

O papel da mediação no desenvolvimento da escrita rítmica¹

Maria Flávia Silveira Barbosa*

Resumo

O presente artigo enfatiza o papel da mediação – do outro e dos conhecimentos socialmente construídos – no processo de aprendizagem da escrita de ritmos por crianças. O referencial teórico adotado é a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, em especial, alguns dos trabalhos de Vigotski, Luria e Bakhtin, que ajudam a compreender a natureza mediada e semiótica dos processos psíquicos do homem. A pesquisa original foi realizada com crianças não-musicalizadas, de uma segunda série do ensino fundamental da rede pública de Campinas, SP. Nas aulas desenvolveram-se atividades que visavam introduzir algumas noções que possibilitassem às crianças escreverem ritmos. O material produzido foi analisado com o objetivo de conhecer e compreender os recursos aos quais recorreram para marcar os ritmos, buscando desvelar o papel das intervenções do professor e dos conteúdos trabalhados no processo de elaboração, reflexão e reelaboração da escrita de ritmos pelas crianças.

Palavras-chave: Mediação; Significação; Psicologia histórico-cultural.

The role of mediation in the development of rhythmic writing

Abstract

This article is focused on the role of mediation – of the other and of socially built knowledge – in the process of learning the writing of rhythms by children. The theoretical aspects used in this study are based on the historical-cultural perspective of human development, in special in some works by Vygotski, Luria and Bakhtin, which help to understand the mediated and semiotic nature of the psychic processes in the human being. The original research was done with children of the second grade, in a public school of Campinas district, SP, that were not exposed to the study of music. In the classes some activities were developed in order to introduce ideas that would allow the children to engage in the writing of rhythms. The writing material produced were analyzed with the objective of knowing and understanding the resources that the children used in order to notate the rhythms, trying to unveil the role of the teacher's intervention and of the contexts that were worked on during the process of elaboration, reflexion and re-elaboration of the writing of rhythms by the children.

Keywords: Mediation; Signification; Historical-cultural psychology.

Introdução

A pesquisa referida, neste artigo, corresponde aos estudos realizados para a elaboração de minha dissertação de mestrado, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, em 2001. Era meu objetivo compreender o processo de construção de significação da escrita de ritmos por crianças, tendo como horizonte a possibilidade de superar certas metodologias de ensino e aprendizado – muito comuns no âmbito da educação musical – baseadas na mera decodificação desse sistema.² A pesquisa foi realizada em uma classe de segunda série do ensino fundamental, da rede pública de Campinas – SP, com crianças entre oito e quatorze anos que não haviam tido, até aquela ocasião, experiências com o ensino sistematizado de música. Algumas das questões por mim formuladas, durante a realização tanto da parte empírica do trabalho como da

análise dos dados obtidos e escritura da dissertação, já foram destacadas em outras publicações; mas aqui apresentarei uma que não recebeu ainda esse tratamento especial. Tal questão diz respeito ao papel mediador das minhas intervenções e dos conteúdos introduzidos na construção deste conhecimento, a escrita rítmica.

De acordo com Luria (1988), uma das condições fundamentais para o desenvolvimento da escrita na criança é a compreensão da função auxiliar desempenhada pelos sistemas de signos. Isso quer dizer que a criança deve ser capaz de compreender que certos sinais (traços, linhas, pontos: marcas, enfim) podem ser usados para ajudar a lembrar algo ou transmitir alguma idéia, mesmo que tais sinais não estabeleçam com esse algo ou essa idéia uma relação direta.

O autor aponta duas condições para que a criança seja capaz de escrever: a) estabelecer relação com as coisas, categorizando-as em dois grupos:

* Endereço para correspondência:

Rua Uruguaiana, 1.237 – apto. 41 – Bosque – 13026-002 – Campinas-SP – Fone: (19) 3254-7563

E-mail: mfsb65@yahoo.com

primeiro, de objetos que representam interesse e com os quais a criança se relaciona diretamente (por exemplo, um brinquedo); e, segundo, de objetos que desempenham papel instrumental, ou seja, que são meios para obtenção de outra coisa que deseja (por exemplo, um tapete ou uma haste com a qual possa alcançar o brinquedo); b) ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio dessas relações estabelecidas. Compreendendo que os sistemas de signos, no caso específico, a escrita, encaixam-se na categoria dos meios auxiliares, a criança passará a estabelecer com seus rabiscos, seus traços, suas linhas, uma relação funcional; ou seja, poderá usar significativamente as marcas que produz sobre o papel, como auxílio na recordação e/ ou transmissão de idéias, conceitos, relações, fatos, acontecimentos.

Mas qual o percurso seguido pela criança rumo à compreensão dessa função auxiliar desempenhada pelos sistemas de signos, a que se refere Luria? Vigotski (1994) ajuda a responder essa questão, quando afirma que para compreender o processo de aprendizado da linguagem escrita é preciso conhecer a história do desenvolvimento do simbolismo, ou do uso de signos, na criança. Segundo esse autor, os rabiscos da criança, o desenho e o brinquedo (sobretudo o faz-de-conta) são exemplos de atividades infantis em que se pode perceber o nascimento da representação signica.

Os gestos estão na origem dos signos escritos; o que a criança realiza sobre o papel, através de seus primeiros rabiscos, são as próprias ações, e os resultados são sempre, indiferenciadamente, traços e pontos. Os rabiscos são, nessa fase, a mera fixação dos gestos; é o início da intenção de representar. No faz-de-conta, é comum a criança tomar certos objetos em lugar de outros. Nesses casos, a semelhança entre os objetos envolvidos na brincadeira é irrelevante. O que importa, segundo Vigotski, é a “possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo” (1994, p. 143). É através do gesto, do movimento, da ação praticada com o objeto que, gradativamente, se lhe atribui um significado. Inicialmente, os gestos praticados é que indicam/ dizem o que o objeto representa; entretanto, com o passar do tempo o objeto adquire significação mesmo fora do contexto da brincadeira. A própria estrutura do objeto é modificada em virtude do novo significado. Em relação aos desenhos, diz Vigotski que, em um primeiro momento, a criança interage com eles de maneira direta, como se fossem mesmo objetos e não representações deles. Nessa fase, a criança não percebe, ainda, a função simbólica que o desenho pode desempenhar; para ela, o desenho é em si mesmo um objeto. Só posteriormente é que passa a percebê-lo como algo que está no lugar de.

A linha histórica do desenvolvimento da linguagem escrita, de acordo com Vigotski, articula o faz-de-conta, os rabiscos, os desenhos e a escrita da criança. O elemento de ligação entre essas diferentes atividades infantis é o desenvolvimento da capacidade de simbolização; em todos os casos, a criança lida, primeiro, de maneira direta com os objetos em questão, para depois percebê-los como representantes de alguma coisa que não está presente. Assim, a criança vai simbolizando, usando signos, através de seus primeiros rabiscos, desenhos, brinquedos, desenvolvendo, por meio dessas atividades, a noção de que coisas podem ser colocadas no lugar de outras para desempenhar certas funções. Isso permitirá a ela compreender que traços, linhas, pontos podem ser colocados no lugar de idéias, conceitos etc. que se quer transmitir ou recordar.

As crianças da minha pesquisa estavam alfabetizadas. Pode-se dizer, então, considerando as afirmações de Luria e de Vigotski, que tais crianças já tinham compreendido a função do signo como recurso auxiliar, isto é, tinham a idéia de que é possível representar coisas, palavras, quantidades etc. Por outro lado, é possível afirmar que era a primeira vez que tais crianças tinham contato com esse objeto de conhecimento específico – a escrita de ritmos. Até então, música para elas era para se ouvir, dançar, cantar... Ler e escrever música não fazia parte de seu cotidiano. Tais características peculiares indicam que seria outro o seu ponto de partida; seriam outras, além dessas já adquiridas, as condições necessárias para que escrevessem ritmos. Penso que, buscando as respostas para aquela questão formulada no primeiro parágrafo deste artigo, poderei desvelar essas condições. Proponho-me, então, a apresentar as análises que fiz dos escritos e das reflexões das crianças, com a intenção de conhecer quais os conteúdos e as noções que lhes permitiram elaborar e, posteriormente, redimensionar seus escritos, bem como refletir sobre o meu papel mediador na criação de possibilidades/ condições para que as crianças escrevessem ritmos e no auxílio à análise e re-elaboração dos escritos produzidos por elas. Para as análises, subdividi o material produzido nos encontros com as crianças em quatro momentos, de acordo com as atividades desenvolvidas, os conteúdos e as noções introduzidas.

Assim, o primeiro e o segundo momentos correspondem, respectivamente, à primeira e à segunda formas de escrita propostas por cada criança, em atendimento ao pedido de anotar um ritmo para nos lembrarmos dele depois. Nesses dois momentos, as atividades estabelecidas tinham como objetivo principal introduzir as noções de pulsação e ritmo.³ O terceiro momento refere-se à primeira entrevista, em que a

proposta era refletir sobre a produção anterior e, a partir dessa reflexão, elaborar outras formas de escrita rítmica. A esse terceiro momento, corresponde a terceira forma de escrita proposta pelas crianças. O quarto momento caracterizou-se pela introdução de duas novas noções – as de curto e longo – com o intuito de captar o que e quanto poderiam acrescentar à compreensão do acontecimento rítmico. Ao final desse, que foi o nosso quinto encontro, as crianças elaboraram pela quarta vez escrita para um ritmo sugerido.

Conforme diz Vigotski, o desenvolvimento psíquico da criança é

um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra. (1994, p. 96-97)

Ao assumir com Vigotski essa concepção, delineia-se para mim a necessidade de analisar a produção escrita das crianças – e apresentar tais análises, neste artigo – articulando os quatro momentos que descrevi anteriormente. Tal articulação revela minha intenção de desvendar os aspectos importantes da história de busca de significação sobre a escrita de ritmos, construída/ constituída em nossos encontros de música. O que pode parecer desordenado é, antes, a tentativa de descrever um processo que não é linear nem contínuo, percorrendo os diferentes momentos de elaboração pela criança de um modo significativo para escrever ritmos.

Primeiro momento

Ao primeiro momento de análise, correspondem as primeiras formas de escrita propostas pelas crianças. Em atendimento ao pedido de anotar o ritmo⁴ □□□□ para nos lembrarmos dele no próximo encontro, muitas delas produziram desenhos das mãos – ora uma, ora duas mãos, contornadas ou desenhadas livremente. Vigotski, em seu texto sobre a pré-história da linguagem escrita, afirma que o gesto é o precursor da escrita na criança e que os seus primeiros rabiscos e desenhos devem ser considerados como gestos fixados no papel. Nas palavras do autor, “os gestos são a escrita no ar, e os signos escritos são, freqüentemente, simples gestos que foram fixados” (1994, p. 142). Vigotski diz, ainda, nesse mesmo texto, que ao desenhar objetos ou conceitos complexos, inicialmente a criança o faz indicando não os elementos que compõem tais objetos

Horizontes, v. 24, n. 2, p. 183-193, jul./dez. 2006

ou conceitos, mas suas qualidades ou suas características gerais.

A intenção das crianças, ao apresentarem desenhos de mãos como resposta à minha solicitação, foi grafar/ gravar o gesto indicativo do movimento que realizamos ao executar o ritmo,⁵ acreditando que esse gesto fixado ajudá-las-ia a lembrar-se do ritmo, em nosso próximo encontro. Seus desenhos, portanto, são mais que simples desenhos de mãos; no contexto em que foram produzidos, são, na verdade, desenhos de ritmo; estão no lugar do ritmo proposto; *significam* esse ritmo. Diante de tais desenhos, lembro-me de Willems: “es tan difícil definir el ritmo – dice Lucien Boisse – que después de haber balbuceado: es un no sé qué, una especie de..., nos sentimos tentados de acabar la definición com um gesto” (1969, p. 34). Na dificuldade de encontrar uma outra forma, as crianças que produziram desenhos de mãos escreveram o ritmo através do gesto, simbolizando o movimento realizado.

De acordo com Pino, o gesto foi a primeira forma de expressão simbólica constituída pelo homem, anterior à linguagem oral. Pela necessidade de transmitir e perpetuar a cultura, no percurso de sua história o homem fixa essas duas formas de expressão através de estruturas gráficas simbólicas; “o objeto gráfico (desenho ou escrita) captura o *gesto humano*, congelando-o no próprio momento de sua produção” (1993, p. 99). O autor acrescenta, ainda, que o desenho e a escrita são formas gráficas portadoras de uma significação a ser decifrada. São, portanto, objetos semióticos cuja significação é estabelecida e veiculada no contexto social, cultural e histórico em que foram constituídos. Os desenhos das crianças de minha pesquisa só podem ser compreendidos/ significados como ritmo no âmbito das relações concretas em que foram realizados: nos nossos encontros, por aqueles que participaram das nossas aulas de música.

Trago outra afirmação de Pino, que revela como os desenhos de mãos podem ser produzidos/ assumidos como desenhos de ritmo:

qualquer desenho ou rabisco pode significar, na fantasia criadora da criança, qualquer outra coisa, sendo um meio de expressão/ comunicação com os outros, desde que estes captem e assumam essa fantasia. (1993, p. 105)

Ao apresentarem esses desenhos como possibilidade de escrita de ritmo, e na medida em que assim o significamos, eu e as crianças assumimos/ convenciamos/ estabelecemos/ constituímos uma certa significação para esses desenhos. “Os signos só podem aparecer em um *terreno interindividual*”, diz

Bakhtin (1999, p. 35 – grifos do autor). “Mas não em qualquer situação, envolvendo quaisquer indivíduos”, acrescenta; é preciso que tais indivíduos componham um grupo socialmente organizado, que formem uma unidade social, para que sistemas de signos possam constituir-se. Em nossos encontros, vivemos situações, estabelecemos relações que permitiram a criação/constituição de signos para marcar os ritmos.

Desenhos como pés e chocalho – um dos instrumentos usados em nossas aulas – também serviram para anotar outros ritmos, indicando os movimentos realizados ao executá-los. Pode-se dizer, que esses desenhos das mãos, dos pés, do chocalho são *gestos* fixados no papel; constituem-se nos *signos possíveis*, encontrados pelas crianças para significar um ritmo. Atendendo à minha solicitação de escrever o ritmo para nos lembrarmos dele no próximo encontro, atribuíram uma nova significação a seus desenhos; tomaram um modo conhecido de significar, usando-o para uma função específica – a saber, representar o ritmo.

Mas que se pode dizer em relação à função dos desenhos produzidos? Serviram eles como meio ou instrumento para lembrar do ritmo, no encontro seguinte? Não. De modo geral, as crianças não puderam lembrar-se do ritmo por meio de seus escritos. Parece-me que, nos casos aos quais me referi anteriormente, o “escrever para lembrar-se” foi apenas periféricamente associado às soluções propostas. Luria (1988) – analisando os primeiros traços indiferenciados produzidos por crianças, em atendimento à solicitação de escrever certas frases ditadas – diz que esses signos gráficos primários criados por elas não têm a característica de desvelar o significado, posteriormente. Eles não servem como meio ou instrumento para rememorar, pois não designam um conteúdo objetivamente, de modo a cumprir essa função; apenas ajudam a lembrar que algum conteúdo fora anotado, mas não pode levar a esse conteúdo. No caso dos desenhos produzidos como escrita de ritmo, tais signos propostos trouxeram às crianças a lembrança de que um ritmo fora anotado, mas não puderam ajudar a realizar novamente esse ritmo. Sem dúvida, esses desenhos propostos pelas crianças como escrita de um ritmo são portadores de significação. Entretanto, essa significação não revela um conteúdo objetivamente; ao contrário, oscila entre a intenção de mostrar os movimentos realizados, os jogos que brincamos e os instrumentos com os quais executamos os ritmos.

Segundo momento

Um outro modo de escrita proposto pelas crianças, atendendo ao meu pedido de anotar um ritmo,

foi por meio de sílabas. No primeiro momento, a maioria das crianças produziu os desenhos de mãos, e próximas às mãos escreveram sílabas; mas, a partir da segunda vez em que realizaram essa tarefa (segundo momento), todas abandonaram os desenhos das mãos e passaram a anotar o ritmo usando somente sílabas. Algumas das sílabas usadas foram “pá”, “tá”, “tum”, “tan”, “tú” e “bá”, apresentando-se organizadas segundo alguns critérios, que revelam como as crianças buscaram e adaptaram recursos trazidos de outras áreas de conhecimento, para tentar solucionar a tarefa. Os critérios fundamentais eram: escrever as sílabas com as quais realizávamos o ritmo oralmente; ou reproduzir, no papel, os sons dos instrumentos com os quais o executamos. A um desses critérios geralmente somavam-se outros: indicar o número de batimentos e/ ou marcar a diferença entre as durações,⁶ por meio de vírgulas, traços, espaços. Tais propostas mostram o surgimento de um conteúdo mais específico, orientando o modo de se escrever os ritmos – o número de batimentos precisava estar indicado. Embora nem sempre as crianças obtivessem êxito nessa tarefa, a maioria delas marcava os batimentos, de alguma forma.

Eduardo⁷ foi uma das crianças que, em sua primeira forma de escrita produziu desenho de mãos associado a sílabas, descartou o desenho nas formas posteriores e manteve esse padrão até o nosso último encontro. Seus escritos demonstram que ele se esforçava por indicar o número correto de batimentos, o que fazia sempre acertadamente; por outro lado, não se preocupava em estabelecer diferenças entre os batimentos curtos e longos: dispunha as sílabas de modo equidistante, separando-as ou não por traços. Assim, para o ritmo ||□□|, propôs: pá pá pá pá pá. Na primeira entrevista (terceiro momento), pedi a Eduardo que tentasse se lembrar desse ritmo através do seu escrito. Ele leu corretamente as sílabas que havia escrito, mas o resultado foi um ritmo diferente daquele anotado: |||||, ou seja, cinco batimentos de mesma duração. Propus, então, um novo ritmo (□□|□□|) e sugeri que buscasse uma nova forma de escrevê-lo. O que Eduardo fez, para atender a essa minha solicitação, foi escolher outras sílabas, em seu repertório, repetindo-as segundo o número de batimentos. Dessa vez, entretanto, leu e marcou o ritmo novamente, de modo correto. Perguntei-lhe se achava que essa forma de escrever o ritmo ajudá-lo-ia a lembrar-se da próxima vez, ao que ele me respondeu: “Vai, porque eu coloquei o tanto certo de sílabas.”

O número de batimentos foi o primeiro conteúdo expresso objetivamente na escrita produzida pelas crianças; pela primeira vez, o que foi escrito pode ser lido e conduzir efetivamente ao ritmo proposto, sob

um de seus aspectos – o número de batimentos. No caso dos desenhos de mãos, pés e chocalho, dada a sua característica de indiferenciação, os escritos poderiam remeter a qualquer ritmo; a escrita por sílabas, entretanto, revela um conteúdo específico, o número de batimentos, que deve ser coincidente com o do ritmo executado. Discorrendo sobre os primeiros sinais de diferenciação que aparecem na escrita produzida por crianças, diz Lúria:

o processo de escrita, que começou com um gráfico não-diferenciado, [...] depois de algum tempo foi transformado em um processo que indicava que superficialmente estabelecera-se uma conexão entre a produção gráfica e a sugestão apresentada. (1988, p. 162)

É preciso retomar a perspectiva teórica, à luz da qual Lúria fez suas reflexões – a perspectiva histórico-cultural – para compreender o sentido exato de suas palavras. A transformação das características da escrita infantil, passando da indiferenciação para a diferenciação, não é, de acordo com o referencial histórico-cultural – que também assumo – um processo que decorre do amadurecimento de estruturas inatas. Ao contrário, essa transformação depende da mediação do outro, pela linguagem; depende essencialmente da qualidade das relações concretas estabelecidas. E, no caso dos sistemas de escrita (seja alfabético, numérico ou musical), tais relações acontecem, de modo especial, no contexto escolar.

Reconhecer que ritmos diferentes podem ser formados por quantidades diferentes de batimentos e tentar indicar isso em sua forma de escrita – estabelecer essa conexão – é resultado das atividades, dos conteúdos introduzidos, das relações vivenciadas em nossos encontros. Ao marcar o número correto de batimentos, as crianças estavam estabelecendo uma relação específica e objetiva entre o ritmo executado e o ritmo escrito. Embora tal relação seja ainda insuficiente para a realização integral do acontecimento rítmico, a maioria das crianças que produziu esse tipo de escrita pode ler e executar o ritmo, sob o aspecto da quantidade de batimentos.

Além de escrever as sílabas correspondentes aos batimentos dos ritmos propostos, algumas crianças separaram as sílabas em grupos, conforme os batimentos fossem rápidos ou lentos; essa separação poderia ser por vírgula, por traços pequenos ou simplesmente deixando um espaço entre os grupos de sílabas. Como disse Vigotski (1994), o desenvolvimento psíquico da criança não é um processo linear, mas caracteriza-se por revoluções e involuções. No percurso traçado com as crianças, em busca de construir/

constituir significação sobre a escrita de ritmos, observei esses movimentos algumas vezes.

Jane, ao elaborar uma escrita para o seguinte ritmo: | | □ |, que corresponde ao segundo momento, apresentou uma solução inédita; escreveu com letras de forma coloridas: TÁ-TÁ-TATA-TÁ. Ela separou os batimentos lentos por traços, mantendo os dois rápidos juntos. Ao último batimento – longo e, geralmente, anexado ao grupo dos rápidos que o precedem – atribui seu justo valor, separando-o por um traço, como fez com os outros batimentos lentos. Embora Jane tenha lido e executado esse ritmo corretamente, durante a primeira entrevista, para escrever um novo ritmo (□ | □ |), voltou ao esquema usado por ela no primeiro momento, dividindo a célula rítmica em dois grupos – que caracterizou pela escolha de duas sílabas diferentes: “bá” e “tá” – e incluindo o batimento lento no grupo dos rápidos que o antecediam; propôs: bá bá bá tá tá tá. Lúria (1988) assinala a instabilidade das primeiras formas de diferenciação, na escrita elaborada por crianças não-alfabetizadas. Tal instabilidade revela-se tanto pela dificuldade de uma leitura exata das frases escritas, como pelo retorno da criança a formas mais elementares, aquelas que não trazem ainda nenhum tipo de conteúdo objetivo. Segundo esse autor, falta ainda à criança organizar e utilizar conscientemente esse recurso – a inclusão de certo conteúdo – para que possa elaborar uma escrita mais eficiente.

Terceiro momento

Analisarei, a seguir, o percurso desenvolvido por uma das crianças, em nossas aulas, a fim de exemplificar melhor o papel das minhas intervenções nesse processo. No primeiro momento, Júlia produziu um tipo de escrita em que o número de sílabas não era compatível com o número de batimentos que compunha o ritmo a ser anotado. Para o ritmo □ | □ | □ |, escreveu: pá-pá-pá (e na linha de baixo, novamente) pá-pá-pá (dividiu a folha ao meio através de um traço horizontal e acrescentou ainda) tum-tum-tum (e na linha de baixo) tum-tum-tum. O conteúdo expresso por Júlia é tão indiferenciado quanto os desenhos de mãos, e sua escrita pode servir para qualquer ritmo, pois indica somente os sons ou as sílabas que usamos para realizar o ritmo oralmente.

No segundo momento, essa criança produziu uma escrita com características muito semelhantes a essas já descritas. Entretanto, durante a primeira entrevista (terceiro momento), fez uma “descoberta” surpreendente. Inicialmente, mostrei-lhe suas anotações anteriores, pedindo que tentasse realizar aquele ritmo, o

que ela concluiu ser impossível. Propus que escrevesse um outro ritmo (□□□□) e que buscasse uma forma diferente de fazê-lo. Seu esforço foi visível, mas ao final de alguns minutos, Júlia confessou-me sua dificuldade em escrever o ritmo de outra forma que não por sílabas. Eu disse, então: “Por que você não experimenta usar uns tracinhos, umas bolinhas ou uns xizinhos para marcar o ritmo?”

Ela, imediatamente, pôs-se a escrever, dizendo: “Então eu vou colocar três risquinhos [deixou um espaço] e depois mais três”.

Seis pequenos traços verticais, separados em dois grupos de três. É preciso retomar o ritmo que deveria ser anotado por Júlia, para tentar compreender o modo de escrita proposto por ela: □□□□. Essa célula rítmica também é formada por dois grupos iguais; cada um com duas durações mais rápidas e uma mais lenta. (Para saber como resulta a execução desse ritmo, admita-se, por exemplo, para as durações lentas, o valor de dois segundos, e para as rápidas, o valor de um segundo). Nos primeiros modos de escrita produzidos por essa criança, eu não havia encontrado nenhum indício do reconhecimento das diferenças entre as durações, conquanto ela marcasse sempre o número aproximado de batimentos. Entretanto, nesse momento, ela demonstrou que compreendera esse aspecto do acontecimento rítmico. Ao separar os traços em dois grupos, por meio de um espaço deixado entre eles, Júlia indica que reconheceu o terceiro batimento como mais lento; indica que reconheceu que esse batimento estava “separado” do seguinte por um “espaço maior de tempo”. Embora não tivesse designado especificamente as durações de cada batimento, essa criança encontrou um *modo possível* para representar graficamente (dimensão espacial) um fenômeno que é de ordem temporal.

Muitas vezes falta apenas uma pequena pista, uma palavra, uma sugestão, para que a criança possa reorganizar seu pensamento e reelaborar suas concepções. Segundo Fontana,

mesmo que ela [a criança] não elabore ou não compreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou recusá-las. (1996, p. 19)

As crianças e eu já havíamos estabelecido relações, desenvolvido atividades, constituído significações que possibilitaram a produção/ elaboração de um modo de escrita como os que foram propostos. A relação pedagógica é muito mais do que um processo unilateral em que alguém ensina e um outro aprende.

Chamo Bakhtin (1997) para tentar compreender a produção escrita das crianças e suas respostas (escritas e faladas) às minhas intervenções/ sugestões/ solicitações, no contexto dialógico em que foram produzidas. No texto a que me refiro, Bakhtin discorda do pensamento predominante na lingüística do século XIX, cujas características essenciais assim resume: a) a função primordial da linguagem é a expressão do pensamento individual; b) assim, os papéis destacados são o do locutor e do próprio objeto do discurso, ou seja, o conteúdo do pensamento; c) o ouvinte é, portanto, colocado em segundo plano como um receptor passivo, restringindo-se à mera compreensão do que é dito pelo locutor. Opondo-se a essas idéias, Bakhtin enfatiza o papel do outro (o ouvinte, o receptor) no processo da comunicação verbal. Sua atitude perante o que o locutor enuncia não é passiva; ao contrário, antes mesmo que esse último finalize, o ouvinte está elaborando sobre o que foi dito: concordando, discordando, completando, adaptando-se etc. e, finalmente, assumindo o papel de locutor na cadeia de enunciados. O autor chama a isso de atitude *responsiva ativa*, que pode acontecer em maior ou menor grau, e já está contida no próprio enunciado do locutor, na expectativa que tem de uma resposta. Assim, na alternância que tal expectativa promove nas falas dos sujeitos, estabelece-se a cadeia da comunicação verbal, em que cada enunciado é um elo ligado aos demais que o antecedem e o sucedem.

Dito isso, voltarei às minhas análises. A quase totalidade da produção escrita das crianças, até o terceiro momento, indica um modo silábico de anotar o ritmo, com todas as variáveis que descrevi anteriormente: a) associado ou não aos desenhos de mãos; b) indicando apenas o som do instrumento ou a sílaba falada ao executarmos o ritmo com a voz; c) e/ ou delimitando o número de batimentos, com ou sem a divisão em grupos lentos e rápidos. Mas havia ainda uma outra forma segundo a qual algumas crianças utilizavam a escrita alfabética para grafar os ritmos – indicar as regras para a execução dos batimentos. Nesses casos, as crianças literalmente anotavam o ritmo descrevendo com palavras o movimento das durações. Foi assim que Jorge escreveu o ritmo | | □ □ : “Bata duas palmas e logo depois bata palma quatro vezes”. Essa criança divide o ritmo em dois grupos: | | - □ □, ao anotá-lo através de uma fórmula, mas acrescenta, desnecessariamente, um batimento ao segundo grupo. Na primeira entrevista, solicitei a ele que lesse e tentasse reproduzir o ritmo escrito; Jorge leu suas anotações e executou o ritmo corretamente, ou seja, suprimindo o quarto batimento que havia acrescentado. Apesar de não ter indicado em sua escrita a velocidade (ou a duração) dos batimentos, ao ler as regras anotadas,

lembrou-se do ritmo perfeitamente. Talvez se possa dizer que Jorge simplesmente recordou o ritmo com a ajuda da memória, mas sua atitude diante da escrita não comprova essa suposição. Essa criança *leu* o que havia escrito e executou o ritmo corretamente. Conquanto não apresentasse todo o conteúdo que se julga necessário para indicar um ritmo de modo claro (em especial, a diferença entre as durações), sua escrita desempenhou objetivamente a função de sistema signico auxiliar na transmissão e rememoração de uma idéia. Pode-se afirmar o mesmo em relação àquelas crianças que marcaram o ritmo por sílabas e se lembraram dele, na primeira entrevista.

Segundo Luria, essa atitude caracteriza uma mudança na relação da criança com a escrita: “de uma atividade motora autocontida, ela [a escrita] se transforma em um signo auxiliar da memória” (1988, p. 157). No caso dos experimentos de Luria, apesar de as crianças ainda produzirem rabiscos indiferenciados, elas podiam associá-los às frases ditadas por ele, em razão da localização ou do modo como dispunham suas marcas no papel; esse é um dos primeiros conteúdos expressos nos escritos. Diz o autor, referindo-se a uma das crianças que produziram esse tipo de “sinais topográficos”:

essa criança estava passando por um processo de criação de um sistema de auxílios técnicos da memória, semelhante à escrita dos povos primitivos. Em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória. (p. 157)

Mencionei anteriormente que reconheço a impossibilidade de fazer comparações diretas entre os primeiros traços e rabiscos infantis e a escrita produzida pelas crianças de minha pesquisa. Reconheço que é diferente o ponto de onde partem em busca de constituir significação acerca desses dois sistemas simbólicos: a escrita alfabética – sobre a qual a criança já tem certas vivências, por tudo o que se vê, ouve e fala no mundo através da escrita; e a escrita musical – que não faz parte das experiências cotidianas da grande maioria das crianças. Mas trago as reflexões de Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança por acreditar na contribuição desse autor para a análise dos meus dados. Ao tentar anotar um ritmo, solicitação que parece ter sido feita pela primeira vez para as crianças do grupo com o qual trabalhei, a escrita produzida não se assemelhou, pelo menos não em sua forma externa, aos primeiros traços da criança ao escrever uma sentença ou uma palavra. O que aquelas crianças produziam não eram traços, nem rabiscos

indiferenciados, como os dos experimentos de Luria. Ao contrário, quando sua intenção era marcar os sons dos instrumentos ou as sílabas que usávamos para realizar o ritmo oralmente, sempre o faziam de modo coerente – “tá”, “pá” e “tum” eram sílabas, sugeridas pelas crianças ou por mim e que usávamos freqüentemente em nossas atividades. Esse foi o primeiro passo, o primeiro conteúdo acrescentado na direção de uma escrita diferenciada. A diferenciação ou indiferenciação a que me refiro é em relação ao ritmo proposto, aos aspectos do acontecimento rítmico que foram reconhecidos e escritos e à possibilidade de leitura, e não às formas gráficas produzidas/reproduzidas pelas crianças.

Retornarei, então, à última citação que fiz de Luria, para esclarecer como acredito que suas afirmações possam se aplicar ao caso da escrita de ritmos elaborada pelas crianças. Quando o autor fala da “criação de um sistema de auxílios técnicos à memória”, penso que é exatamente esse o processo pelo qual as crianças passaram, durante nossas aulas de música. Elas tentaram inventar um modo de anotar o ritmo para se lembrar dele depois e, para isso, buscaram elementos, sobretudo, em sua forma conhecida de escrever. Usaram sílabas conhecidas para indicar o número de batimentos do ritmo proposto e, algumas vezes, acrescentaram noções, também conhecidas, de proporção espacial para indicar as relações temporais. Quando Luria diz que “em si mesmo, nenhum rabisco significava coisa alguma, mas sua posição, situação e relação com outros rabiscos conferiam-lhe a função de auxiliar técnico da memória”, procuro analisar a escrita rítmica das crianças sob esse ponto de vista: cada sílaba isoladamente – “pá”, “tá” ou “tum” – pode não ter significação alguma; mas em relação às outras sílabas, consideradas as quantidades dos batimentos, as proporções e os sons que quiseram indicar essas sílabas significavam um ritmo, de tal modo que, em alguns casos, puderam ser *lidas como ritmo*. Penso que é justamente sob esse aspecto que se pode dizer que significação está sendo constituída, no caso da escrita: quando se produz algo que pode ser lido efetivamente, mesmo que não apresente a forma gráfica tradicional.

Quarto momento

Até aqui, tenho me referido apenas aos três primeiros momentos de análise estabelecidos. Apresentarei, a seguir, alguns exemplos do material obtido no quarto momento, em que introduzi as noções de curto e longo⁸ e solicitei às crianças que anotassem um dos ritmos que havíamos trabalhado, naquela aula – a saber: || O || O. Embora a maioria das crianças tenha

produzido a mesma forma de escrita em que marcavam o número de batimentos por meio de sílabas, algumas delas destacaram-se por apresentar uma solução inovadora à tarefa proposta. Nos três momentos anteriores, Diana anotara os ritmos por meio de sílabas, ora indicando o número correto de batimentos, ora equivocando-se. Durante a primeira entrevista, disse-me que sua intenção era marcar “*o som do instrumento*”. Entretanto, dessa vez ela escreveu: “curto curto longo” e acrescentou, embaixo das palavras “curto”, desenhos esquemáticos da figura humana bem pequenos e, embaixo da palavra “longo”, o mesmo desenho em tamanho maior.

O ritmo proposto pode ser dividido em dois segmentos iguais: || O. Embora eu tivesse destacado, algumas vezes, essa característica da célula rítmica a ser anotada, dizendo-lhes que o ritmo era formado “*por dois pedacinhos iguais*”, ao escrevê-lo, algumas crianças indicaram apenas um dos segmentos. Isso está marcado na escrita produzida por Diana. Ao anotar, “*curto curto longo*”, além de marcar um dos segmentos que compõem a célula rítmica, essa criança se remete ao modo como realizamos o ritmo, nas atividades daquele dia: marcando-o com palmas e dizendo as palavras curto e longo, conforme as durações fossem rápidas ou lentas, respectivamente. O desenho acrescentado por Diana – três figuras humanas esquemáticas: duas menores e uma maior, correspondendo às duas durações curtas seguidas de uma longa – e as palavras que escreveu, trazem pistas sobre quais dos elementos rítmicos ela elegeu para grafar o ritmo proposto. Dizendo de outra forma, as palavras “*curto curto longo*” e o desenho parecem indicar que a sua intenção foi marcar algo mais que “*o som do instrumento*”. Para lembrar-se do ritmo posteriormente, ela achou importante anotar as diferentes durações que o compunham, respeitando a ordem em que aconteciam na célula trabalhada. Esse procedimento, por sua vez, já determina o número de batimentos: escrever “*curto curto longo*” indica não só as diferentes durações, mas, também, que foram três os batimentos realizados – dois curtos e um longo. Não se pode esquecer que algumas das crianças anotaram apenas a metade da célula rítmica.

O número de batimentos foi o primeiro traço de diferenciação que surgiu nos escritos rítmicos das crianças; foi o primeiro conteúdo expresso objetivamente; a primeira vez em que se estabeleceu uma conexão específica e objetiva entre o ritmo e a escrita. Embora tal conexão fosse, ainda, insuficiente para uma realização integral do ritmo proposto, pela primeira vez, os escritos puderam ser lidos (embora somente sob o aspecto do número de batimentos). A divisão em grupos, marcando a diferença entre dois batimentos próximos contrastantes, foi o segundo conteúdo diferenciador

acrescentado e permitiu uma leitura mais eficiente dos ritmos, por algumas crianças (como foi o caso de Júlia, descrito anteriormente). Essas foram as duas primeiras formas de diferenciação que apareceram nas escritas produzidas por elas. Tais formas de diferenciação apresentam uma característica de instabilidade, tanto no sentido de que as crianças podiam retornar a formas menos diferenciadas de escrita, quanto no sentido de que poderiam não reconhecer, ou recordar com a ajuda dessas escritas o ritmo proposto. Esse processo gradual de diferenciação da escrita estabeleceu-se entre o primeiro e o terceiro momentos. A partir do quarto momento, surge uma nova forma de diferenciação nos escritos produzidos pelas crianças. A introdução das noções de curto e longo foi a condição que permitiu a algumas delas expressarem novas relações em seus escritos – a saber, as diferenças entre as durações de cada batimento. Foi esse o terceiro conteúdo diferenciador, observado nos escritos produzidos pelas crianças. Os desenhos e as palavras anotadas por Diana revelam sua tentativa de expressar as relações de grandeza presentes nas noções de curto e longo, no que se refere a ritmos.

Ainda uma vez, busco as considerações de Lúria sobre o processo de diferenciação da escrita, quando o autor aponta alguns dos fatores que definem e aceleram esse processo: a presença de números (quantidades), cores, tamanhos e formas, nas sentenças ditadas às crianças. Tais fatores levam-nas à pictografia, ao uso do desenho (atividade que, de modo geral, já realizam) como meio de recordação.

A fase pictográfica do desenvolvimento da escrita baseia-se na rica experiência dos desenhos infantis, os quais, em si mesmos, não precisam desempenhar a função de signos mediadores em qualquer processo intelectual. Inicialmente o desenho é brincadeira, um processo autocontido de representação; em seguida, o ato completo pode ser usado como estratégia, um meio para o registro. (Lúria, 1988, p. 174)

No caso dos experimentos realizados por Lúria, certos conteúdos, expressos objetivamente nas frases a serem anotadas pelas crianças, possibilitaram o desenvolvimento e a compreensão do uso instrumental que se pode fazer dos desenhos para simbolizar. Em outras palavras, através desses conteúdos presentes nas frases, a criança passa a usar seus desenhos como recurso para indicar cores, quantidades, formas etc. A introdução das noções de curto e longo, como auxiliares à compreensão do acontecimento rítmico, permitiu o reconhecimento, pelas crianças, de que os ritmos trabalhados compunham-se de diferentes durações. Os modos de escrita propostos – tanto através das palavras

“*curto curto longo*”, como indicando relações de grandeza mediante os desenhos – são os indícios que tenho desse reconhecimento.

As formas de diferenciação não surgem por acaso; ao contrário, são resultado das experiências concretas vividas pelas crianças e por mim, nas aulas de música: as atividades desenvolvidas, os diferentes conteúdos trabalhados, a reiteração constante dos pedidos de anotar um ritmo para recordar-se dele depois e das tentativas de escrever de um modo diferente. Uma história foi vivida, relações se estabeleceram, mediações ocorreram – pelo outro e pelos signos: por meio dos conteúdos socialmente constituídos que foram compartilhados, das atividades, das brincadeiras, das propostas, das perguntas, das respostas, das re-elaborações e reflexões... E, por viver essa história, as crianças puderam reconhecer alguns dos elementos/ fatores/ aspectos do acontecimento rítmico que, uma vez grafados, ajudariam a “lembrar depois” e elaboraram seus próprios sistemas de marcas significativas. Utilizando seus modos conhecidos de simbolizar – o desenho, a escrita alfabética – e reorganizando conhecimentos já adquiridos – relações espaciais, quantitativas – as crianças *criaram possibilidades* de escrita rítmica.

A escrita elaborada por Gabriel, no quarto momento, surpreendeu-me. Em seus escritos anteriores, essa criança marcou o ritmo, primeiro, através do desenho das mãos junto a sílabas; e nos dois momentos que se seguiram, anotou apenas as sílabas – quase sempre indicava adequadamente o número de batimentos. Com a introdução das noções de curto e longo, para o ritmo || O || O, anotou: “*curto curto longo*” e acrescentou várias linhas longas e curtas, alternadamente, traçadas em sentido horizontal e colocadas uma embaixo da outra, na folha de papel. Pedi a Gabriel que me explicasse sua escrita e ele me respondeu: “Eu fiz os riscos grandes para lembrar do longo e os pequenos para lembrar do curto.”

Ao introduzir as noções de curto e longo, minha expectativa era que as crianças pudessem reconhecer a possibilidade de relacionar as durações dos batimentos a essas noções de comprimento: os batimentos rápidos poderiam ser relacionados com a noção de curto e os batimentos lentos, com a noção de longo. Uma vez estabelecidas, tais conexões poderiam refletir-se nas formas de escrita elaboradas pelas crianças. Gabriel compreendeu essa possibilidade e demonstrou isso através de sua escrita, mas não foi capaz de ordenar os traços em função dos batimentos. Por outro lado, as palavras “*curto curto longo*”, escritas junto aos seus traços, indicam precisamente a ordem dos batimentos.

Tomo a forma de escrita proposta por Diana e Gabriel e pergunto-me: por que eles escreveram “*curto curto*

longo” junto aos desenhos? Talvez tenham se lembrado do pedido que fiz, durante a primeira entrevista, para que tentassem escrever o ritmo de um outro modo, diferente do que vinham fazendo e, tendo feito a si mesmos esse pedido, acrescentaram desenhos às palavras. Ou talvez tenham desenhado primeiro e, duvidando desse recurso como auxílio eficiente à memória, escreveram “*curto curto longo*”. Tratando do desenvolvimento do simbolismo na criança, Vigotski afirma que “o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal” (1994, p. 149). Segundo o autor, a fala serve de suporte para a criação de outros sistemas de significação e o impacto da fala sobre o desenho pode ser percebido pelo deslocamento da nomeação cada vez mais para o início da atividade de desenhar. Smolka, discorrendo acerca do papel organizador desempenhado pela narrativa e pelo desenho no desenvolvimento psíquico da criança, diz: “a palavra é essencialmente organizadora das experiências humanas e fundamental no processo de simbolização e conceitualização dessas experiências” (s. d., p. 1). Trazendo, com muito cuidado, essas considerações de Vigotski e Smolka para o âmbito da questão formulada anteriormente, pergunto-me: é possível que essas crianças tenham escrito “*curto curto longo*” – remetendo-se à realização oral do ritmo – para orientar/ ordenar seus desenhos?

No mesmo texto ao qual acabo de referir-me, Smolka traz pistas para entender essa questão. Segundo a autora, a narrativa e o desenho desenvolvem e organizam, na criança, noções temporais e espaciais, criando condições para que ela reconheça a sucessividade ou simultaneidade dos acontecimentos. Ora, não é a escrita rítmica a fixação, em plano espacial, de um acontecimento temporal? De fato, o desenho e a escrita foram os principais recursos encontrados pelas crianças para organizar as noções introduzidas, durante o percurso traçado em nossos encontros de música. Smolka diz ainda que “a possibilidade do desenho serve como apoio para a construção da narrativa. A narrativa redimensiona o momento do desenho” (s. d., p. 2). Nesse movimento, desenho e narrativa modificam-se reciprocamente: pela palavra, um desenho pode se transformar em outro, de acordo com a imaginação da criança. *Um desenho pode se transformar em ritmo!* E, como ritmo, pode ser significado, a depender das relações interpessoais estabelecidas.

Considerações finais

Os gestos fixados, os diversos desenhos produzidos, a linguagem escrita (as sílabas, as palavras, as regras anotadas) foram os recursos fundamentais utilizados pelas crianças para atender ao meu pedido de anotar um ritmo para lembrá-lo depois. Tais

recursos revelam como elas buscaram e selecionaram, dentro de seu repertório conhecido de signos, aqueles que poderiam ajudar a resolver a tarefa proposta. Revelam como descobriram e usaram sistemas simbólicos familiares para marcar ritmos, propondo novas formas de significar esses sistemas. Dessa maneira, criaram condições para a resolução da tarefa, estabelecendo relações peculiares, a partir de conhecimentos que já possuíam. As estratégias utilizadas por essas crianças fazem-me recordar as primeiras tentativas de escrever música, na história da humanidade: há semelhanças nessas tentativas de construção de significação. Em ambos os casos, sistemas conhecidos foram tomados e seus signos foram adaptados e utilizados de modo diferenciado em um outro sistema. Na Antigüidade, os egípcios escreviam as sete notas da escala musical baseando-se nos símbolos dos planetas; por volta de 1500 a. C., os chineses usavam, em suas notações musicais, os signos gráficos que correspondiam às denominações dos sons e, na Índia, usava-se indicar o nome de cada uma das notas da escala pela sílaba sânscrita correspondente. Mesmo quando a escrita musical já se encontrava bastante desenvolvida, foi a partir do sistema proposto por Hucbald que Guido d'Arezzo concebeu a pauta musical do modo como a utilizamos hoje – como o lugar onde se escrevem as notas e não o texto a ser cantado. No século XX, compositores também adaptaram outros sistemas simbólicos – como, por exemplo, a linguagem eletrônica, de computador e o desenho – conjugando-os ou não com o sistema tradicional, a fim de atender a novas demandas expressivas (Barbosa, 2001).

Os sistemas de escrita são criações culturais e históricas da humanidade; são resultados das relações sociais vivenciadas pelos homens e modificam-se ao longo dos tempos; seu aprendizado não é natural, nem inato, antes, implica na (re)construção, em plano pessoal, de um saber socialmente constituído. Nas situações concretas vividas pelas crianças e por mim, em nossas aulas de música, a escrita rítmica foi sendo significada, foi sendo constituída através de determinadas condições: a) a mediação dos conteúdos introduzidos e das atividades estabelecidas; b) o repertório de signos conhecidos pelas crianças, em outras palavras, os sistemas de simbolização já utilizados por elas; c) a mediação do outro, que propôs, questionou, solicitou que se fizesse novamente de um modo diferente, que pediu para que tais escritos fossem lidos e que se refletisse sobre eles; que auxiliou nessa reflexão. Esses movimentos reflexivos de elaboração e reelaboração da escrita, possibilitados pelas atividades propostas nos encontros e pelas

relações estabelecidas, foram as condições reais que permitiram a emergência do processo de significação da escrita de ritmos, nessas crianças.

Diz Luria, ao final de seu texto sobre o desenvolvimento da escrita:

uma coisa parece clara a partir de nossa análise do uso de signos e suas origens, na criança: não é a compreensão que gera o ato, mas é muito mais o ato que produz a compreensão – na verdade, o ato freqüentemente precede a compreensão. (1988, p. 188)

Através das suas tentativas de escrever ritmos, no contexto em que foram realizadas, as crianças puderam constituir significados, elaborar e implementar suas concepções acerca desse objeto de conhecimento. Segundo Bakhtin, “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que modela e determina sua orientação” (1999, p. 112, itálicos do autor).

Antes de finalizar, lembro, como havia dito no início deste artigo, que o meu desejo de conhecer/compreender o processo de significação da escrita de ritmos pela criança não era um fim em si mesmo, mas uma tentativa de superar metodologias baseadas unicamente na decodificação. Para dizer com mais clareza as razões maiores que me moveram, trago as afirmações de dois autores, cujas contribuições foram fundamentais, em minha pesquisa:

1) *o desenvolvimento da linguagem escrita nas crianças se dá [...] pelo deslocamento do desenho de coisas para o desenho de palavras. [...] O segredo do ensino da linguagem escrita é preparar adequadamente essa transição natural.* (Vigotski, 1994, p. 153)

2) *com freqüência me pergunto se não seria possível desenvolver uma transição mais satisfatória entre as primeiras notações exóticas que meus alunos produzem e o sistema convencional.* (Schafer, 1991, p. 310)

Conhecer as possibilidades das crianças, compreender as estratégias através das quais desvelam os mistérios de um saber que ainda não dominam, aprender sobre os primeiros elementos rítmicos reconhecidos e grafados por elas, ouvir o que têm a dizer sobre esse conhecimento, tudo isso pode ajudar a realizar de modo mais eficiente a transição entre as primeiras elaborações infantis acerca da escrita rítmica e o sistema tradicional de escrita musical e permitir a superação daquelas metodologias referidas.

Notas

- ¹ Esta pesquisa contou com o apoio financeiro do CNPq.
- ² Assim como, em relação ao ensino da linguagem escrita, há necessidade de superar as concepções subjacentes a metodologias que durante muito tempo (ainda hoje?) sustentaram o ensinar a ler como decodificação do sistema alfabético de escrita e o escrever como uma habilidade mecânica, é preciso começar a pensar no ensino de música para além da decifração do texto musical escrito. Uma leitura satisfatória desse texto (a partitura) não deve resumir-se à mera decodificação, da mesma forma que a compreensão de um texto – seqüência verbal escrita – é mais que a emissão correta de palavras.
- ³ Pulsação e ritmo são noções interligadas. A pulsação (ou *tempo*) é o aspecto métrico da música e resulta da repetição regular e constante de uma determinada duração, curta ou longa. O ritmo acontece sobre o *tempo*, mas não está subordinado a ele.
- ⁴ Para indicar os ritmos, usarei os seguintes símbolos: **O** = duração mais longa; **|** = duração curta; e **□** = duas durações ainda mais curtas. Na pesquisa aqui relatada, optei por propor ritmos às crianças que guardassem sempre uma única relação entre as durações: a de inteiro e metade. Assim, cada ritmo só traz duas espécies de duração, uma mais longa (inteira) e outra mais curta (metade).
- ⁵ Algumas de nossas atividades consistiam em bater palmas, pés, emitir sílabas em pulsações e ritmos variados, cantar peças folclóricas acompanhando-as com palmas, ora o ritmo, ora a pulsação.
- ⁶ Chamo *batimento* aos “ataques” que compõem cada ritmo, em outras palavras, cada batimento corresponde a uma sílaba pronunciada ao realizar o ritmo oralmente ou a uma batida de palma ou a um toque de chocalho. *Duração* corresponde ao tempo de espera entre cada ataque ou batimento; quando uma duração é longa, o tempo é maior entre os batimentos, quando é curta, os batimentos são mais rápidos entre si.
- ⁷ Os nomes são fictícios.

Sobre a autora:

Maria Flávia Silveira Barbosa é professora de Piano e Musicalização Infantil, em Campinas-SP. Pedagoga pela Universidade Federal de Mato Grosso e bacharel em Piano pela Universidade Federal de Goiás, é mestre pela Faculdade de Educação da Unicamp e doutoranda pela Faculdade de Educação da USP.

- ⁸ De acordo com Willems (1969), o uso de certas “fórmulas vocais” – recurso a palavras sugestivas dos valores das durações – é bastante produtivo para o estudo dos ritmos. Assim, propus às crianças que realizássemos certos ritmos dizendo “longo” para acompanhar as palmas mais demoradas e “curto” para acompanhar as mais rápidas; devendo a palavra “longo” ser pronunciada pausadamente, enfatizando-se cada sílaba, e “curto”, rapidamente.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, M. F. S. *Processos de significação da escrita rítmica pela criança*. Dissertação (Mestrado) – FE, Unicamp, Campinas, 2001.
- FONTANA, R. C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotski et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 5. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 1988. p. 143-189.
- PINO, A. A criança, seu meio e a comunicação: perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento. *Psicopedagogia*, v. 12, n. 26, p. 9-15, 1993.
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.
- SMOLKA, A. L. B. *A narrativa e o desenho como organizadores das experiências infantis*. Mimeografado.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- WILLEMS, E. *Las bases psicológicas de la educación musical*. 3. ed. Buenos Aires: Editorial Universitaria, 1969.

