

Por que registrar a música? Uma proposta de ensino da notação musical a partir do movimento lógico-histórico

Bianca Viana

Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0002-8786-1473>

bianca_vianam@hotmail.com

Fátima Graça Monteiro Corvisier

Universidade de São Paulo

<https://orcid.org/0000-0001-8811-7964>

fatimacorvisier@usp.br

📄 Recebido em: 29/04/2026

👍 Aprovado em: 19/06/2026

👉 dx.doi.org/10.33054/MEB151809



Resumo

Este artigo aborda o ensino da notação musical na educação básica a partir de uma perspectiva histórico-cultural, compreendendo-a como desdobramento da experiência musical e não como ponto de partida. Fundamentada no movimento lógico-histórico (Kopnin, 1978), a proposta problematiza a necessidade humana de registrar a música, tomando-a como eixo para a construção de ensino. Apresenta-se uma atividade pedagógica em quatro etapas, baseada na canção “Pezinho”, de Cassiano L. S. Santos, que articula história contada, movimento corporal, prática coletiva ao piano e jogo (construção da partitura). Como premissa das atividades de notação musical aqui proposta, indicamos a imersão prévia em vivências musicais, de modo que a leitura e a escrita emergem como desdobramentos do processo de aprendizagem musical, contribuindo para a construção de sentidos e para a apropriação dos conceitos musicais.

Palavras-chave: Notação musical. Movimento lógico-histórico. Piano em Grupo na educação básica.

Why notate music? A proposal for teaching music notation based on the logical-historical movement

Abstract

This article addresses the teaching of music notation in basic education from a historical-cultural perspective, understanding it as a development emerging from musical experience rather than as a starting point. Grounded in the logical-historical movement (Kopnin, 1978), the proposal problematizes the human need to record music, using it as a guiding axis for the organization of teaching. A pedagogical activity structured in four stages is presented, based on the song “Pezinho” by Cassiano L. S. Santos, which integrates storytelling, bodily movement, collective piano practice, and game-based activities (score construction). As a premise of the proposed notation activities, prior immersion in musical experiences is emphasized, so that reading and writing emerge as developments of the musical learning process, contributing to meaning-making and to the appropriation of musical concepts.

Keywords: Music notation. Logical-historical movement. Group piano in basic education.

VIANA, Bianca; CORVISIER, Fátima Graça Monteiro. Por que registrar a música? Uma proposta de ensino da notação musical a partir do movimento lógico-histórico. *Música na Educação Básica*, v. 15, n. 18, e151809, 2026.



Introdução

Este artigo tem como foco a notação musical na educação básica, compreendida como parte constitutiva do processo humano de aprendizagem musical. Parte-se da premissa de que a necessidade de registrar a música é uma construção histórica da humanidade, que emerge da própria prática musical. Nesse sentido, propõe-se deslocar o ensino da notação de uma abordagem centrada na decodificação de símbolos para uma problematização fundamental: “por que foi necessário à humanidade registrar a música?”. Tal questão orienta o trabalho pedagógico aqui apresentado, buscando instigar, nos estudantes, uma relação com a leitura e a escrita musicais.

No contexto da educação básica, a educação musical tem sido progressivamente compreendida como um campo que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos técnicos, assumindo centralidade na formação sensível, expressiva e artística dos sujeitos (Beineke, 2015; 2013; Bellochio, 2001). Nessa direção, práticas pedagógicas que valorizam a experiência musical, a escuta ativa e a participação coletiva ganham destaque, especialmente quando articuladas a situações de ensino que favorecem a construção de sentidos musicais.

Segundo Nassif-Schroeder (2005), o fazer musical em sala de aula evidencia o caráter discursivo e estético da música na prática pedagógica, possibilitando o desenvolvimento de experiências potencialmente geradoras de significado. Tal perspectiva tensiona modelos tradicionais de ensino, frequentemente centrados na figura do/a professor/a, característica de uma lógica conservatorial (Penna; Sobreira, 2020). Em contraposição a esses modelos tradicionais de ensino, propõe-se uma abordagem que privilegia o que Nassif-Schroeder (2015) denomina de “crescimento horizontal”, na qual musicalidade, expressividade e construção interpretativa são valorizadas desde os estágios iniciais da aprendi-

zagem. Como destaca Nassif-Schroeder (2009), é por meio do contato com universos musicais esteticamente constituídos que os estudantes internalizam a lógica da linguagem musical, sendo fundamental, sobretudo no início da aprendizagem, priorizar a dimensão discursivo-musical em detrimento de aspectos estritamente sintáticos.

Nesse sentido, o piano pode ser um recurso pedagógico na educação básica, integrado a práticas coletivas que envolvem exploração sonora, improvisação, criação, acompanhamento e escuta em sala de aula. Sua organização visual e espacial, aliada à produção imediata do som, favorece a mediação de conceitos musicais e a construção de situações de ensino que articulam ação, percepção e reflexão musical em grupo (Parizzi; Santiago, 2020).

Partindo dessa perspectiva, a aprendizagem da leitura e da escrita musical é compreendida como desdobramento de um processo mais amplo de desenvolvimento do pensamento musical. Fundamentada no movimento histórico-lógico do ensino (Panossian; Moretti; Souza, 2017), esta proposta considera tanto a construção histórica dos conceitos musicais quanto os modos pelos quais as crianças os reconstroem em suas experiências.

Entretanto, é fundamental explicitar uma condição pedagógica: a introdução à notação musical só se torna possível para crianças que já estão imersas em práticas musicais. Assim como no desenvolvimento da linguagem verbal, em que se fala antes de escrever, na música é preciso, antes de ler e registrar, viver intensamente experiências sonoras, corporais e expressivas (Swanwick,



2003). Sem essa imersão prévia, a notação tende a se reduzir a um código abstrato, desvinculado de sentido para o estudante. Entretanto, é fundamental explicitar uma condição pedagógica: a notação musical não é apresentada de forma dissociada da experiência musical. Embora a leitura e a escrita possam ser desenvolvidas simultaneamente às práticas de escuta, criação e performance, é a inserção da criança em atividades musicais que confere sentido aos símbolos notacionais. Quando desvinculada dessas experiências, a notação tende a ser percebida apenas como um código abstrato, pouco relacionado à vivência musical dos estudantes.

Desse modo, a introdução à notação musical é organizada a partir de vivências que integram corpo, escuta, imaginação e ação, de modo a gerar motivos nos sujeitos. Conforme aponta França (2016), a escrita musical deve ser compreendida como instrumento de registro das ideias musicais, e não como ponto de partida da aprendizagem. A leitura e a escrita emergem, portanto, como necessidades internas, vinculadas à vontade de comunicar, lembrar e elaborar musicalmente aquilo que já foi vivido.

A atividade pedagógica aqui apresentada foi desenvolvida por uma das autoras em diferentes contextos formativos. Sua concepção original está vinculada a uma investigação de mestrado, na qual foi realizada uma experiência empírica, em 2018, com uma turma de Piano em Grupo em um projeto social, em que cada estudante dispunha de um instrumento individual. Posteriormente, em 2020, a mesma proposta foi adaptada e implementada no contexto do ensino regular, em uma escola pública, com uma turma de 2º ano do



Ensino Fundamental (crianças com aproximadamente 7 anos de idade), utilizando-se apenas um piano.

Destaca-se que a escolha dessa turma esteve diretamente relacionada ao seu nível de desenvolvimento musical. As crianças já se encontravam imersas em práticas musicais, apresentando familiaridade com elementos como introdução, melodia e acompanhamento, bem como com noções de barra de compasso, barra final, claves e nomeação das notas e leitura direcional sem pauta. Além disso, possuíam conhecimento da topografia do teclado (localização das notas, como Dó, Ré, etc.) e das diferentes regiões sonoras (grave, médio e agudo), exploradas em atividades anteriores, como as propostas por Parizzi (2022), além de também já reconhecerem as figuras rítmicas.

Nesse sentido, trata-se de uma atividade que demanda um repertório prévio de experiências musicais, sendo considerada desafiadora quando desvinculada desse contexto. No entanto, para o grupo em questão, tal proposta se mostrou adequada ao seu estágio de desenvolvimento, contribuindo para a manutenção do interesse, do engajamento e da ampliação das possibilidades de aprendizagem musical no contexto escolar.

Com base nesses pressupostos, esse artigo apresenta uma proposta pedagógica estruturada em quatro etapas, desenvolvida a partir da canção “Pezinho”, de Casiano L. S. Santos, e inspirada em princípios da abordagem de Carl Orff e Gunild Keetman, podendo ser realizada entre três e quatro aulas. A atividade articula narrativa, movimento corporal, prática instrumental ao piano e construção coletiva da notação musical, buscando promover uma aprendizagem que integra experiência e conceituação. Destinada a turmas da educação básica que já possuem imersão em práticas musicais, a proposta problematiza em que medida a leitura musical pode emergir como uma necessidade no processo de aprendizagem das crianças.



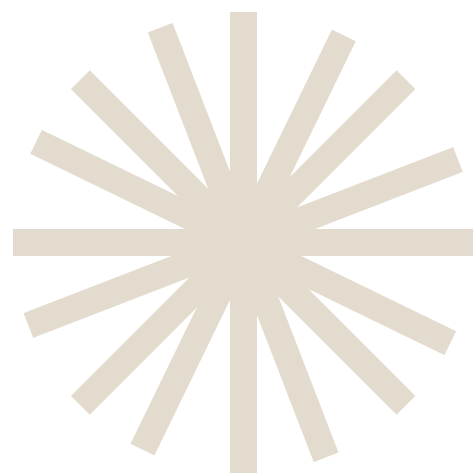
Para tanto, propõe-se uma abordagem que vai do som ao símbolo, da vivência à sistematização, contribuindo para práticas pedagógicas mais integradas e potencialmente geradoras de significado no ensino de música.

Ensinar a partir do movimento lógico-histórico: a construção da didática

Ensinar a partir do movimento lógico-histórico implica conceber o ensino em organização intencional de situações que permitam, ao estudante, percorrer o processo de elaboração dos conceitos. Trata-se de compreender que um conceito carrega consigo uma trajetória: marcada por contradições, transformações, articulações internas e externas, bem como pelas necessidades sociais que motivaram sua criação (Sousa, 2018). Nessa perspectiva, aprender é, também, reviver a história viva do conhecimento, reconstruindo-o em contextos concretos e geradores de sentido.

Essa abordagem se fundamenta na perspectiva materialista histórico-dialética, segundo a qual o lógico representa o pensamento sistemático e abstrato que organiza o objeto conceitualmente, enquanto o histórico corresponde à sua trajetória real de formação, transformação e apropriação ao longo do tempo. Como afirma Kopnin (1978, p. 186), “o lógico reflete não só a história do próprio objeto como também a história do seu conhecimento”. A unidade entre o lógico e o histórico revela, portanto, investigar, no estudante, a possibilidade de reconstruir, com sentido, o percurso humano que gerou aquele saber.

Essa perspectiva rompe com a lógica da didática tradicional, que muitas vezes fragmenta os conceitos e os apresenta de modo a não considerar o conceito como historicamente situado, dissociado da prática e do pensamento. Em lugar disso, propõe-se a organiza-



ção de situações desencadeadoras de aprendizagem, conforme proposto por Moura (2010), que promovam o engajamento dos estudantes por meio da problematização, da investigação e da elaboração conceitual. É a partir desse movimento que se forma o pensamento teórico-dialético. Nessa abordagem, o conceito não é introduzido como um dado externo, mas construído a partir da necessidade de resolver uma situação. Assim, o conceito adquire sentido, pois é compreendido em sua substância e em movimento, e não apenas em sua forma superficial.

Para saber mais!

O **movimento lógico-histórico** propõe um ensino que:

- Parte de necessidades sociais reais;
- Considera a gênese dos conceitos;
- Acolhe as contradições presentes no processo de desenvolvimento do conhecimento;
- Valoriza a atividade e a comunicação como elementos formadores da personalidade e do pensamento;
- Instigue a **apropriação dos conceitos como construções humanas**, historicamente situadas.

Tal abordagem visa a formação de sujeitos que possam compreender a realidade em sua complexidade, transformando tanto o conhecimento quanto a si mesmos por meio da aprendizagem.

Por essa razão, uma das tarefas centrais da nossa proposta aqui apresentada está em **organizar ações de ensino e de estudo** que permitam aos **sujeitos atuarem com o problema fundamental que levou a humanidade à produção de um determinado conhecimento** (Nascimento; Araújo, 2019). Por isso, experienciar todas as etapas para chegarmos ao conceito musical de “ler

música”, por exemplo, será um caminho para a prática musical. Integrar a ludicidade e a espontaneidade nas práticas será necessário para fomentar sentidos e motivos para o prazer e a alegria, qualidades inerentes à infância e que devem ter presença marcante nas aulas de música (França, 2016).

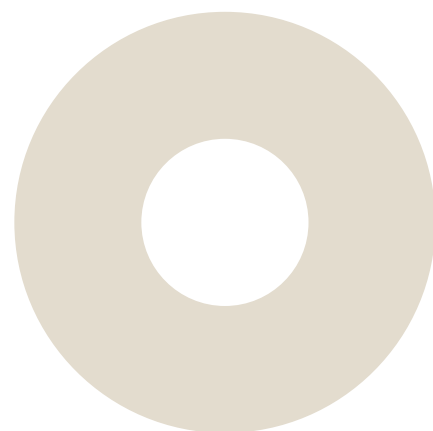


Fique ligado!

“A experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios”.

(Vigotski, 2001, p. 247).

Assim, o processo de ensino-aprendizagem a partir do movimento lógico-histórico não significa apenas apresentar conteúdos de forma mais atrativa ou – como dito tão atualmente – “contextualizada”, mas possibilitar que o estudante participe ativamente da reconstrução dos conceitos, compreendendo-os em sua totalidade, historicidade e lógica interna. Trata-se de criar condições para que o estudante elabore generalizações teóricas com base em vivências concretas e culturalmente geradoras de sentido, promovendo um motivo real entre o saber e a prática social.



Síntese histórica do conceito: elaboração conceitual da notação musical

Ensinar a partir do movimento lógico-histórico implica conceber o ensino em organização intencional de situações que permitam, ao estudante, percorrer o processo de elaboração dos conceitos. Trata-se de compreender que um conceito carrega consigo uma trajetória: marcada por contradições, transformações, articulações internas e externas, bem como pelas necessidades sociais que motivaram sua criação (Sousa, 2018). Nessa perspectiva, aprender é, também, reviver a história viva do conhecimento, reconstruindo-o em contextos concretos e geradores de sentido.

Essa abordagem se fundamenta na perspectiva materialista histórico-dialética, segundo a qual o lógico representa o pensamento sistemático e abstrato que organiza o objeto conceitualmente, enquanto o histórico corresponde à sua trajetória real de formação, transformação e apropriação ao longo do tempo. Como afirma Kopnin (1978, p. 186), “o lógico reflete não só a história do próprio objeto como também a história do seu conhecimento”. A unidade entre o lógico e o histórico revela, portanto, investigar, no estudante, a possibilidade de reconstruir, com sentido, o percurso humano que gerou aquele saber.

Uma **síntese histórica do conceito de música como leitura e escrita de partituras musicais**, à luz da **unidade entre o lógico e o histórico**, envolve compreender a leitura de música como expressão de uma necessidade social que emergiu ao longo da história da música. A leitura e a escrita musical representam um momento específico da evolução da atividade humana em torno da organização sonora, em que o som foi transformado em signo visual para garantir sua reprodução, ensino e preservação. Afinal, como registrar a música que acabei de compor para que ela não se perca no tempo? Como

descobrir o que foi produzido há décadas, se não houver nenhum registro?

A **partitura musical** é uma forma de registro gráfico do som que surgiu como resposta à **necessidade social de memorização e de transmissão da música** em contextos cada vez mais complexos (religiosos, sociais, artísticos, entre outros) (Bennett, 1986):

- **Alta Idade Média:** surgem as primeiras notações neumas, ainda ligadas à tradição oral;
- **Baixa Idade Média (séculos XI-XIII):** com Guido d'Arezzo, desenvolve-se a notação com pautas, dando forma à leitura relativa de alturas;
- **Renascimento e Barroco:** a escrita musical se torna mais sofisticada, permitindo a polifonia;
- **Barroco:** a notação tonal se estabiliza, com o sistema de clave, tempo, compasso e dinâmica. Aqui, a música passou a ser ensinada e, posteriormente, composta e executada com base nesse código, tornando-o essencial para a compreensão e prática musical.

Esse processo não foi linear nem neutro: ele responde a contradições sociais concretas, como a necessidade de formar músicos para igrejas, cortes e depois para o mercado musical moderno.

Nesse sentido, a escrita musical carrega uma lógica interna (altura, duração, intensidade e timbre) que se desenvolve historicamente: o sujeito aprendente de música passa, em certo momento do seu aprendizado musical, a compreender as relações essenciais entre os signos (notas, pausas, compassos e todo o sistema musical) e o som, construindo o sistema musical como um modelo conceitual.

Por isso, aprender a ler música não é apenas decifrar símbolos, mas se apropriar da lógica do sistema, a organização das estruturas musicais, tal como ela se formou historicamente, com objetivo a sua necessidade real: registrar.

**Mas, antes disso tudo, lembre-se:**

Aprender a ler música não é o ponto de partida: é uma das muitas etapas de um caminho que começa muito antes, quando a criança canta, brinca, escuta, se move e se encanta com os sons ao seu redor. Assim como acontece quando aprendemos a falar antes de ler e escrever um idioma, a musicalidade também se constrói primeiro na experiência viva, no corpo, na escuta e no afeto (Swanwick, 2003; França, 2009). A leitura musical só ganha sentido quando vem como resposta a um desejo real de registrar e de compartilhar algo que já foi intensamente vivido. Por isso, respeitar esse percurso é essencial: é da experiência que nasce o símbolo; é da prática musical que emerge a vontade de entender a escrita. Quando o ensino respeita essa ordem, viver primeiro, simbolizar depois, a leitura musical se transforma em um gesto autêntico de expressão e de criação.

Proposta de atividade

Inspirando-se na Atividade Orientadora de Ensino¹ (AOE), as atividades foram organizadas em “ações de ensino e de estudo, permitindo aos sujeitos **atuarem** com o **problema fundamental** que levou a humanidade à produção de um determinado conhecimento” (Nascimento, Araújo, 2019, p. 686). Entende-se que “este problema deve ser capaz de sintetizar a necessidade histórica que levou a humanidade à produção do conhecimento que se quer ensinar” (p. 681). Ou seja: por que a humanidade sentiu necessidade de produzir determinado conhecimento? Na música, por que foi necessário ter o registro em notas na pauta?

Assim, as atividades são organizadas na tentativa de contribuir com o desenvolvimento do pensamento **lógico-**

¹ AOE: foi proposta por Moura (1996, 2000, 2016); como fundamento teórico-metodológico, a partir do conceito de Atividade de Leontiev. A AOE é um “instrumento que possibilita a professores e pesquisadores sistematizarem para si os elementos centrais para a organização de um ensino promotor do desenvolvimento dos sujeitos” (Nascimento; Araújo, 2019, p. 680).

gico-histórico dos sujeitos envolvidos, incitando-os a **atuarem** com o **problema** que levou a humanidade a produzir determinado conhecimento.

Para tanto, a proposta aqui apresentada foi organizada a partir de uma atividade com quatro etapas:

- (1) História contada da música “Pezinho”, de Cacá Lima;
- (2) Experimentação com a música;
- (3) Melodia acompanhada;
- (4) Conhecendo a pauta e montagem da partitura.

***Etapas* um: história contada**

A **primeira etapa** é contar uma história a fim de propor uma atividade em que as crianças se apropriem da música com uma mediação intencional. Contar essa história é uma forma das crianças serem motivadas pelas suas próprias intenções a agir, produzindo um **Motivo** para a realização da atividade: a indicação para onde a ação foi dirigida (o objetivo) junto ao que a incitou a agir (o motivo) (Moura et al., 2016).

Nessa perspectiva, foi pensada a aprendizagem baseada em gerar motivos de estudo da criança. “Ao organizar o meio e a vida da criança nesse meio, o educador interfere ativamente nos processos de desenvolvimento dos interesses infantis e age sobre eles da mesma forma que influencia todo o comportamento das crianças” (Vigotski, 2010, p. 163), assim, para a criança, o seu “motivo” para realizar a atividade seria revelado como “certa expectativa da atividade a ser desenvolvida” (Vigotski, 2010, p. 163).



História contada: o concurso de música na cidade Orff

Haverá um concurso de música na cidade Orff e várias crianças irão participar.

Cacá, quando soube da notícia, pensou logo em se inscrever!

Enquanto pensava em quais recursos poderia usar para escrever a sua música, ele vê as crianças saindo da escola. Viu que umas iam de carro, outras de ônibus, outras a pé... e, andando de um lado para o outro, vendo os seus pezinhos, ele pensou: por que não fazer uma música sobre como eu vou para a casa quando saio da escola?

E logo se pôs a cantar:

“Como eu vou?

Para casa, eu vou

Chegar lá? Meus pés vão me levar

Como eu vou, para casa eu vou

Vou fazendo assim: plim, plim (plim, plim = marcar o passo com o pé)”. (Figura 1).

Satisfeito com a música que compôs, pensou em mostrar para o seu avô: um grande músico que o ensinou a tocar piano!

*Porém, seu avô morava em outra cidade. Não tinha internet, não tinha telefone, não tinha como gravar e mandar, porque o avô não usava essas coisas de tecnologia. **Como poderia mostrar a melodia que ele inventara?***

 **Pézinho**
Cáca Lima

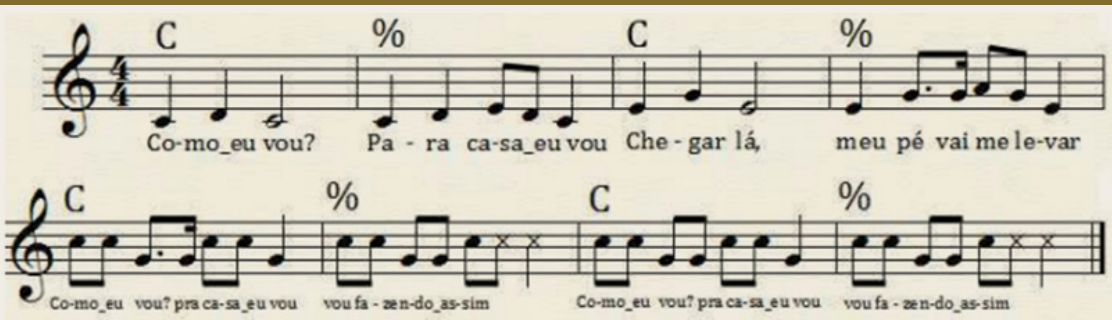


Figura 1: partitura e letra da música Pezinho, de Cassiano L. S. Santos.

A história contada acima é **uma ponte entre a experiência social da humanidade e a experiência pessoal da criança**. Ao acompanhar os passos de Cacá, seu desejo de compor e seus questionamentos, a criança é convidada a se ver na história. E mais: a **compreender um problema humano real**, como registrar uma ideia musical para compartilhá-la com alguém, e, a partir disso, **transformar essa necessidade em conhecimento**.

Essa é a força de uma **situação desencadeadora**: ela reproduz, no objeto de ensino, as relações essenciais do objeto da atividade humana, tanto na forma quanto no conteúdo.

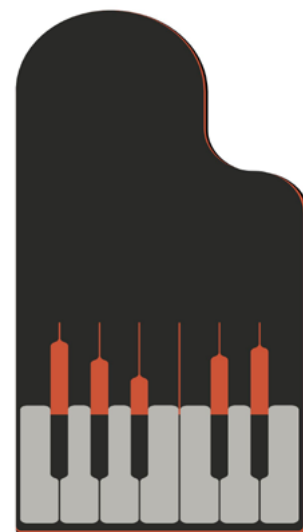
Isso significa que o que está em jogo na atividade proposta não é só aprender símbolos ou nomes de notas, mas recriar, junto com as crianças, o percurso lógico-histórico da construção do conhecimento musical. A leitura surge porque há algo a ser lido; a escrita aparece porque há algo a ser registrado. E é exatamente essa unidade entre o lógico e o histórico que dá sentido ao processo.

Vejamos: ao final, a história contada terminou com a seguinte indagação: *Porém, seu avô morava em outra cidade. Não tinha internet, não tinha telefone, não tinha como gravar e mandar, porque o avô não usava essas coisas de tecnologia. Como poderia mostrar a melodia que ele inventara?*

Tal indagação nos leva a Situação **Desencadeadora de Aprendizagem** (Moura, 2010). Essa é uma estratégia pedagógica intencionalmente organizada pelo professor, com o objetivo de mobilizar o estudante a se apro-



priar de conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade. Ao partir de uma necessidade humana, a Situação Desencadeadora de Aprendizagem propõe um problema que instiga o estudante a buscar soluções promovendo, assim, a atividade de aprendizagem por meio da atividade de ensino. Tal situação evidencia a gênese do conceito, ou seja: explicitar o contexto histórico e social que motivou sua criação, possibilitando que o estudante compreenda o **conhecimento como produto cultural** e **se humanize por meio dele** (Oliveira; Panossiani, 2022).



Fique ligado!

Orientação de ensino baseada na Atividade Orientadora de Ensino para organizar o pensamento e a ação de estudo:

- Apresentação do problema: a partir da história contada, surge uma necessidade real: “como mostrar uma música sem poder tocar ao vivo?”;
- Discussão e compreensão do problema: os estudantes levantam hipóteses e pensam em soluções. Para essa atividade, a possível resposta é a “escrita de uma carta” com a partitura da música (escrita musical);
- Testagem das hipóteses: a partir das vivências e das experimentações, eles começam a perceber relações fundamentais da escrita musical;
- Definição de uma solução: juntos, constroem um modelo conceitual: a escrita musical;
- Utilização da solução: a escrita musical passa a ser usada para comunicar, planejar, compor e transformar ações musicais futuras.

(Araujo, 2019).

Etapa dois: experienciar a música

Após a história contada e toda a síntese das crianças, propõe-se atividade de movimento, com as seguintes possibilidades:

(1) Escutar e imaginar

Depois de ouvir a história contada, as crianças são convidadas a escutar atentamente a música Pezinho, por um aparelho de celular, imaginando como ela poderia ser vivida pelo corpo. A escuta desperta a atenção, o desejo de cantar e a curiosidade de se mover com a música.

(2) Cantar e caminhar no pulso

Em seguida, as crianças cantam a melodia enquanto caminham no ritmo da canção, marcando a pulsação com os pés. Cada passo representa uma batida da pulsação.

(3) Cantar as notas

Agora, as crianças voltam a cantar, mas dessa vez cantam a **nota da melodia, solfeando as notas da melodia (ver figura 1).**



(4) Representar a melodia com o corpo

Com as notas da música já conhecidas (Dó, Ré, Mi, Sol e Lá), as crianças passam a representar essas alturas por meio de um padrão de movimentos (conforme ilustrado na figura 2 logo abaixo). Cada nota representa um movimento dos pés e, enquanto canta as notas e/ou a letra da música, elas fazem o movimento de representação da nota também. O **corpo se transforma, então, em uma partitura viva**, que dança a melodia.

(5) Fazer, brincar, inventar

Depois do modelo estabelecido (ver figura 2), as crianças são convidadas a brincar com ele: inverter passos, trocar os movimentos dos pés por palmas, entre outro movimento corporal que acharem pertinente. Ela reelabora a representação das notas com o corpo pode ser feito em conjunto, como em pequenos grupos.

O que está acontecendo aqui?

Ao integrar som e movimento, a criança está vivenciando conceitos musicais com o corpo inteiro. Ela sente o tempo, reconhece padrões, diferencia alturas e ritmos. Tudo isso de forma relacionada ao seu jeito próprio de aprender: com o corpo em ação.

Segundo Souto e Saito (2017), o movimento mobiliza o sujeito integralmente (corpo, mente e emoção) e estabelece conexões com o espaço, com o outro e com o som. Além disso, essa etapa respeita uma **lógica de desenvolvimento natural da aprendizagem musical**. Assim como uma criança fala antes de escrever, ela precisa viver a música antes de compreendê-la em sua forma simbólica. Brincar, cantar e se movimentar são formas genuínas de se apropriar dos elementos da música. Quando essas experiências ganham sentido, a leitura musical aparece como uma necessidade, não como uma imposição.

Por isso, esse “passo a passo” não é apenas uma sequ-



Figura 2: representação das notas musicais (pentatônica) pelo movimento dos pés. Fonte: ilustração de Semíramis Paterno (2020).

ência didática. Ele é, sobretudo, um convite a deixar o corpo falar, cantar e dançar antes da compreensão da notação musical.

Etapa três: ao instrumento!

Chegado o momento de explorar o piano.

Propõe-se, aqui, que as crianças transponham para o instrumento musical aquilo que já vivenciaram corporalmente com os pés: a melodia. A proposta consiste em integrar a condução melódica para aquilo que já foi cantado e vivenciado pelo corpo. Na infância, tocar alguma música direto ao instrumento, em sucessivas repetições, seria, provavelmente, uma proposta pedagógica estéril (Silva, 2020).



Pezinho

Cassiano L. S. Santos

Piano I

Piano II

Piano III

Piano IV

Co - mo_eu vou? pa - ra ca-sa_eu vou

che - gar lá meus pés vão me le - var Co-mo_eu vou, pra ca-sa_eu vou, vou fa-zen-do_as-sim Co-mo_eu vou, pra ca-sa_eu vou

vou fa - zen - do_as-sim

Figura 3: Música "Pezinho", de Cassiano L. S. Santos, elaboração do arranjo de Bianca Viana, sendo melodia (Piano I, altura média), bordão (Piano II, altura grave), colorido (Piano III, altura aguda) e ostinato (Piano IV, altura mais grave).

Fonte: própria autoria.

A organização dessa prática coletiva ao piano se fundamenta no conceito de “arranjo elementar”, conforme proposto por Carl Orff e Gunild Keetman (Lima; Marques, 2023). A presente proposta se inspira, ainda, em experiências formativas vinculadas ao curso “Orff, música e movimento”, ministrado por Cassiano Lima, realizado em 2020, na Universidade de São Paulo.

Considerando que as crianças já se apropriaram de elementos musicais como introdução, melodia e acompanhamento ao longo das etapas anteriores, propõe-se, nesse momento, a organização dessas partes em uma prática coletiva estruturada, divididas em três momentos.

Momento 1: inicialmente, a atividade ocorre por meio do canto, antes de sua transposição para o instrumento. A turma é dividida em quatro grupos, correspondentes às funções dos Pianos I, II, III e IV, porém, neste momento, todas as ações são realizadas vocalmente (canto).

- 1.1 O grupo correspondente ao Piano IV inicia cantando as notas (Dó-Sol), representado a pulsação (Semínimas), enquanto o grupo do Piano I realiza o canto da melodia.
- 1.2 Em seguida, os grupos dos Pianos II e III cantam conjuntamente (somente eles, sem Piano I e Piano IV), considerando que suas funções são complementares.





Sugestão!

No que se refere à leitura musical, destaca-se que, nessa etapa, a partitura (figura 3) é utilizada como recurso exclusivo do professor. Para as crianças, a leitura será introduzida posteriormente, restrita à melodia (Piano I), retomando experiências já vivenciadas, da melodia, com o corpo, com a voz e, posteriormente, ao instrumento. Para os demais planos sonoros (Pianos II, III e IV), recomenda-se a aprendizagem por imitação, reforçando a internalização e a memória musical. Ressalta-se, ainda, que todo o processo se inicia no canto, sendo o piano introduzido apenas em um momento posterior.

Momento 2: Ao piano, a organização se dá em sistema de rodízio, com quatro estudantes por vez no instrumento, distribuídos de acordo com diferentes funções musicais e regiões do teclado (Santos; Marques, 2025). Um estudante atua na região média, responsável pela execução da melodia (Piano I); outro na região grave, realizando o bordão (Piano II); um terceiro na região aguda, contribuindo com elementos de colorido (Piano III); e um quarto estudante na região mais grave, encarregado de padrões de ostinato (Piano IV). Esse rodízio possibilita que todos os estudantes tenham acesso à prática instrumental ao longo da atividade. Enquanto aguardam sua participação, os demais estudantes permanecem envolvidos na atividade, cantando a melodia. Indica-se que, inicialmente, as crianças cantem as notas (junto ao piano) e, posteriormente, a letra da canção, de modo a garantir que todos participem da vivência musical.

Momento 3: mantém-se a organização do Momento 2, com quatro estudantes por vez ao piano, distribuídos em diferentes funções e regiões do instrumento (Pianos I, II, III e IV). A principal diferença reside na organização do canto. Em vez de toda a turma cantar a melodia, os estudantes se organizam em filas para o rodízio ao

instrumento. Enquanto aguardam sua vez, cada grupo canta as notas correspondentes à sua função: os estudantes que irão executar o Piano I cantam as notas do Piano I; os do Piano II, as notas do Piano II; e assim sucessivamente. Essa prática ocorre de forma simultânea, favorecendo a escuta, a internalização das diferentes camadas musicais e a preparação para a execução ao piano.

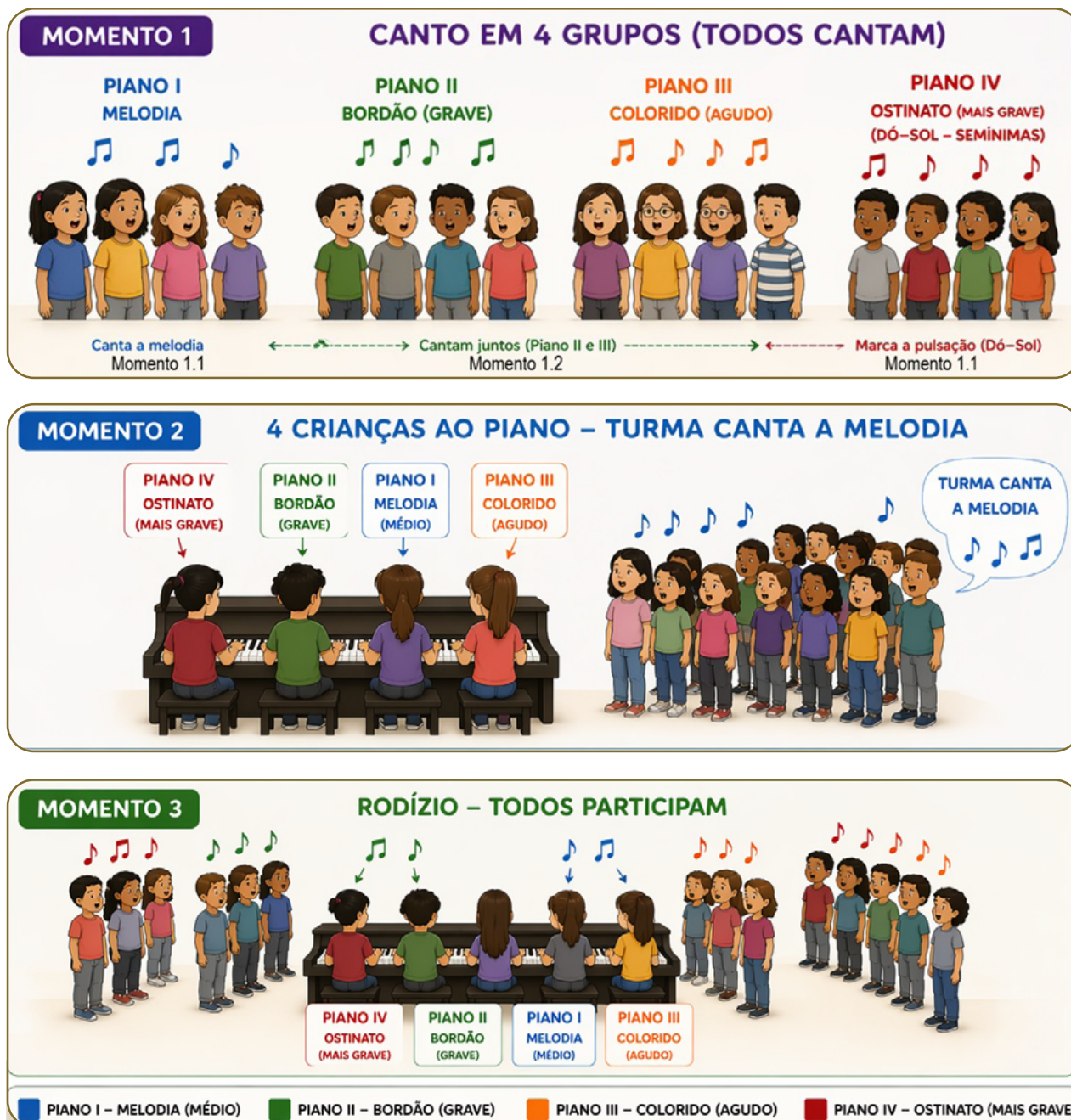


Figura 4: síntese dos momentos (1, 2 e 3) da etapa três.

Fonte: gerada por ChatGPT, em 22/04/2026, prompt “crie uma imagem considerando os três momentos da atividade [descrição da atividade posta aqui]”.



Para saber mais!

Para saber mais sobre o “arranjo elementar” indicamos a leitura do artigo “Os instrumentais na Abordagem Orff: possibilidades inventivas para além do xilofone”, de Cassiano Lima da Silveira Santos e Estêvão Marques.

Revista Música na Educação Básica, v. 14, n. 17, 2025.
Dossiê temático Abordagem Orff no Brasil: territórios, musicalidades e encontros.

Etapas quatro: a partitura que Cacá envia para o seu avô

Após um percurso que integrou movimento corporal, práticas de imitação, prática ao instrumento, em vivências musicais que favoreceram uma musicalização durante a aula de música, as crianças serão introduzidas à notação musical. A leitura e a escrita passam a ser apresentadas como representação do som em meios simbólicos de registrar aquilo que antes fora vivenciado pelo corpo e pelo ouvido.

Para isso, retornamos à história contada proposta na primeira etapa, em que os estudantes são convidados a refletir sobre a situação desencadeadora de aprendizagem apresentada no início da história de Cacá: “Como poderia mostrar, ao avô que mora longe, a melodia que ele inventara?”. Isto nos leva ao movimento lógico-histórico: **por que a humanidade sentiu a necessidade de produzir determinado conhecimento? No caso da música, por que se tornou necessário registrar os sons?**

Ao se depararem com essa situação, os estudantes são instigados a buscar soluções, o que possivelmente os leva a compreender a função social e histórica da notação musical. Assim, desde o início, são conduzidos o percorrer do movimento lógico-histórico da construção do conhecimento da notação musical, compreendendo que o registro gráfico dos sons não surgiu de forma arbitrária, mas como resposta a necessidades concre-

tas de comunicação, de preservação e de partilha da música.

Para conhecer a pauta

Antes de propor a escrita e a leitura das notas na pauta, é importante que o(a) professor(a) conduza uma etapa de familiarização com esse novo “território musical”. A pauta deve ser apresentada como uma extensão daquilo que as crianças já viveram com o corpo e com a voz: **sons que sobem, descem, permanecem, pulam e caminham** e, agora, organizados em um espaço gráfico.

Nesse momento, sugerimos que o(a) educador(a) oriente as crianças a perceberem as **relações entre linha e espaço**, entre o **movimento sonoro (grave/agudo)** e o **movimento visual (descida/subida)** na pauta. Um bom ponto de partida é a associação direta entre os nomes das notas (que elas já conhecem e cantaram) e suas posições no pentagrama. A ideia é que a pauta funcione como um “mapa do som”.

Para isso, o uso de **jogos pedagógicos** é altamente recomendado. Os jogos propostos por **Cecília Cavaliere França**, como os do seu conhecido “Jogos pedagógicos para educação musical” (2005) são excelentes aliados nesse processo.

Para a perspectiva histórico-cultural, o **jogo** é compreendido como a atividade principal da criança em idade escolar, essencial para seu **desenvolvimento**. Quando utilizado como Situação Desencadeadora de Aprendizagem, o jogo assume uma função didática: carrega a essência do conceito a ser aprendido, mobiliza o estudante por meio de uma situação problematizadora desencadeadora e permite a construção do conhecimento. Assim, o jogo, ao ser intencionalmente organizado pelo professor, favorece o desenvolvimento (Nascimento, 2009).



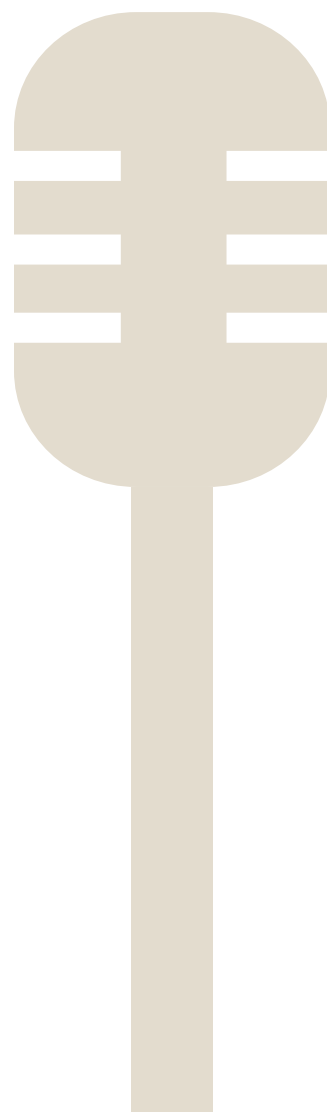
Dica!

Jogos musicais de autoria da Cecília Cavaleri França, como “vizinhos na janela”, “parece mas não é”, “dots”, “jogo da saracura”, entre outros jogos, são formas divertidas de exercitar a leitura musical sem abrir mão do brincar.

Montagem da partitura

Depois do jogo, a segunda parte da **quarta etapa** é uma atividade prática com **recortes da partitura** da música Pezinho, em que cada fragmento representa um compasso da peça. Isso fará parte da resposta das crianças à Situação Desencadeadora de Aprendizagem da história contada na etapa 1 (*“Porém, seu avô morava em outra cidade. Não tinha internet, não tinha telefone, não tinha como gravar e mandar, porque o avô não usava essas coisas de tecnologia. **Como poderia mostrar a melodia que ele inventara?**”*). Provavelmente, chegarão (ou serão instigadas a chegar) a solução de que o Cacá deve enviar uma carta para o seu avô, contando sobre o concurso de música que irá participar, juntamente com a partitura da música Pezinho (a música que ele criou para participar do concurso).

Com isso, as crianças são desafiadas a reorganizar os compassos fragmentados em sua sequência correta (ver figura 4), utilizando, como referência, a escuta interna e a memória musical. Alguns trechos estão propositalmente incompletos, cabendo a elas identificar quais figuras rítmicas e quais notas devem ser inseridas para completar a construção melódica. Trata-se de uma atividade que requer, para além da notação musical, escuta atenta, percepção da estrutura musical e compreensão rítmica e melódica. Ao articular percepção auditiva, pensamento simbólico e representação gráfica, essa proposta fortalece a relação entre som e escrita.



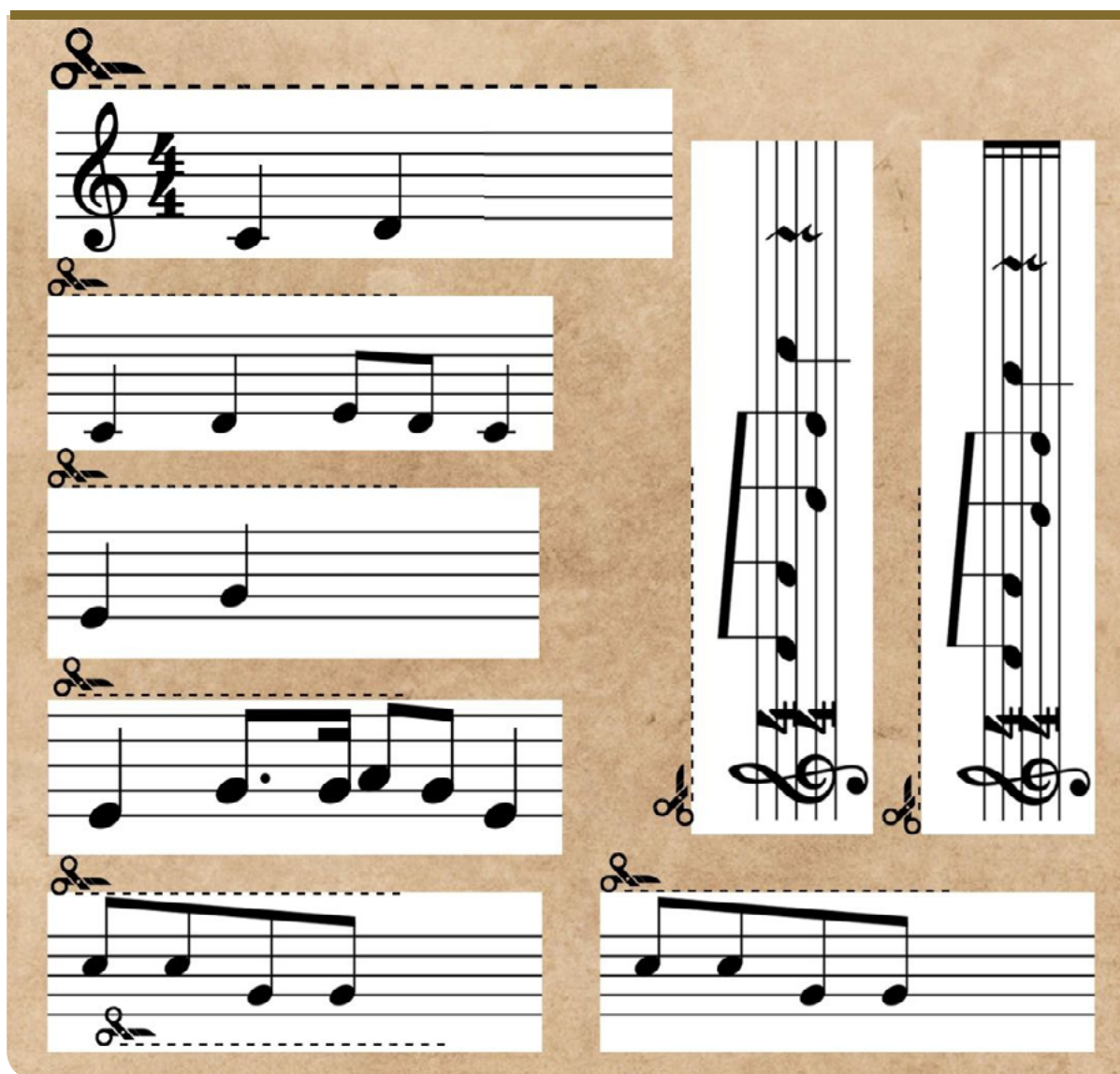


Figura 5: atividade da etapa 4.
Fonte: própria autoria.

Instrução: recorte, acima, cada compasso que representa a partitura da música *Pezinho*, de Cassiano L. S. Santos. Em seguida, organize esses quadros fora de ordem e disponibilize-os para as crianças. A proposta é que elas reconstruam a sequência da música, utilizando a escuta interna, a memória melódica e o que já viveram nas etapas anteriores. Alguns quadros estão incompletos, e caberá às crianças observar, identificar e desenhar as notas que estão faltando, completando os compassos (fórmula de compasso: quartenário).



Considerações

As reflexões e a proposta apresentadas neste artigo partem da compreensão de que o ensino da notação musical, especialmente no contexto da educação básica, não é reduzido a um processo desarticulado da experiência musical das crianças. Ao contrário, defende-se que a aprendizagem da leitura e da escrita musical integra um processo do desenvolvimento do pensamento musical, de natureza histórica da humanidade.

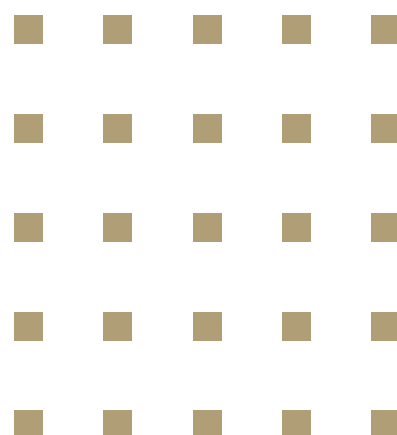
Nessa perspectiva, a notação musical é compreendida como desdobramento de um percurso pedagógico que tem início na vivência musical. Fundamentada no movimento histórico-lógico da construção dos conhecimentos (Panossian; Moretti; Souza, 2017), a proposta apresentada organiza o ensino a partir da relação entre experiência e conceituação. Assim, a leitura musical emerge como resposta a uma necessidade construída no interior da prática, vinculada às ações de registrar, de comunicar e de elaborar ideias musicais.

A atividade pedagógica desenvolvida, baseada na canção “Pezinho”, de Cassiano L. S. Santos, e estruturada em quatro etapas, buscou articular diferentes dimensões da experiência musical: corpo, movimento, escuta, prática instrumental ao piano e representação gráfica. Em consonância com França (2016), compreende-se que a escrita musical deve estar a serviço da experiência musical, e não o inverso.

Destaca-se, ainda, que a introdução à notação musical pressupõe a imersão prévia das crianças em práticas musicais. Quando desvinculada dessa base de vivência musical, a notação tende a assumir um caráter abstrato e com pouco gerador de significados para os estudantes (Silva, 2020; 2025).

Do ponto de vista pedagógico, a proposta reafirma a importância de organizar o ensino como um processo de produção de sentidos, no qual o conhecimento musical é reconstruído em interação. As escolhas didáticas, que envolvem o uso da narrativa, do movimento, do piano em grupo e da construção coletiva da partitura, visam estabelecer relações entre os conteúdos musicais e as experiências das crianças, favorecendo a apropriação de conceitos musicais.

Por fim, entende-se que o ensino de música na educação básica demanda práticas que considerem o desenvolvimento humano em sua complexidade. Nesse contexto, a notação musical pode assumir sua devida importância, desde que inserida em propostas pedagógicas que partam da experiência e retornem a ela, contribuindo para a formação de sujeitos que não apenas leem música, mas que a compreendem, a produzem e a significam em suas múltiplas dimensões.



 Autoras**Bianca Viana**

Doutora em Educação (USP-FFCLRP), Mestre em Música (USP-ECA) e Graduada em Música (USP-FFLCRP), com estágio de doutoramento na UNISA, Itália. Suas pesquisas são voltadas aos processos de ensino-aprendizagem em música e sua relação com o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural. Pianista, educadora musical e especialista em ensino coletivo, com atuação destacada em Piano em Grupo.

<http://lattes.cnpq.br/4318056525621569>

**Fátima Graça Monteiro Corvisier**

Doutora em música pela Universidade de São Paulo, graduou-se com medalha de ouro na Escola de Música da UFRJ. Em 2025 realizou pesquisa de pós-doutorado na Yale University, EUA. Como recitalista, já se apresentou em diversas salas de concertos no Brasil, Estados Unidos e Alemanha. Vencedora do II Concurso Dirk Bovendorp e terceiro lugar do III Prêmio Eldorado de Música, foi solista da OSESP, sob regência de Eleazar de Carvalho. Forma, com o pianista Fernando Corvisier, o Duo Corvisier de piano à quatro mãos e dois pianos. É docente de piano do Departamento de Música da FFCLRP-USP, atuando nas áreas de performance e de pedagogia do piano. Coordena o Laboratório de Piano e de Pedagogia do Piano da USP, o PianoLab, com o Prof. Dr. Fernando Corvisier.

<http://lattes.cnpq.br/3248709097692103>



Referências

- ARAUJO, Elaine Sampaio. Atividade Orientadora de Ensino: princípios e práticas para organização do ensino de matemática. *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão, v. 8, n. 15, p. 123-146, 2019.
- BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.34, p. 42-57, 2015.
- BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. *Música na educação básica*, [S. l.], v. 3, n. 3, 2013.
- BELLOCHIO, Cláudia. Educação Musical: olhando e construindo na formação de professores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, 41-47, 2001.
- BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.
- FRANÇA, Cecília Cavaleiri. *Hoje tem aula de música?*. Belo Horizonte: Fino traço, 2016.
- FRANÇA, Cecília Cavaleiri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2009.
- FRANÇA, Cecília Cavaleiri. *Jogos pedagógicos para educação musical*. Belo Horizonte: editora UFMG, 2005.
- KOPNIN, P. V. A dialética como lógica e teoria do conhecimento. Rio de Janeiro, *Civilização Brasileira*, Coleção Perspectivas do homem, v. 123, 1978.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo; ARAUJO, Elaine Sampaio; MORETTI, Vanessa Dias. PANOSSIAN, Maria Lúcia, RIBEIRO, Flávia Dias. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Campinas: autores associados, 2016.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo. *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. São Paulo: Liber, 2010.
- NASCIMENTO, Carolina Picchetti; ARAUJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Psicologia escolar e educacional*, v. 13, n. 2, 2009.
- NASSIF, S. C. Algumas questões sobre a significação musical e suas implicações para o ensino da música. *Revista música hodie*, Goiânia, v.15, n.2, p. 106-121, 2015.
- OLIVEIRA, Natalia Mota; PANOSSIANI, Maria Lucia (Org.). *Verbetes da atividade orientadora de ensino: grupo de estudos sobre situações desencadeadoras de aprendizagem*. Produção coletiva – 2021/2022. Capivari de Baixo: Editora Univinte, 2022.
- PANOSSIAN, Maria Lucia; MORETTI, Vanessa Dias; SOUZA, Flávia Dias. Relações ente movimento histórico e lógico de um conceito, desenvolvimento do pen-

- samento teórico e conteúdo escolar. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo (org.). *Educação escolar e pesquisa na teoria histórico-cultural*. São Paulo: edições Loyola, 2017, p. 125-152.
- PARIZZI, Betânia; SANTIAGO, Patrícia F. *Piano brincando*. 2. ed., revisada e ampliada. Belo Horizonte: Fino Traço: Editora UFMG, 2020.
- PENNA, Maura; SOBREIRA, Silvia. A formação universitária do músico: a persistência do modelo de ensino conservatorial. *OPUS*, [s.l.], v. 26, n. 3, p. 1-25, 2020.
- SANTOS, Cassiano Lima da Silveira; MARQUES, Estêvão. Os instrumentais na Abordagem Orff: possibilidades inventivas para além do xilofone. *Revista Música na Educação Básica*, v. 14, n. 17, 2025. Dossiê temático Abordagem Orff no Brasil: territórios, musicalidades e encontros.
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 44-52, 2009.
- SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. 2005. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.
- SILVA, BIANCA Viana Monteiro. *Organização do ensino de música: o movimento lógico-histórico para proposta didática*. Ribeirão Preto: clube de autores, 2025.
- SILVA, BIANCA Viana Monteiro. *Processos de aprendizagem ao piano: estudo das interações sociais entre as crianças participantes das aulas de Piano em Grupo*. 2020. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical), Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- SOUSA, Maria do Carmo. O movimento lógico-histórico enquanto perspectiva didática para o ensino de matemática. *Obutchénie: R. de Didat. E Psic. Pedag.* Uberlândia, v.2, n.1, p.40-68, 2018.
- SOUTO, Demora Luppi; SAITO, Heloisa Toshie Irie. O movimento na educação infantil: algumas reflexões. In: EDUCERE. XIV Congresso Nacional de Educação. Anais, Curitiba, 2017.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo. Editora Moderna, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *Psicologia pedagógica*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.