o fato de que a defesa ou não do ensino da escrita só adquire sentido quando são analisadas as situações contextuais de ensino como um todo.

**Palavras-chave:** Notação musical; Signo; Educação musical; Desenvolvimento infantil.

## Abstract

This essay discusses the teaching and learning of conventional music notation. Taking as a starting point some positions of scholars in the area about the importance or not of considering musical writing as a necessary knowledge, it deepens the arguments presented. In order to reach some conclusions, even if provisional, the text is conducted through two central questions: 1- What is the effective role of music notation for music and music education? 2- How can we think about learning of music notation from the development point of view? Taking the Bakhtin Circle's philosophy of culture and Vygotsky's historical cultural psychology as theoretical bases, it raises and analyzes some issues that may serve as guidelines for organizing the pedagogical work. Among the highlighted conclusions, we have: the notion that conventional notation plays a role beyond recording sounds and allows an analytical approach to music; the limits of writing not only for music from oral tradition, but for European concert music itself; the importance of practical musical experiences in the child's acquisition of notations; the different musical records in the course of psychic development. The final considerations point to the fact that the defense or not of music notation teaching only makes sense when analyzing the contextual teaching situations as a whole.

**Keywords:** Music notation; Sign; Music education; Child development.

## Introdução

O ensino e aprendizagem da notação musical convencional<sup>1</sup> têm ocupado recentemente importantes discussões da área da educação musical, ainda que, na maioria das vezes, de modo indireto (por exemplo, nas discussões sobre o chamado paradigma conservatorial de ensino). Se, até há algumas décadas atrás, as preocupações principais diziam respeito ao momento certo de introduzir a leitura e à melhor maneira de fazê-lo, hoje em dia vem-se questionando a própria necessidade de aprendizagem da escrita musical. Uma olhada na produção em pesquisa da área nos leva a perceber, com relação a essa questão, três

---

1 Estou denominando "notação convencional" o sistema de escrita musical criado e mais difundido no mundo ocidental, que se utiliza de pentagrama e nota como unidade mínima.

vertentes principais, não completamente desconectadas ou excludentes, mas com desdobramentos específicos para o ensino (além, é claro, de inúmeras nuances dessas visões).

Uma primeira linha de pensamento não coloca em dúvida a necessidade da leitura, mas a defende como um conhecimento relevante. A notação é vista aqui como algo que permite “promover um salto qualitativo na relação do indivíduo com a música, uma transformação na maneira como ela se relaciona com a sua prática musical” (ABREU; DUARTE, 2020, p. 78) e, portanto, não deve ser questionada sua importância nos processos educativos musicais, independentemente do contexto.

Uma variação dessa linha, mais voltada para os procedimentos pedagógicos, coloca a ideia de que chegar à leitura é sempre um dos objetivos do ensino musical, mas há o momento certo para isso. Assim, antes de ensinar a notação, é imprescindível que seja realizado um trabalho de musicalização pautado no desenvolvimento auditivo, conforme preconizado pelos principais expoentes dos chamados Métodos Ativos. Assim, por exemplo, Dalcroze propunha um trabalho corporal dos elementos da música antes de introduzir a notação convencional: “O solfejo dalcroziano consiste na aplicação dos princípios da Rítmica ao solfejo, que deve ser vivido antes de ser lido e analisado, ou seja, o solfejo oral e corporal vem antes do escrito” (MARIANI, 2011, p. 42). Também Willems considerava que “Primeiramente é preciso viver e fazer música, depois pensar sobre ela” (PAREJO, 2011, p. 103), o que implicaria a necessidade da escrita. Schafer, por sua vez, questionando o ensino de música tradicional focado na notação mas sem colocar em dúvida sua importância, afirmava que só quando há uma real necessidade por parte dos alunos é que “é o momento de se introduzir a notação convencional” (SCHAFER, 1991, p. 310).

Numa segunda vertente podemos incluir a concepção de que a leitura não é necessária em muitos contextos, como, por exemplo, na educação básica e no ensino de músicas populares, em especial as de tradição oral. Com aporte teórico especialmente na sociologia da educação e da cultura, os defensores dessa linha consideram que a notação musical é uma ferramenta que atende bem às demandas do ensino da música ocidental erudita, mas é limitada quando se trata de outros tipos de música. Criticam, nesse sentido, não a escrita em si, mas seu uso hegemônico nos processos educativos musicais. Essa

postura, por sua vez, aparece sempre articulada a uma crítica mais geral à permanência, em contextos de ensino diversos, do chamado paradigma conservatorial, o qual tem como uma de suas principais características “a supremacia absoluta da música notada - abstração musical” (PEREIRA, 2014, p. 93).

Além disso, a crítica nessa segunda linha caminha também pelo modo como a notação é abordada no paradigma conservatorial: “O tratamento dos mecanismos de representação gráfica como um código abstrato que se esgota em si mesmo, de modo que o referencial sonoro se perde” (PENNA, 1995, p. 133). Assumindo a premissa posta pelos Métodos Ativos da primazia do som em todas as instâncias do ensino de música, condena-se a centralidade da escrita não só no ensino do instrumento, como também em disciplinas de percepção e harmonia, por exemplo, nas quais muitas vezes o código escrito se sobrepõe ao resultado sonoro, de modo que a música praticamente não existe em muitas aulas: “A música, como fato empírico, só existe enquanto soa. A partitura não soa por si só: ela *representa* os sons. No entanto, só os representa efetivamente quando se liga a um significado sonoro, correspondendo a uma imagem auditiva” (PENNA, 2008, p. 59, grifos da autora).

A despeito de sua importância e significado para a música ocidental, a notação, de acordo com essa vertente, não deveria ser hegemônica, mesmo se abordada de maneira não mecanicista. Outros modos de relação com as músicas, especialmente as de tradição oral, deveriam fazer parte dos processos de ensino. E isso nos leva à terceira linha de pensamento, a qual irá aprofundar bastante esse ponto.

De acordo com essa terceira visão, cujas bases teóricas estão principalmente na antropologia, a notação musical não apenas não é necessária, mas pode ser prejudicial em certos contextos, uma vez que ela circunscreve um modo específico de ouvir/perceber a música, reduzindo todo e qualquer tipo de música a um denominador comum artificialmente criado para instaurar e perpetuar traços de colonialidade na educação musical:

Las prácticas musicales [impostas pelos colonizadores] fueron fatalmente impactadas por la notación musical, que, como todo sistema notacional, selecciona solamente algunos aspectos claves del habla, que considera

relevantes para ser conservado. De este modo traslada la supremacía de la altura discreta y el ritmo proporcional, que son los atributos que pueden ser anotados a través del sistema notacional clásico, por sobre otros atributos musicales para definir qué es la música (SHIFRES; GONNET, 2015, p. 57).

Embora as discussões sobre a necessidade de acolher a diversidade cultural na educação venham ganhando força nas últimas décadas, as críticas que se colocam é que “mesmo quando são considerados outros conhecimentos e saberes que não os vinculados à música erudita, isso é feito a partir de parâmetros estéticos e culturais, de dimensões valorativas, dentre outros aspectos, vinculados ao universo da música erudita” (QUEIROZ, 2017, p. 145). Embora essa constatação tenha sido feita pelo autor da citação no contexto da formação superior, podemos dizer que na educação musical em geral, em todos os níveis e contextos, isso não acontece de modo diferente.

Defendendo a conscientização docente sobre aspectos de suas práticas que podem reforçar a colonialidade como um passo fundamental rumo a práticas decoloniais na educação musical (SERRATI, 2017, p. 96), essa linha de pensamento tenta a seu modo desconstruir a ideia de música como texto e, principalmente, de que a música “pensável” (passível de decomposição e análise) é superior à música “audível” (TOVAR, 2017). Reivindica-se, portanto, não apenas a inclusão de uma diversidade musical maior na educação musical em termos de repertório, que inclua as culturas locais, mas principalmente que outros modos de relação com a música sejam legitimados nos processos de ensino. Além disso, advoga-se a favor de uma maior horizontalização nas relações de ensino, de tal modo que elas permitam trocas de experiências entre os diversos atores envolvidos e não apenas a tradicional transmissão verticalizada docente/estudante.

Como podemos perceber, essas três visões rapidamente aqui delineadas, embora possuam especificidades, se tocam em vários pontos. A seguir, fazendo uso de ferramentas teóricas e analíticas da

filosofia da cultura do Círculo de Bakhtin<sup>2</sup> e da psicologia histórico-cultural de Vigotski e colaboradores, procuro levantar algumas questões, estabelecendo um diálogo profícuo entre essas visões e trazendo também outros interlocutores da Música e Educação Musical, na tentativa de chegar a uma síntese ou, pelo menos, a alguns consensos. Tomo como ponto de partida duas questões principais: 1- Qual a função efetiva da notação musical para a música e nos processos educativos? 2- Como a aprendizagem da escrita musical pode ser pensada do ponto de vista do desenvolvimento? Penso que, uma vez respondidas em alguma medida essas questões, poderemos nos sentir mais confortáveis com nossas escolhas como educadores/as musicais.

## 1- A notação musical e os sistemas complexos culturais

Para pensarmos a função da escrita musical, é necessário inseri-la no mundo simbólico mais amplo da cultura. De acordo com Volóshinov (2017), podemos dividir esse mundo em dois planos: a realidade concreta (a existência cotidiana) e o plano ideológico (os sistemas culturais complexos). Ambos são movidos por signos, porém no plano ideológico esses signos estão sempre em alto grau de organização, enquanto que na vida cotidiana os signos possuem uma existência menos sistematizada. Entre os sistemas complexos podemos citar, por exemplo, a filosofia, a ciência, a religião e as várias formas de arte. É importante dizer que esses planos não são incomunicáveis entre si. Ao contrário, os sistemas complexos refletem e refratam a realidade cotidiana e esta, por sua vez, se deixa contaminar e se transforma a partir daqueles.

Nessa linha de raciocínio, podemos pensar a música como um sistema simbólico complexo, que se organiza a partir de signos<sup>3</sup>, que reflete e refrata realidades cotidianas (sonoras ou não, e ainda que de modo bastante indireto) e que, uma vez posta a público (gravações ou concertos, por exemplo), passa a interferir na cotidianidade da vida.

---

2 Conjunto de intelectuais russos que se reunia no início do século XX em torno de Mikhail Bakhtin (1895-1975) e deixou uma vasta produção, parte da qual sem atribuição específica de autor. Na atualidade, os estudiosos do grupo preferem se referir a essa produção como de autoria coletiva.

3 Vale assinalar que as questões sobre a significação musical são polêmicas e estão longe de estarem resolvidas na área da Música. Uma discussão sobre esse tema foge aos objetivos deste texto, mas pode ser encontrada em XXX.

Além disso, a música escrita cria uma segunda camada simbólica (os signos gráficos) que não apenas permite o seu registro, com diferentes graus de precisão, como também amplia de maneira expressiva as suas possibilidades de organização formal. Particularmente em relação a alguns tipos de música, sua própria existência depende integralmente das possibilidades escriturísticas. Essa ideia é defendida, por exemplo, por Zampronha (2000), para quem “a composição musical é, na verdade, uma escritura da escrita” (p.16), ou seja, emerge do próprio sistema. O autor parece se referir especificamente à música ocidental erudita (aquela que criou a notação convencional), mas alerta para o fato de que, mesmo na ausência da escrita, a música só existe através de algum suporte:

Mas a notação musical não é o único suporte possível. Existem tantos outros tais como fita magnética, *hardware* do computador e até sistemas teóricos. Outros ainda, como a memória, os hábitos de pensamento musical (sejam individuais ou coletivos) e o próprio corpo do músico (ZAMPRONHA, 2000, p. 117).

São esses suportes que permitem que o músico manipule signos e, mais do que ferramentas para expressar ideias, segundo Zampronha (2000), os signos musicais direcionam os próprios modos de pensar musicalmente (p.120). Embora o autor esteja fundamentado na semiótica de Peirce (1977), podemos pensar em várias aproximações dessa ideia com as proposições do Círculo de Bakhtin sobre os sistemas simbólicos<sup>4</sup>. Também para esse coletivo de autores não é possível a expressão de qualquer pensamento fora de algum material semiótico, seja verbal ou de qualquer outra natureza. Até mesmo a existência da consciência nos seres humanos, nessa perspectiva, está integralmente associada aos signos: “a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material signico” (VOLÓSHINOV, 2017, p. 95). A principal diferença com relação à semiótica peirceana é que, para o Círculo de Bakhtin, todo esse cenário é tributário das relações sociais: o signo nasce em um terreno interindividual, aí também ele floresce, é posto em funcionamento e direciona as possibilidades ou impossibilidades de produções em uma determinada cultura.

---

4 Vale assinalar que a aproximação entre Peirce e Bakhtin no que se refere à concepção de signo vem sendo objeto de estudos. A esse respeito, ver, por exemplo, Ponzio (2008).

Trazendo essas ideias para a educação musical, podemos dizer que o fazer musical envolve sempre, de alguma maneira, a manipulação de signos em algum suporte (que pode ser o “papel” ou não). A educação musical, por sua vez, deverá fornecer as ferramentas necessárias para que os estudantes sejam capazes de manipular signos musicais e, portanto, o domínio de algum (ou vários) suportes. A notação é um desses suportes, que permite um tipo de manipulação signífica não possível em outros, como os ligados à oralidade, por exemplo. Vejamos, então, que manipulações são essas proporcionadas pela escrita, quais as suas vantagens e quando elas se tornam efetivamente necessárias.

A partitura, entre outras funções, cria uma visualidade para os signos musicais presentes em determinada música, facilitando o entendimento de suas funções. Esse fato tem sido usado como argumento contra o ensino da notação, visto que, como já amplamente discutido na educação musical desde o início do século XX, a música só existe efetivamente quando soa, ponto enfatizado no que estamos chamando de vertente 2. Questionando o ensino excessivamente intelectualizado e calcado na leitura, os educadores vinculados aos Métodos Ativos propuseram e continuam propondo processos de ensino que trabalhem inicialmente na oralidade, explorando aspectos ligados à sonoridade, deixando a leitura para uma fase posterior. Essa me parece uma diretriz consensual na área e, provavelmente, sem volta. Entretanto, as possibilidades de apreensão e reflexão sobre a música proporcionadas pela fragmentação e visualidade dos elementos musicais precisam ser equacionadas a fim de que se entenda também os seus ganhos para a educação e, sobretudo, os contextos onde ela é importante.

A notação, para além de ser um registro ou uma representação dos sons, fornece uma série de ferramentas para pensar a música:

La notación musical permitió transformar algunos aspectos de la música en objetos de reflexión, pensamiento y análisis. La posibilidad de fijar y objetivar algunos elementos y relaciones de la música facilitaron el establecimiento de relaciones y comparaciones, operaciones que no podrían lograrse fácilmente desde su dimensión sonora o performativas (BURCET, 2017, p. 135).

Essa potencialização da capacidade reflexiva sobre a estrutura musical tem sido um dos principais argumentos em defesa da necessidade do ensino da notação (vertente 1 aqui delimitada). Por outro lado, essa mesma potencialidade proporcionada pela escrita tem sido usada como um argumento contrário à sua aprendizagem, uma vez que considera-se que a escrita circunscreve as possibilidades analíticas, de modo que só é possível verificar alguns elementos, nem sempre os mais relevantes em certos tipos de música, como as de tradição oral (posição da vertente 3). Além disso, a música “pensada” não representa uma série de manifestações musicais construídas sobre outras bases, ou seja, existem músicas para as quais as análises formais não fazem o menor sentido, pelo menos para seus produtores. E, mais do que isso, nem sempre a escrita convencional dá conta das especificidades de músicas provenientes de outras culturas, pois a notação é um suporte que não consegue abrigar signos distintos dos convencionais.

Creio que grande parte dessa controvérsia repousa no fato de que a notação sempre foi vista como um código, como um registro objetivo dos sons. Entretanto, se a escrita é um suporte que direciona o pensamento musical, ela vai muito além da ideia de código e, portanto, o processo de leitura musical está muito distante de uma simples “decifração”.

BURCET (2017, p. 132), criticando a ideia de notação como código, apresenta uma série de crenças que, segundo a autora, são tributárias do paradigma conservatorial, entre elas, o entendimento de que a notação é uma transcrição da música, reflete as mesmas unidades que estão na música e tem a nota como unidade mínima de representação. Essas colocações iluminam diversos aspectos e permitem refletir sobre os limites da notação não apenas para músicas de outras culturas, mas para a própria música ocidental erudita. Ao ouvirmos diversas interpretações de uma mesma partitura, por exemplo, fica evidente que a notação é apenas uma parte da realização musical, pois esta considera não apenas aspectos passíveis de serem grafados (como alturas, durações, dinâmicas, fraseados), mas também, fazendo um paralelo com a língua, toda a situação enunciativa: as pessoas envolvidas, suas vivências anteriores, seus gostos pessoais, os objetivos imediatos daquela realização etc.

Vimos acima que a música, como qualquer linguagem artística, ou mesmo qualquer produção de uma cultura, trabalha com signos, os quais,

nesse caso, podem ser materializados em sons e/ou grafismos. Assumir a dimensão signica da música é excluir a possibilidade de código. O código lida apenas com “sinais”, os quais têm como característica principal o fato de terem sempre o mesmo significado, independente do contexto (VOLÓSHINOV, 2017). O signo, por outro lado, para os autores do Círculo de Bakhtin, não tem um significado fixo, mas dinâmico, pois leva em conta sempre a situação contextual na qual ele aparece. Embora alguns formas de linguagem tenham também uma dimensão sinalética (como por exemplo as letras na linguagem verbal ou as notas na música), esses sinais só levarão a uma produção de sentido, quando forem abstraídos enquanto tais e lidos como signos. Nesse sentido, todo processo de compreensão de uma produção semiótica se faz sempre por meio da “interpretação”, na qual a vivência e o conhecimento prévio do criador e/ou leitor entram como parte do sentido produzido. Para os autores do Círculo, o processo de compreensão de qualquer texto<sup>5</sup> só ocorre quando frente a um signo são colocados outros signos:

Porque a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. Essa cadeia da criação e da compreensão ideológica, que vai de um signo a outro e depois para um novo signo, é única e ininterrupta: sempre passamos de um elo signico, e portanto material, a outro elo também signico (VOLOSHINOV, 2017, p. 95).

Isso significa que, seja do ponto de vista da criação/composição, seja do ponto de vista da leitura/interpretação, uma partitura nunca contém, em seus elementos gráficos, a chave completa de sua significação. Ao executarem uma peça, por exemplo, os músicos o fazem

[...] transformando signos em sonoridades específicas e trazendo, implicitamente em seu conteúdo, compreensões e significados sonoro-musicais não explícitos na partitura, mas extraídos pela habilidade e interpretação de um musicista que, ao executar uma obra, inclui elementos de sua formação, de vivências musicais, de técnicas e repertórios

---

5 A noção de “texto” para o Círculo de Bakhtin extrapola o verbal e diz respeito a qualquer “conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2000, p. 329).

distintos, que extrapolam o texto da partitura (DEMÍCIO; LUZ; ARENA, 2020).

Essa forma de entendimento em alguma medida enfraquece o argumento posto pela vertente 3 de que a notação convencional não deve ser usada para músicas de tradição oral pois deixa de fora muitos elementos fundamentais nesse tipo de música que não podem ser colocados em uma partitura. Conforme tento mostrar, isso acontece em qualquer tipo de música: a partitura é sempre limitada em relação ao acontecimento vivo de uma *performance*, por exemplo. Como em qualquer ato enunciativo, cada *performance* é única, irrepetível e jamais se deixa aprisionar nos elementos gráficos. Então, talvez o ponto central não seja um problema de fidelidade ou não a um código, mas uma questão de grau: o quanto a notação convencional inclui ou deixa de fora elementos cruciais na identidade de certas músicas<sup>6</sup>. Retomando Burcet (2017), podemos afirmar que a notação convencional não é uma transcrição da música, não reflete as mesmas unidades que estão na música e não tem, necessariamente, a nota como unidade mínima de representação em nenhuma cultura. Por outro lado, ainda é a ferramenta mais completa que temos no momento e talvez possamos pensar em maneiras de, desconstruindo a ideia de código, propiciar usos da notação mais interessantes nas situações em que ela possa dar alguma contribuição.

Aprofundando um pouco mais esse ponto, podemos dizer que a concepção da notação musical como código está ligada a uma visão da música como sistema fixo, sujeito a regras imutáveis. E aqui uma comparação com a linguagem verbal pode ser interessante. Para o Círculo de Bakhtin (VOLÓSHINOV, 2017, p.), os sistemas lingüísticos (as gramáticas de cada língua) só existem como ficção, uma vez que, quando entra em funcionamento, a linguagem envolve muitos outros elementos, para além dos textuais, que fazem parte do sentido de um enunciado e, inclusive, muitas vezes pervertem as regras gramaticais. Podemos dizer o mesmo a respeito dos sistemas musicais, pois estes só existem como abstração, uma vez que na realização concreta das músicas esses sistemas estão sempre sendo postos em cheque,

---

<sup>6</sup> Evidentemente que músicas que usam alturas diferentes dos 12 sons da escala cromática ou não têm a possibilidade de ter a nota como unidade mínima, ainda que artificialmente, não podem ser grafadas usando a notação convencional. Refiro-me no texto a músicas que partilham traços minimamente comuns.

tendo constantemente suas regras dilatadas, enfraquecidas, às vezes violadas. Isso provavelmente ocorre porque os sistemas musicais tais como apresentados nos livros de teoria musical em geral são descrições feitas *a posteriori* e, portanto, suas normas representam apenas uma média da realidade das obras envolvidas. Além disso, e talvez mais importante, a música é um acontecimento vivo e, mesmo que as regras conseguissem contemplar a totalidade das produções musicais existentes em determinada época, algum tempo depois novas músicas provavelmente começariam a escapar das normas.

Sendo, portanto, a música muito mais do que um sistema e a notação muito mais do que um código, podemos pensar que existe uma margem de “adaptação” da escrita convencional a outras músicas, desde que revisemos o entendimento sobre que é a notação. Nesse sentido, um primeiro passo talvez seja assumir definitivamente os limites da escrita como registro de um fenômeno que é muito mais do que pode ser grafado. Com objetivos e questões diferentes, tanto Zampronha (2000), quanto Burcet (2017) defendem a tese da notação como representação, em oposição à ideia de código. Para o primeiro, a própria música seria uma representação de uma obra para a qual não existe objeto original, apenas interpretações, e a notação uma comunicação que não representa nada fora dela mesma<sup>7</sup>. Já a segunda autora defende a notação como representação no sentido de que nem toda a realidade será representada e, portanto, há uma abertura inerente:

La notación musical invita siempre al lector a compensar aquello que la escritura no retiene, de este modo el lector se transforma en un intérprete en cada acto performativo. Precisamente, en la medida en que la notación se concibe como una representación, se asume que sólo una parte de la realidad es registrada, y entonces sus posibilidades se amplían (BURCET, 2017, p. 135).

A autora vai mais além, considerando que o entendimento de que a escrita convencional só é indicada para o repertório da música

---

<sup>7</sup> Marca-se aqui a principal discordância entre Peirce e o Círculo de Bakhtin. Enquanto o primeiro prevê a existência de signos auto-referentes, para os pensadores do Círculo essa ideia é insustentável, uma vez que a própria existência do signo está ligada ao social de ponta a ponta e todo signo refere-se sempre a uma realidade fora dele mesmo.

erudita ocidental reflete uma perspectiva eurocêntrica, propondo, na ideia de sistema de representação, o que denomina um movimento em direção a uma “epistemologia decolonial da notação”: “De este modo, la notación no sólo será una herramienta válida para registrar diferentes músicas, sino que, además, proporcionará una herramienta liberadora que se pondrá al servicio del pensamiento, la cultura y la propia identidad” (BURCET, 2017, p. 136).

Essa me parece uma visão promissora diante do impasse que muitas vezes vem sendo colocado em relação ao ensino ou não da notação. Relativizando o atrelamento da escrita à música erudita e percebendo nela um grau de abertura que permite apropriações dessa ferramenta por músicas de outras culturas, ampliamos o seu alcance<sup>8</sup>. Isso não significa, obviamente, que em todos os contextos de ensino a notação será necessária, mas apenas que há argumentos favoráveis a usos que vão além da música europeia de concerto. Esse ponto será aprofundado mais adiante.

No tópico a seguir abordo especificamente questões relativas ao ensino e aprendizagem da notação. Entendo que, do ponto de vista educacional, não basta lançar novos olhares para a escrita musical em si se não formos capazes de repensar também os processos de seu ensino.

## **2- A escrita musical do ponto de vista do desenvolvimento**

Para pensar a escrita no contexto da educação musical é necessário sempre colocar os processos de ensino e aprendizagem em relação a uma concepção de notação. No tópico anterior coloquei em discussão alguns pontos que considero chaves em relação à escrita

---

8 Com relação a essa questão, vale a pena assistir a uma entrevista com Letieres Leite (Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=pagX33\\_fRkQ](https://www.youtube.com/watch?v=pagX33_fRkQ) - Acesso em 20/01/2023). A posição defendida pelo músico me parece bem interessante, pois, assumindo de antemão a impossibilidade de uma grafia precisa do que ele denomina “micro-ritmos” característicos de certos gêneros da música popular brasileira, ele coloca as vantagens de, mesmo assim, usar a escrita convencional com vistas a um entendimento mais profundo de sua estrutura. Letieres defende, inclusive, uma educação musical que promova o conhecimento das “claves rítmicas” características de muitas músicas de tradição oral juntamente com o conhecimento da tradição europeia.

musical, entendida como uma ferramenta que lida com signos, que tem limitações em relação ao que pode ou não ser grafado e um alto grau de abertura a usos e interpretações diversas. Neste tópico serão abordados alguns aspectos em relação à aquisição das notações na criança, traçando eventuais paralelos entre a escrita musical e a verbal, uma vez que, como veremos, essas duas formas de linguagem passam por processos análogos em relação a essa dimensão no curso do desenvolvimento.

Se olharmos para alguns métodos de ensino da leitura musical (geralmente atrelados a métodos de ensino de instrumento), rapidamente percebemos que a ideia de escrita como código e leitura como decifração é bastante presente. Esses equívocos deturpam os processos de ensino e podem comprometer seriamente a aprendizagem da notação ou, pior, comprometer a aprendizagem da própria música. Considerando que em grande parte das situações de ensino de instrumento, por exemplo, os primeiros contatos com música acontecem simultaneamente ao ensino da notação, a maneira como esta for apresentada aos alunos poderá ser decisiva no modo como eles entenderão a música.

Estudos sobre a aquisição da linguagem verbal escrita na criança já há décadas vêm apontando contradições entre os métodos de ensino e os processos de aprendizagem (SMOLKA, 2000). Enquanto os processos de aprendizagem envolvem uma série de etapas até se chegar à possibilidade real de compreensão e uso da escrita convencional, os métodos de ensino geralmente desconsideram muitas dessas etapas e propõem uma sequenciação do conhecimento seguindo critérios lógicos e cumulativos, apresentando os elementos da linguagem de modo atomístico e que vão sempre do simples para o complexo segundo critérios puramente gramaticais. Essa questão me parece bastante significativa também na educação musical. As propostas de iniciação à leitura, sejam em um instrumento musical ou não, geralmente são organizadas em uma sequência que vai apresentando os elementos musicais (notas, figuras rítmicas, compassos etc.) seguindo esses mesmos critérios, os quais têm uma lógica somente em relação à própria notação, mas não em relação à música. Esses elementos são, portanto, apresentados como “sinais” e não como “signos”. Embora a dimensão sinalética na música seja uma realidade (assim como o é na linguagem verbal), ela está muito longe dos significados propriamente musicais, os quais, como vimos, não apenas são dinâmicos e variáveis, como também englobam dimensões extra-sonoras. Ora, uma vez que

a introdução à notação seja feita dessa forma, a primeira impressão sobre música dos estudantes já será perigosamente deturpada. Eles entenderão que aquela fragmentação artificial em unidades proposta pela escrita e aquelas “músicas” didaticamente criadas com a finalidade única de ensinar as notas e elementos rítmicos correspondem à realidade da música. E novamente aqui o paralelo com o ensino da língua é evidente, pois a alfabetização também é muitas vezes feita com base em textos “de mentira” que não conduzem a lugar nenhum, fato criticado fortemente nos estudos sobre o tema: “A escrita, na escola, não serve para coisa alguma a não ser ela mesma. Evidencia-se uma redundância: alfabetizar para ensinar a ler e escrever” (SMOLKA, 2000, p. 38).

Vigotski (2021), analisando criticamente o ensino da linguagem escrita nas escolas, adverte para o caráter restrito desse processo em geral: “Ensina-se a criança a desenhar as letras e formar palavras com elas, mas não lhe ensinam a fala escrita. O mecanismo de leitura do que está escrito é antecipado de tal forma que encobre a fala escrita” (p. 103). Esse problema pode ser visto também na música, pois a preocupação excessiva com a parte mecânica (de decifração dos sinais de um código) no processo de ensino da notação faz com que raramente se chegue à música. Nesse sentido, um entendimento sobre as etapas pelas quais a criança passa até dominar efetivamente a escrita pode ser bem esclarecedor.

De acordo com Luria (1998), num primeiro momento a criança apreende apenas a face externa da escrita verbal, sem entender o seu funcionamento. Ler e escrever são como brincadeiras, atos que se esgotam em si mesmos. É o momento em que ela finge que está lendo ou escrevendo, por exemplo, ou que, na tentativa de produzir uma escrita, faz garatujas que nada mais são do que uma ação rítmica sobre o papel, que simula o ritmo da fala. Essa é considerada uma fase pré-instrumental da escrita, pois esta não desempenha nenhuma função mnemônica ou qualquer outra de natureza semelhante. Em um momento posterior, a função instrumental da escrita começa a aparecer, embora os signos envolvidos sejam de natureza pictográfica, não convencionais. É a chamada fase da escrita por imagens, que estará plenamente desenvolvida por volta de 5 ou 6 anos, considerando uma criança que viva em um ambiente favorável. Só em um terceiro momento a criança começará a entender e a ser capaz de produzir signos arbitrários com a finalidade de registro, ainda que nem sempre de modo eficiente. É

nesse momento que as escritas convencionais terão maior chance de serem compreendidas e usadas.

Esse processo de aproximação gradativa com a escrita convencional pode ser visto também na música. Em pesquisa realizada na França sobre apreensão e notação de ritmos simples, Bamberger (1990), fazendo uso da psicologia piagetiana, constata também etapas semelhantes às encontradas na língua por Luria. Em um primeiro momento, ao tentar grafar um ritmo dado, a criança produz garatuja: “As crianças menores parecem reproduzir no papel (ou mesmo ‘tocar’) os movimentos das mãos e dos braços que produzem as batidas [...] elas não fazem a distinção entre a ação de bater palmas e as batidas” (pp. 103-104, aspas da autora). Gradativamente elas vão separando os movimentos do corpo dos efeitos discretos produzidos pelas batidas e começam a propor grafias menos gestuais, porém ainda figurativas, sem qualquer fidelidade ao ritmo em questão em termos de número de eventos ou duração dos mesmos. Só numa terceira fase elas conseguem entender que, para que a escrita funcione como uma ferramenta mnemônica, ela precisa considerar do modo mais preciso possível as batidas do ritmo. É quando começam a criar uma escrita mais próxima da convencional e, ao mesmo tempo, demonstram maiores condições de entender a notação convencional.

Achados semelhantes foram encontrados também em outra pesquisa sobre a notação de ritmos (BARBOSA, 2001), realizada no Brasil e tomando com base a psicologia histórico-cultural. Instigadas a encontrar um modo de grafar um ritmo, as crianças num primeiro momento desenharam mãos ou outras figuras. Só aos poucos, no próprio processo da pesquisa foram refinando as suas formas de escrita até que algumas foram capazes de grafar as unidades discretas do ritmo e mesmo arriscar a criação de alguns recursos que marcassem a sua duração. O mais interessante é que elas só foram capazes de marcar as durações após passarem por uma aula específica sobre a diferença entre sons curtos e longos. Ou seja, a percepção foi refinada pelo conhecimento e o conhecimento levou à construção de uma escrita mais precisa e significativa. Esse dado ajuda a entender a grande dificuldade que as crianças têm com a escrita quando esta é apresentada apenas de

maneira abstrata, sem conexão com uma realidade sonora previamente vivenciada e compreendida<sup>9</sup>.

O entendimento dessas fases obviamente não tem como objetivo transformá-las em metodologias de ensino, mas permite o estabelecimento de algumas balizas. Em primeiro lugar, é importante pontuar que todo esse processo prevê um pano de fundo musical, ou seja, uma vivência rica e variada com músicas, mediada por interações sociais. Não é um processo que ocorre espontaneamente com base apenas no contato com o código escrito. A vontade e, conseqüentemente, o esforço investido em ler e escrever estão diretamente ligados ao interesse sobre o que será lido ou escrito, de modo que é fundamental diferenciar escrita como “objeto do conhecimento” de escrita como “constitutiva do conhecimento” (SMOLKA, 2000, p. 45). A escrita musical, nesse sentido, precisa ser entendida como forma de acesso à música (“constitutiva do conhecimento”) e não como um conhecimento que vale por si mesmo (“objeto do conhecimento”).

Uma forma de evitar que a aprendizagem da escrita se torne um conhecimento autônomo é colocar a questão do sentido musical em primeiro lugar. Já amplamente discutida na área, a questão do “ensino musical da música” (SWANWICK, 2003) tem aqui um lugar importante. Embora, como defende Zampronha (2000), a notação tenha ganhado autonomia no plano da composição da música ocidental erudita, no campo da aprendizagem é importante que ela seja vista inicialmente como uma ferramenta de registro ou um “simbolismo de segunda ordem” (VIGOTSKI, 2021, p. 128). Para que isso seja possível, pelo menos duas condições precisam ser observadas: 1- a notação deverá ser apresentada apenas após um período de vivência oral e corporal da música; 2- o processo de aprendizagem da notação estará sempre atrelado a músicas reais e não a elementos soltos (notas, figuras etc.). A escrita, em suma, precisa ser entendida desde o início como um meio de “dizer coisas” e não como um conjunto de símbolos que produzem sentido por si mesmos, o que caracterizaria um simbolismo de primeira ordem. Na verdade, aprofundando um pouco esse ponto, essa é uma diferença importante em relação à linguagem verbal. Enquanto nesta última a linguagem começa como um simbolismo de segunda ordem (representa o som das palavras) e acaba adquirindo caráter de simbolismo direto

---

9 Interessante assinalar que tanto estudos sobre a língua quanto sobre a música em duas abordagens psicológicas distintas chegaram às mesmas conclusões, mostrando que essas etapas parecem ser consensuais.

(ponto em que não é necessário mais passar pelo som para que haja compreensão), na música isso é muito difícil e apenas poucas pessoas com uma formação muito específica conseguirão extrair um sentido musical de uma partitura sem fazê-la soar, ainda que internamente. O que acontece mais frequentemente é que, por equívocos metodológicos do ensino, as pessoas acabam resolvendo tudo na partitura de uma maneira puramente lógica, sem que sejam capazes de extrair qualquer sentido musical: “executa-se um verdadeiro ‘jogo de significantes’, obedecendo a todas as regras de sua organização e articulação (de sua sintaxe, em suma), sem que se chegue a construir uma significação” (PENNA, 2008, p. 59, aspas da autora).

Outra questão importante suscitada pelo conhecimento desse percurso rumo à abstração da notação convencional diz respeito ao ganho que talvez possa advir de se trabalhar durante um tempo com grafias não convencionais, criadas individual ou coletivamente pelas crianças. Como vimos, até chegar ao entendimento da função instrumental da escrita, as crianças passam por momentos em que os registros são mais livres. Esses registros, em geral, revelam uma percepção musical totalizante, ou seja, as crianças percebem um todo e não são capazes de perceber detalhes ou as unidades discretas presentes na música, da mesma forma como não as percebem na língua. Luria (1998) considera que as representações da linguagem verbal em imagens mostram justamente esse tipo de percepção globalizante: “O todo, em vez da parte, é o primeiro expediente indireto, usado na primeira infância: seremos capazes de compreendê-lo se levarmos em conta a natureza difusa, totalizante, pobremente diferenciada das percepções infantis” (p. 179). Assim, podemos pensar que incorporar formas alternativas de registro e ir construindo junto às crianças hipóteses sobre o que precisa ser efetivamente grafado para que a escrita seja eficiente. Isso provavelmente fará com que as elas consigam ir evoluindo nos seus processos de percepção e cheguem com confiança à notação musical convencional.

É sempre prudente lembrar que a notação constitui um momento posterior nos processos de musicalização e, nesse sentido, antes de pensar em possíveis caminhos para o ensino da escrita, é importante considerar a musicalização no sentido amplo. Do ponto de vista do desenvolvimento esse é um processo que se inicia corporalmente, em vivências musicais mais livres (plano da ação), as quais levarão a uma compreensão/conscientização musical ainda no plano oral/concreto

e, por fim, à leitura e escrita (plano abstrato/analítico). Quando se inicia musicalmente uma criança pela escrita, inverte-se totalmente esse processo, colocando o plano abstrato em primeiro lugar. Isso fará com que o modo de funcionamento mental para a música seja construído de uma maneira mais indireta em relação ao som. A partitura será sempre a mediadora entre a pessoa e a realização musical.

Para entender melhor essa questão, é necessário conhecer um pouco sobre a função dos sistemas simbólicos no desenvolvimento humano. De acordo com Vigotski (2021), as funções psicológicas especificamente humanas (chamadas “culturais” ou “superiores”) se desenvolvem a partir da inserção do indivíduo em um grupo social mediadas por sistemas simbólicos. Isso significa que esses sistemas não apenas serão apreendidos pelos seres humanos no processo de desenvolvimento, mas provocarão uma total reestruturação em suas mentes. A música, como um sistema simbólico, provoca uma alteração no funcionamento cerebral de quem com ela entra em contato. Quanto mais precoce e intensa for essa relação, maior a reestruturação mental, uma vez que a plasticidade cerebral vai sendo enfraquecida com o passar dos anos. A escrita musical, por sua vez, também se constitui em um sistema simbólico, que diz respeito aos sons, mas é de outra natureza (gráfica). Nessa linha de raciocínio, as marcas mentais mais profundas deixadas pela aprendizagem da música serão diferentes em quem se iniciou na oralidade ou tendo a notação como mediador. Nesse sentido, todo o esforço empreendido pelas metodologias ativas e enfatizado nas vertentes 1 e 2 aqui apresentadas visava inverter o processo tradicional de ensino, no qual se inicia (até hoje) pela leitura, evitando essa distorção em colocar o aspecto gráfico na frente do sonoro.

## Considerações finais

Neste trabalho coloquei em discussão algumas questões relativas ao ensino e aprendizagem da notação musical. Tomei como ponto de partida uma síntese das posições mais comuns de pesquisadores e educadores musicais sobre a importância da notação convencional na educação, as quais, de modo simplificado, podem ser enunciadas como: 1- a notação sempre é necessária; 2- a notação é necessária apenas em alguns casos; 3- a notação não apenas não é necessária, mas deve ser evitada em vários contextos.

Com base em algumas reflexões sobre a natureza e os limites da escrita enquanto ferramenta do fazer musical, bem como sobre a aquisição de notações no processo de desenvolvimento, foi possível aprofundar um pouco a questão e constatar que cada um dessas vertentes tem sua cota de razão nos argumentos apresentados.

Uma vez que consideremos ter chegado a um consenso sobre o fato de que não se trata de fazer uma opção pela leitura ou por sua eliminação, resta ainda nesta síntese final do trabalho apresentar algumas ponderações sobre quando a leitura é efetivamente necessária (sem que isso signifique qualquer intenção de considerar o problema resolvido). Creio que as respostas a essa questão, como tudo que diz respeito à educação, estão sempre ligadas aos contextos, aí incluídos os locais e objetivos do ensino e os repertórios envolvidos. Apresento abaixo, então, alguns exemplos do que imagino possa ser necessário levar em conta na decisão sobre introduzir ou não a notação no ensino nos diferentes contextos.

Nos processos iniciais de musicalização e na educação básica, por exemplo, penso que há muita coisa a se fazer antes que a escrita seja necessária, embora possa ser bastante interessante o trabalho com formas alternativas de registro (como as videopartituras, por exemplo). As vivências musicais orais já preconizadas pela área há décadas, nesses sentidos, continuam sendo fundamentais na iniciação sistematizada à música.

Já no ensino superior não consigo pensar numa formação que possa prescindir da escrita, seja no âmbito da música de concerto, da música popular ou de qualquer outra. Mesmo com todas as restrições, a escrita será necessária para que se possa ir além da experiência prática

em si e conseguir chegar à reflexão sobre a prática, que considero fundamental na formação acadêmica musical profissional. Pensar a música exige um distanciamento em relação a ela e, conseqüentemente, o uso de ferramentas analíticas que a escrita, repito, mesmo com todas as limitações, pode proporcionar de um modo que a oralidade não pode.

○ mesmo vale para o ensino de instrumentos de tradição europeia. Nesse caso, a escrita é inevitável, uma vez que o próprio repertório a ser tocado foi criado a partir da escrita. ○ cuidado, nesse contexto, será a forma de introduzi-la.

Por outro lado, quando o foco são músicas de tradição oral em contextos não profissionalizantes, seja de ensino de instrumentos ou não, talvez a escrita seja realmente desnecessária e possa até comprometer a possibilidade de uma experiência musical mais autêntica. Entretanto, se por alguma razão a escrita convencional for usada, será apenas um apoio com função mnemônica, não podendo nunca servir como orientação para as *performances* e, sobretudo, para a criação. Isso porque, entre outras razões, a própria fragmentação da notação em unidades (notas) nem sempre corresponde ao modo como certas músicas de tradição oral são concebidas, percebidas e executadas, as quais muitas vezes pensam em aglomerados maiores de que uma nota como unidade mínima de significação. Os suportes principais, nesses casos, serão sempre o corpo do músico e a memória musical coletiva. É sobre esses suportes que os músicos irão trabalhar operacionalmente com a música.

Com relação a essa última questão, é importante também lembrar que crianças até uma determinada fase e mesmo adultos sem estudo formal de música também têm dificuldade de fragmentar a música em unidades-notas. Conforme já discutido, isso talvez se deva ao fato de que o que se escuta efetivamente em qualquer tipo de música está muito distante do que se escreve. E, nesse sentido, quanto mais abstrata for a notação, mais ela se prestará a servir como registro de diferentes tipos de música, ainda que de modo aproximado. Talvez daí porque, mesmo com todos os seus limites, a notação convencional, como diz Schafer (1991, p. 310) “ainda é o sistema mais adequado à comunicação [escrita] da maioria das ideias musicais”.

## Referências

ABREU, Thiago Xavier; DUARTE, Newton. “A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar”. Revista da ABEM, v. 28, pp. 65-80, 2020.

<http://www.abemeducaçao musical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/862> (acesso: 23/01/2023)

BAKHTIN, Mikhail. “O problema do texto”. In BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. Ed. São Paulo, Martins Fontes, pp. 327-358

BAMBERGER, Jeanne. “As estruturas cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples”. In SINCLAIR, Hermine (Org.). *A produção de notações nas crianças: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo, Cortez: Editores Associados, 1990. pp. 97-124

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Processos de significação da escrita rítmica pela criança. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

<https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/205195> (acesso: 23/01/2023)

BURCET, María Inés. “Hacia una epistemología decolonial de la notación musical”. Revista Internacional de educación musical, n. 5, pp.129-137, 2017.

<https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/122> (acesso: 23/01/2023)

DEMICIO, Mauro Sérgio; LUZ, Marcel Caires; ARENA, Dagoberto Buim. “Leitura de partitura musical e leitura de linguagem verbal escrita: convergências e divergências”. Revista Música Hodie, v. 20, 2020.

<https://revistas.ufg.br/musica/article/view/60024> (acesso em 23/01/2023)

LURIA, Alexander Romanovich. “O desenvolvimento da escrita na criança”. In VIGOTSKII, Lev, Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich;

LEONTIEV, Alexis. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Editora da USP, 1998.

MARIANI, Silvana. "Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento". In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba, Ibpex, 2011. pp. 25-54

PAREJO, Enny. "Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical". In MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba, Ibpex, 2011. pp. 89-123

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo, Perspectiva, 1977.

PENNA, Maura. "O ensino de música para além das fronteiras do conservatório". In PEREGRINO, Lara Rosas et al. *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 1995. pp. 129-140

PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre, Sulina, 2008.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. "Licenciatura em Música e *habitus conservatorial*: analisando o currículo". Revista da ABEM, v. 22, n. 32, pp. 90-103, jan jun 2014.

<http://www.abemeducaçãomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/464> (acesso: 23/01/2023)

PONZIO, Augusto. "Bakhtin e Peirce: signo, interpretação e compreensão" In PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo, Contexto, 2008. pp. 161-168

QUEIROZ, Luis Ricardo da Silva. "Traços de colonialidade na educação superior em música no Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões". Revista da ABEM, Londrina, v. 25, n. 39, pp. 132-159, jul dez, 2017.

<http://www.abemeducaçãomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/726> (acesso: 23/01/2023)

SCHAFER, Murray. "O rinoceronte na sala de aula". In SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo, Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. pp. 276-341

SERRATI, Pablo. "Cuestionar la colonialidad en la educación musical". *Revista Internacional de educación musical*, n. 5, pp. 93-100, 2017.

<https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/123> (acesso: 23/01/2023)

SHIFRES, Favio; GONNET, Daniel. "Problematizando la herencia colonial en la educación musical". *Epistemus*, v. 3, n. 2, pp. 51-67, 2015.

<https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2971> (acesso em: 23/01/2023)

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9 Ed. Campinas, Editora da Unicamp, 2000.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo, Moderna, 2003.

HOLGUÍN, Pilar Jovanna. "La música desde el Punto Cero: la colonialidad del la teoría y el análisis musical en la universidad". *Revista Internacional de educación musical*, n. 5, 149-155, 2017.

<https://www.revistaeducacionmusical.org/index.php/rem1/article/view/136> (acesso em: 23/01/2023)

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. São Paulo, Expressão Popular, 2021.

VOLÓSHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo, editor 34, 2017.

ZAMPRONHA, Edson S. *Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical*. São Paulo, Annablume/Fapesp, 2000.

## **Sobre a autora**

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (1984), graduação em Música pela Universidade Estadual de Campinas (1992), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005), livre-docência pela Universidade Estadual de Campinas (2021). Atualmente é professora associada da Universidade Estadual de Campinas, atuando no curso de Licenciatura em Música e no Programa de Pós-Graduação em Música dessa instituição. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música. Coordenadora do grupo de Pesquisa Música, Linguagem e Cultura (MUSILINC/CNPq), desenvolve pesquisas na interface da educação musical com a linguagem, a cultura e o desenvolvimento humano.