

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE**

**PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO DA ESCRITA
RÍTMICA PELA CRIANÇA**

(Dissertação de Mestrado)

MARIA FLÁVIA SILVEIRA BARBOSA

2001

RESUMO

Tomo como objeto de estudo, nesta pesquisa, os processos de construção de significação da escrita de ritmos. Minha tentativa é desvelar os caminhos percorridos pelas crianças ao elaborar modos particulares de escrever ritmos, a partir de certas experiências.

O referencial teórico que adoto é a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, ancorando-me, sobretudo, nos estudos de Vigotski e Bakhtin, para compreender a natureza mediada e semiótica dos processos psíquicos do homem. Trago, ainda, as contribuições de autores da Educação Musical e da Semiótica para apoiar minhas reflexões.

Desejei realizar esta pesquisa com crianças não-musicalizadas e, para tanto, busquei a colaboração de trinta e três crianças de uma segunda série, da rede pública de ensino. Em nossos encontros, desenvolvemos atividades que visavam, de modo especial, introduzir algumas noções que possibilitassem às crianças escrever ritmos.

O material produzido em tais encontros foi analisado com o objetivo de conhecer e compreender os recursos aos quais recorreram para marcar os ritmos. Para isso, procurei traçar os diferentes momentos de elaboração, reflexão e reelaboração vivenciados nas aulas de música. Entre os recursos mais usados pelas crianças, destacaram-se: o desenho, a linguagem escrita e algumas noções matemáticas.

*Para a minha mãe,
por tudo o que me ensinou e ensina sobre amor e dedicação.*

*Para os meus sobrinhos,
Rafael, Mariana, Manuela e Mateus, quatro “pessoinhas” incríveis.*

*Para o Fernando,
pela ajuda e pelo apoio nesses anos de mestrado e pelo seu amor.*

*Para a prof. Anna Maria Lunardi Padilha,
com quem aprendi a contar estas histórias de construção de significação
e a refletir sobre elas.*

Agradecimentos

À prof. Luci Banks-Leite, pela orientação e por ter acreditado na possibilidade de realização desta pesquisa.

À Helena e às crianças da 2ª série B, co-autores deste trabalho.

À Anna Maria, Ivone, Maria Aparecida, Renato e Flávia, pela amizade inestimável e rica interlocução.

Ao meu pai, meu mecenas por tantos anos.

Aos profs. Sérgio Antônio da Silva Leite, Regina Maria de Souza e Angel Pino, pela leitura atenta e pelas sugestões no exame de qualificação.

Ao prof. Estércio Marquez Cunha, mais que professor, amigo e exemplo, pela ajuda constante e pelos ensinamentos.

Aos membros da banca de defesa, pela disponibilidade de ler este texto e pela oportunidade de discussão.

Ao CNPq, pelo auxílio financeiro.

SUMÁRIO

PARTE I:

Introdução.....	03
-----------------	----

O desenvolvimento humano e os sistemas de significação: reflexões sobre as contribuições de Vigotski e Bakhtin.....	07
--	----

Notação musical: apontamentos sobre sua história.....	16
--	----

PARTE II:

Buscando caminhos para compreender o processo de significação da escrita rítmica pela criança: as diretrizes metodológicas.....	43
--	----

PARTE III:

Desvelando as pistas deixadas pelas crianças em seus escritos.....	67
--	----

PARTE IV:

Considerações.....	103
--------------------	-----

Bibliografia consultada e referências bibliográficas.....	107
---	-----

PARTE I

1. INTRODUÇÃO

2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS SISTEMAS DE SIGNIFICAÇÃO: reflexões sobre as contribuições de Vigotski e Bakhtin

3. NOTAÇÃO MUSICAL: apontamentos sobre sua história

INTRODUÇÃO

Minha intenção, neste trabalho, é estudar os processos de significação da escrita de ritmos pela criança.

Assumo a perspectiva histórico-cultural da Psicologia, como norteadora de meu olhar sobre essa questão. E, apoiando-me nas formulações de Lev Semionovich Vigotski, seus colaboradores e seguidores e, também, de Mikhail Bakhtin acerca da natureza semiótica do desenvolvimento humano, busco compreender os caminhos, ou seja, os modos através dos quais a criança vai constituindo significados sobre esse objeto de conhecimento específico – a escrita de ritmos.

Recorro, ainda, a autores de outras áreas de conhecimento, como a Educação Musical e a Semiótica, sem cujos estudos eu não poderia dar conta das discussões acerca da busca de significação, pela criança, da escrita de ritmos. Nesse sentido, trazem, também, subsídios importantes: Edgar Willems, Murray Schafer e Edson Zampronha. Tomo as reflexões desses autores como inspiração para as minhas, uma vez que tratam de aspectos importantes para a compreensão do processo ao qual me proponho estudar.

As técnicas de ensino musical têm priorizado, por muitos anos, sobretudo nos países ocidentais, a decodificação do sistema tradicional de escrita. Embora não se possa negar a existência de alguns trabalhos inovadores, em sua maioria, o ensino de música tem sido entendido como ensinar a ler partituras. A essa preocupação soma-se outra: a de ensinar técnicas de execução instrumental ou vocal.

A partitura é o texto musical escrito. E, de modo geral, contém a maioria das informações necessárias à sua execução: as alturas (sons), as durações, os silêncios, os ritmos, as variações de intensidade (forte ou fraco), os instrumentos envolvidos, as variações de andamento (velocidades) etc. Contudo, uma leitura (execução) satisfatória desse texto não deve resumir-se à mera decodificação, assim como a compreensão de um texto¹ (seqüência verbal escrita) é mais que a emissão correta de palavras.

Assim como, em relação ao ensino da linguagem escrita, há a necessidade de superar as concepções subjacentes a metodologias que durante muito tempo (ainda hoje?)

¹ A concepção de texto usada aqui, foi tomada de empréstimo a J. W. Geraldi, em seu livro “Portos de passagem” (1991); procurei trazê-la, cautelosamente, para o âmbito musical.

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.

Lembro-me de que minha iniciação musical foi exatamente nesse sentido: fui aprendendo a decifrar a partitura e a transformá-la em música através das teclas do piano. Embora não me recorde dos tipos de dificuldades que isso possa ter acarretado na época, sem dúvida, naquele momento, minha atenção voltava-se mais para a questão mecânica do ler, do que para a música, essencialmente.

Anos mais tarde, quando, na prática educativa, apenas repetia o modo como havia aprendido, pude ouvir de um aluno que aquele código escrito (pauta, notas, figuras) que eu tentava ensinar-lhe *não lhe dizia nada*. Sua incompreensão era demonstrada não só através dessas palavras, que tomei-lhe de empréstimo, como pela imensa dificuldade apresentada ao realizar exercícios que envolvessem leitura e execução ao piano.

Essa e as colocações de outras crianças e de adultos iniciantes, também, suas dúvidas, a maneira como interpretam certos aspectos da escrita musical, os “erros” cometidos, demonstram a necessidade de redimensionar a perspectiva teórica sob a qual se tem olhado a questão do aprendizado do sistema musical de escrita.

Schafer² (1991) refere-se a um episódio que ilustra perfeitamente a problemática que pretendo abordar:

Em 1966, numa tarde ensolarada na cidade de Toronto, me vi diante de uns duzentos estudantes de curso colegial e propus a eles fazer um teste de associação de palavras. Assim que soubessem a palavra-chave, deveriam escrever a primeira coisa que se lhes passasse pela cabeça. A palavra era ‘música’.

45 estudantes escreveram ‘notas’.

25 escreveram ‘sons’.

23 o nome de um instrumento que não o piano.

16 estudantes escreveram ‘piano’.

12 escreveram ‘compositor’, ou o nome de um compositor.

11 escreveram ‘professor’ ou ‘professora Fulana’.

9 estudantes escreveram ‘melodia’ ou ‘cantiga’.

8 estudantes escreveram ‘pauta’.

7 estudantes mencionaram discos ou astros do disco.

6 estudantes escreveram ‘papel pautado’.

6 estudantes escreveram ‘escola’.

² Murray Schafer (1933), compositor e educador musical canadense.

Os restantes fizeram uma combinação de associações que ia de ‘amor’ e ‘paz’ até ‘aborrecimento’.

Esses resultados me desnortaram. Já suspeitava, naturalmente, que o material da música competia de modo incômodo com o espírito da arte; porém, quando quase a terça parte dos alunos reage ao tema escrevendo ‘notas’, ‘pentagramas’ ou ‘papel pautado’, é urgente uma reavaliação das técnicas de ensino vigentes (p. 306-7).

O autor segue apresentando sua opinião acerca dos elementos que deveriam ser priorizados num momento de iniciação musical. Ele nos lembra que música é som — parecendo sugerir que nos métodos tradicionais de ensino isso é esquecido. Sendo som e sons percebidos auditivamente, o primeiro objetivo junto aos estudantes de música deve ser o desenvolvimento da percepção dos sons entendidos de modo amplo, como todas as sonoridades que fazem, fizeram ou farão parte do ambiente em que vivemos, e não só os sons musicais. Caso contrário, corre-se o risco de voltarmos a atenção para o papel, para a decifração, distanciando-nos da expressão e, portanto, da Arte.

Segundo Schafer, a percepção e a composição são os aspectos fundamentais envolvidos na iniciação musical. O autor sugere que cada professor crie um sistema simplificado de escrita que, entretanto, não traga informações conflitantes com o sistema tradicional e que possa ser ensinado às crianças em pouco tempo — o autor fala em cerca de cinco minutos. Com esse material poderiam ser realizadas atividades, tanto de execução como de criação musical, que desenvolveriam no aluno o interesse primordial pelos sons. A partir daí, surgiria o interesse pela teoria musical e por formas mais eficientes³ de se escrever música: é o momento para ensinar o código tradicional.

Contudo, o autor acha necessário desenvolver um modo mais satisfatório de fazer essa transição. Penso que aqui surge a necessidade de se conhecer os processos pelos quais a criança constrói significação sobre a escrita musical — não como um objetivo em si mesmo, mas a fim de superar metodologias baseadas unicamente na decodificação.

³ A idéia de eficiente colocada aqui tem que ver com a possibilidade de interpretação do texto musical de modo mais próximo à intenção do autor.

Schafer aponta ainda para alguns dos elementos que devem ser observados nas primeiras formas de escrita produzidas pelas crianças. Segundo ele,

é interessante observar que tipo de informação contêm: o que mais os preocupa é a altura? o ritmo? ou o timbre? Alunos diferentes reagem de maneira diferente, mas são poucos os que em suas primeiras tentativas procuram levar em conta todos os parâmetros da expressão musical (p. 310).

Tais questões movem-me a realizar este estudo. Formulo, ainda, algumas outras: de que forma as crianças escrevem ritmos, para se lembrar deles depois? Quais dentre os elementos rítmicos reconhecidos elegem para compor seus modos de escrita? Quais marcas utilizam? Como vão construindo significação sobre esse sistema simbólico, em especial? Através da análise das produções escritas das crianças sobre ritmos, compreendidas no contexto das vivências concretas que as possibilitaram, tento responder a algumas dessas questões. Procurei realizar tal análise sob a luz do referencial teórico histórico-cultural, que considera os sistema de signos como mediadores na/da constituição humana, e seu aprendizado como um processo cuja natureza é social e histórica.

Na primeira parte deste trabalho, procuro refletir sobre a natureza semiótica do desenvolvimento humano, baseando-me nas proposições de Vigostki e Bakhtin. Em seguida, percorro o caminho histórico dos sistemas de escrita musical, na tentativa de conhecer o modo como esse conhecimento foi sendo constituído pela humanidade, ao longo dos séculos.

Na segunda parte, proponho as diretrizes metodológicas que irão orientar a elaboração e a realização do trabalho empírico, bem como, a análise dos dados construídos. Descrevo, também, as atividades desenvolvidas junto às crianças e os principais conceitos introduzidos, no sentido de possibilitar a escrita de ritmos.

Dedico-me a descrever e analisar o material produzido nos encontros com as crianças, na terceira parte, formulada com o intuito de apresentar minhas observações acerca da emergência e da constituição do processo de significação da escrita de ritmos. Procuro destacar, também, o papel da minha intervenção/mediação sobre a produção das crianças e suas reflexões sobre a escrita rítmica e a maneira como puderam redimensionar seus escritos, a partir dessas reflexões.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO E OS SISTEMAS DE SIGNIFICAÇÃO: reflexões sobre as contribuições de Vigotski e Bakhtin

Segundo a perspectiva histórico-cultural, referencial teórico que assumo, a origem e a natureza das funções psicológicas superiores são sociais. Lev Semionovich Vigotski [1896-1934], psicólogo russo e principal elaborador dessa perspectiva, assim formula a sua lei geral para o desenvolvimento psicológico:

[...] cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena 2 veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica, después, dentro del niño, como una categoría intrapsíquica (1987, p. 161).

Mas que significa dizer que as funções psicológicas superiores acontecem primeiramente como algo social? O próprio autor ajuda a compreender um pouco melhor essa questão no “Manuscrito de 1929”. Em suas anotações acerca da natureza social das funções psíquicas superiores, diz o autor: “[...] *função primeiro constrói-se no coletivo em forma de relação entre as crianças, depois constitui-se como função psicológica da personalidade*” (2000, p. 29). Em outro texto, em que discorre sobre os problemas teórico-metodológicos da Psicologia (1996b), Vigotski afirma que, em um primeiro momento, as funções superiores constituem-se em um “*processo psicológico mútuo*” (p. 113), estando divididas entre duas pessoas como em um diálogo. Só posteriormente é que tais funções se interiorizam, fundindo-se no indivíduo o que antes acontecia coletivamente, de modo compartilhado com outra(s) pessoa(s). Para Vigotski, o uso de signos (sobretudo os lingüísticos) é que permite a passagem dessas funções, que ocorrem inicialmente no plano social, para o plano individual. O signo é o meio através do qual é possível fundir-se no indivíduo aquelas funções que aconteciam primeiramente no plano coletivo.

Das implicações decorrentes do postulado citado anteriormente, destaco duas que me ajudam a refletir sobre a questão da busca de significação no âmbito da escrita de ritmos, meu objeto de interesse neste trabalho. A primeira delas é a concepção de desenvolvimento humano aqui envolvida, e a segunda, a natureza mesma desse processo de desenvolvimento.

Segundo a formulação de Vigotski, o desenvolvimento psíquico do homem é concebido como desenvolvimento cultural e seu caráter é histórico. O processo de tornar-se humano não é resultado do amadurecimento de estruturas já presentes na psiqué humana ao nascer; ao contrário, a condição de humanidade só pode ser adquirida como resultado da vida em sociedade e da apropriação pela criança das habilidades e saberes criados pelo homem ao longo de sua história. Assim, o desenvolvimento pode ser entendido como o processo de “incorporação” dos modos culturalmente constituídos de ser e de agir.

Essa concepção de desenvolvimento tem que ver com a matriz teórica das reflexões de Vigotski: o materialismo histórico e dialético. Baseando-se em sua leitura das obras de Marx e Engels, Vigotski buscava preencher as lacunas deixadas pelas diferentes correntes teóricas (o biologismo e o naturalismo) que tinham dominado os estudos e reflexões no campo da Psicologia até então. Diz Luria¹, no prólogo da edição cubana do livro *“Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”* (1987a), que é justamente o enfoque histórico que marca a diferença entre a posição de Vigotski e a de outros psicólogos de seu tempo no estudo do psiquismo humano e confere às suas formulações uma característica de atualidade.

Mas o que é que caracteriza esse enfoque histórico? No trecho inicial do “Manuscrito de 1929”, Vigotski (2000) parece deixar claro que a característica histórica de seu método de análise das funções psicológicas superiores é uma tentativa de aplicar à Psicologia os princípios do marxismo. Nesse texto, o autor indica os dois significados que tem o termo história para ele: primeiro, “*uma abordagem dialética geral das coisas*” e segundo, “*a história do homem*” (p. 23). Segundo Vigotski, a característica essencial do psiquismo humano é justamente a síntese dessas duas histórias: a evolução da espécie (filogênese) e a história do desenvolvimento cultural do homem (ontogênese).

Dessa forma, submetendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores a leis históricas, o autor considera o método histórico como a melhor possibilidade de estudá-lo, por permitir a (re)construção de tal desenvolvimento em processo. Foi, ainda, a idéia de Vigotski acerca do caráter mediado das funções superiores que o levou a buscar o método dialético-histórico em seus estudos. Tal caráter mediado implica na concepção do trabalho,

¹ Alexander Romanovich Luria [1902-1978] e Alexis N. Leontiev [1904-1979], neuropsicólogos russos, foram os principais colaboradores de Vigotski.

ou da atividade humana como “*fator determinante na evolução psíquica do homem*” (Leontiev, 1996, p. 448).

Dessas considerações acerca do caráter histórico do desenvolvimento das funções superiores decorre uma questão importante para o estabelecimento dos contornos metodológicos desta pesquisa, a saber, a necessidade de estudar o problema em processo, em transformação. Mas falarei sobre isso oportunamente.

Busco agora compreender o uso e a função do termo cultural como posto por Vigotski em relação ao desenvolvimento humano. Segundo esse autor, o cultural está inserido no âmbito do social, sendo este último, portanto, mais amplo que o primeiro. Diz Vigotski: “*la cultura es precisamente el producto de la vida social y de la actividad mancomunada del hombre [...]*” (1987a, p. 162).

Ora, entendendo cultura como produto da vida social humana e considerando o desenvolvimento das funções superiores como culturais, Vigotski está marcando aqui, mais uma vez, a diferença entre as suas e as outras idéias vigentes na Psicologia de sua época. Para ele, então, o desenvolvimento humano não é natural, ou melhor, não está sujeito (ao menos não exclusivamente) às leis biológicas da maturação. É antes resultado da própria vida em sociedade. Vigotski chama de “*sociogênese das formas superiores de conduta*”; ele fala da natureza “*quasi social*” dos processos psíquicos humanos (1987a, p. 162). O desenvolvimento humano é assim entendido como obra do próprio homem.

Pino (1993), buscando esclarecer a concepção de desenvolvimento humano dentro da corrente histórico-cultural da Psicologia, lembra que o bebê humano nasce, de certa forma, incompleto. O filhote humano traz ao nascer as características genéticas específicas de sua raça e a possibilidade de adquirir a condição de humanidade. Isso só ocorre, entretanto, por sua inserção no meio cultural, constituído pelo homem ao longo de sua história. Nesse que é o meio natural dos homens, o bebê, através do convívio com os outros seres da mesma espécie e pela aquisição do saber produzido pela humanidade, terá a possibilidade de tornar-se também ser humano.

Assim, de acordo com Pino (op. cit.), o ponto central da teoria do desenvolvimento segundo a perspectiva histórico-cultural é que: “*tudo o que fará de um bebê um ser humano tem de ser adquirido necessariamente no convívio social dos homens*” (p. 10).

Chego agora à segunda das implicações às quais anunciei que iria me referir: qual a natureza do processo de desenvolvimento humano, entendido sob essa perspectiva? O bebê, ou a criança, só pode adquirir a condição humana no convívio com os outros e pela apropriação/incorporação dos bens culturais da humanidade. Entretanto, como se dá essa apropriação? Por quais meios? Quais aspectos da cultura são incorporados? Responder a essas questões é, em linhas gerais, responder a uma outra (ou é a **mesma pergunta?**) que trata de saber através de quais mecanismos se dá o processo de constituição humana.

Como disse anteriormente, o elemento central do legado vigotskiano é o caráter mediado das funções psíquicas superiores. De acordo com Leontiev (1996), foi essa hipótese fundamental que permitiu a Vigotski introduzir o método dialético nos estudos psicológicos e formular sua teoria histórico-cultural. Para compreender melhor essa questão, chamo Pino (1993):

Segundo a corrente histórico-cultural de psicologia, a atividade humana se caracteriza por usar meios ou instrumentos criados pelos homens em função da natureza de suas ações: os instrumentos técnicos, para agir sobre as coisas; os instrumentos simbólicos ou signos, para agir sobre as pessoas (120).

Dessa forma, colocando o enfoque principal de suas análises na atividade humana mediada por instrumentos simbólicos ou signos (também chamados por Vigotski de instrumentos psicológicos), Vigotski inaugura em Psicologia a idéia de mediação semiótica. E é justamente nessa idéia que encontro subsídios para compreender, da perspectiva teórica assumida, a questão central deste trabalho: como as crianças vão constituindo significados sobre a escrita de ritmos a partir de certas vivências?

Em seu texto “O método instrumental em Psicologia”, Vigotski (1996a) propõe uma analogia entre instrumentos de trabalho, criados e utilizados para o controle da natureza, e instrumentos psicológicos, “[...] *criações artificiais; estruturalmente são dispositivos sociais e não orgânicos ou individuais [...]*”. Alerta, entretanto, para a fragilidade de tal analogia, acrescentando que esses últimos, diferentemente dos instrumentos de trabalho “[...] *destinam-se ao domínio dos processos próprios ou alheios [...]*” (p. 93).

Na tentativa de deixar claro o seu entendimento acerca dos limites e das funções específicas dos instrumentos psicológicos, nesse mesmo texto, o autor aponta alguns

exemplos desses instrumentos: “[...] a linguagem, as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo tipo de signos convencionais, etc” (p. 93-4). A criação e o uso de tais instrumentos pelo homem altera não só o rumo de seu desenvolvimento, mas a própria natureza desse processo, caracterizando-o como cultural e histórico.

O processo de constituição humana não pode, portanto, ser considerado como simples adaptação direta ao meio. Ao contrário, tal processo implica conhecer, aprender, descobrir, produzir, (re)elaborar, interpretar, ou seja: (re)construir significação sobre os diversos sistemas simbólicos envolvidos no cotidiano da vida em sociedade. E isso só pode ocorrer no indivíduo em inter-relação com os outros seres da espécie. Por ser resultado da vida em sociedade, do trabalho partilhado pelos homens, o processo de constituição humana não acontece fora desse contexto. Pode-se dizer, então, que o objeto do desenvolvimento humano são os sistemas de significação construídos/constituídos nas relações entre as pessoas.

Assim, retomando o que disse anteriormente sobre ser a constituição humana (ou, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores) o resultado da incorporação/apropriação do universo cultural dos homens – e considerando que esse universo é de ordem simbólica – é possível afirmar que a natureza de tal processo é semiótica. Isso aponta mais uma vez para uma das diferenças cruciais entre o pensamento vigotskiano e o de outros pesquisadores, seus contemporâneos, e os da atualidade. Concebendo a natureza semiótica do desenvolvimento das funções psíquicas, para Vigotski o que é incorporado, nesse processo, é a significação das coisas, pessoas, acontecimentos, relações, pelo processo de internalização.

Considerando os limites e objetivos específicos deste trabalho, apresento resumidamente o exemplo característico do “gesto de apontar”, usado por Vigotski para descrever o processo de internalização, e que, segundo ele, pode estender-se ao entendimento do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Inicialmente, trata-se do movimento fracassado de agarrar que o bebê dirige a um objeto que está longe dele. Quando outra pessoa (comumente a mãe) interpreta esse movimento como indicativo em relação a um objeto desejado, por atribuir-lhe essa

significação, transforma o movimento em gesto de indicar. O bebê, captando a significação atribuída pelo outro ao seu movimento, passa a usá-lo diferentemente, dirigindo-o agora para a mãe que poderá suprir sua demanda em relação ao objeto. Então, primeiramente, há um simples movimento da criança – que entretanto, já traz, em sua manifestação externa, a possibilidade de tornar-se signo; em seguida, esse movimento é interpretado por alguém que lhe atribui significação; finalmente, a criança toma para si essa significação. Assim, segundo esse ponto de vista, o que foi internalizado não foi o movimento em si, mas a significação da ação dada pelo(s) outro(s).

Eis porque Vigotski afirma que ainda tornando-se parte da personalidade do indivíduo, as funções superiores “*permanecem ‘quasi’-sociais*” (2000, 26-27). Porque mesmo sendo incorporada pelo indivíduo, a significação das coisas não deixa de estar nos outros; e, como dada por esse outro, é um pouco dele que o indivíduo leva para si. Dizer que as funções psíquicas superiores são quasi-sociais não significa que falta algo para que sejam sociais, mas antes que mesmo sendo do indivíduo, da pessoa, não deixam de ser sociais. Isso só é possível pela natureza semiótica das produções culturais humanas.

Sendo assim, pode-se concluir que o processo de internalização “*[...] não é passivo nem em sentido único (pura assimilação-acomodação), mas envolve a atividade do indivíduo capaz de induzir mudanças no outro que, por sua vez induzem mudanças nele. Isto só é possível graças à natureza reversível do signo*” (Pino, 1995a, p. 33). Por natureza reversível do signo entendo a possibilidade de ele ser interpretado e re-interpretado inúmeras vezes em um processo dinâmico e recíproco.

Antes de prosseguir, quero trazer a elaboração muito pertinente que faz Padilha (2000) acerca da dificuldade de se compreender esse caráter quasi-social do psiquismo humano.

Não é simples nem transparente o que se possa dizer sobre os modos de significação. As múltiplas maneiras de compreender são apenas tentativas, no campo teórico, de explicar o quasi-inexplicável processo de desenvolvimento cultural do homem. Um desenvolvimento cultural que significa contradições e evoluções; desenvolvimento que adquire sentido no contexto em que acontece, portanto, desenvolvimento que é histórico (p. 28).

Continuando minhas buscas teóricas sobre o problema da constituição cultural humana, quero referir-me agora a um autor que ajuda a compreender melhor as questões do

signo e dos processos de significação. Trata-se de Mikhail Bakhtin [1895-1975], russo, diplomado em História e Filologia, cuja matriz teórica de pensamento – o marxismo – e a concepção social e semiótica da atividade mental permitem uma articulação com as idéias de Vigotski.

Na obra em que pretende marcar as diretrizes para uma abordagem marxista da filosofia da linguagem, Bakhtin (1999) afirma que todo signo é ideológico; é objetivo, possui uma realidade material, e é, por isso, um fenômeno do mundo exterior. Sendo ideológico, todo signo é marcadamente social e histórico, só podendo emergir nos processos sociais de interação; um signo sempre trará, portanto, as características próprias ao grupo social e à época em que foi criado.

Considerando a palavra como fenômeno ideológico por excelência, Bakhtin diz ser ela “[...] o material semiótico da vida interior, da consciência (*discurso interior*)” (op. cit., p. 37). Sendo assim, pode-se dizer que sem a palavra e a participação do outro a consciência não se desenvolveria, pois ela é considerada por Bakhtin como a ponte entre o indivíduo e o outro; o território comum partilhado pelo locutor e pelo interlocutor. É ainda através da palavra que podem ser compreendidos e interpretados todos os outros fenômenos ideológicos (religiosos, políticos, artísticos), embora não possam ser esses últimos nem substituídos nem captados em toda a sua essência por ela.

Nesse mesmo livro, Bakhtin critica a concepção subjetivista individualista da expressão, no pensamento filosófico-lingüístico. Segundo tal concepção, a expressão é algo que se origina, ou que se constrói, no interior (psiquismo) do indivíduo e é exteriorizado objetivamente de alguma forma para si ou para os outros; sendo essencial o interior, o que é exteriorizado é apenas sua tradução. O autor opõe-se a essa visão dualista do pensamento humano e diz que, ao contrário, não é a expressão o resultado da atividade interior, mas é ela quem organiza essa última, modelando-a e determinando-a; “[...] o centro organizador e formador (da atividade mental) não se situa no interior, mas no exterior” (p. 112).

Todos os aspectos da expressão são determinados pelas condições reais da enunciação (unidade da comunicação verbal). Essas condições reais são sempre as situações concretas de interação na vida social organizada; são elas que dão forma à enunciação. Bakhtin reafirma, assim, a natureza social da expressão-enunciação e da atividade mental (ou dos processos psicológicos superiores, como diria Vigotski). Segundo

Bakhtin, o conteúdo do psiquismo humano “[...] é totalmente ideológico, sendo determinado por fatores não individuais ou orgânicos (biológicos, fisiológicos), mas puramente sociológicos” (p. 119).

Resumindo, segundo os autores cujo pensamento procurei articular, o desenvolvimento, ou a constituição do psiquismo humano é um processo de natureza social e historicamente determinada; sendo o material essencial da consciência semiótico e ideológico, só pode originar-se nas relações interpessoais concretas (sobretudo através da mediação pela linguagem).

São muitas as questões que surgem e muitas delas não serão respondidas por mim. Apenas algumas respostas serão esboçadas, nessa minha tentativa de lançar um olhar histórico-cultural sobre a questão da busca de significação pelas crianças no âmbito da escrita de ritmos.

Os interlocutores chamados aqui, Vigotski e Bakhtin, possibilitam redimensionar a visão teórica sobre a questão do aprendizado de sistemas de signos. No caso específico de minha pesquisa, considerar o processo de desenvolvimento humano como semiose, ou seja, como a (re)elaboração pela criança dos diversos sistemas signícos que compõem e organizam a vida em sociedade, permite:

1. inserir o sistema de escrita musical, nesse contexto;
2. considerar esse sistema, portanto, como construção social (cultural e histórica), que tendo sido criado nas inter-relações humanas, só pode ser aprendido através dessas mesmas inter-relações.

Em outras palavras, as idéias desses autores incitam-me a tentar compreender, no âmbito do aprendizado de sistemas de escrita, quais elementos a criança vai buscando para dar significação a algo que ainda não conhece. E mostram-me ainda que esse é um processo interativo que só pode acontecer pela mediação dos signos e do outro.

Nesse sentido, passo a descrever, ainda que brevemente, o percurso histórico dos sistemas de escrita musical. Não com o intuito de traçar possíveis paralelos entre esses processos na filogênese e na ontogênese. Entretanto, conhecer o modo como esses sistemas foram sendo constituídos pelos homens, ao longo dos tempos, pode trazer pistas para a compreensão do processo através do qual a criança vai elaborando, construindo, significando a escrita rítmica. Conhecer essa história pode ajudar a responder questões

acerca do conteúdo das primeiras formas de escrita musical: que aspectos musicais eram capturados por essas primeiras formas de escrita? De onde partiam? O que e como representavam? A que se vinculavam as primeiras representações gráficas do ritmo?

NOTAÇÃO¹ MUSICAL: apontamentos sobre sua história

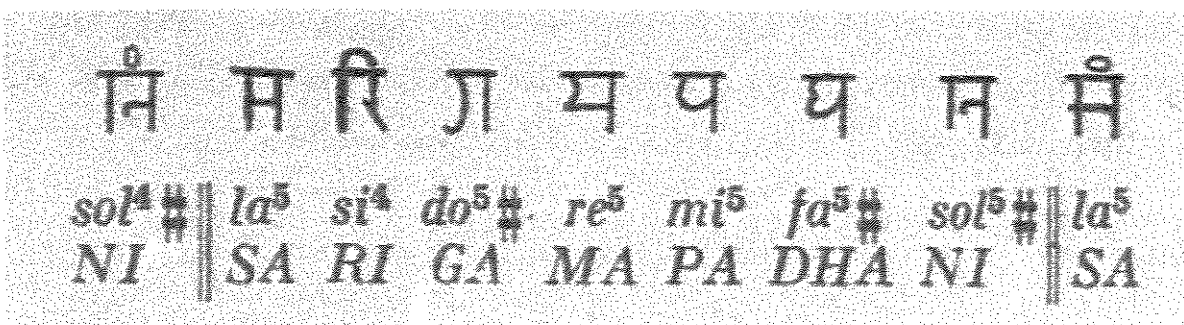
A origem do sistema tradicional de notação usado até os dias de hoje é certamente européia; seu percurso histórico não é linear, nem uniforme, entretanto, convido o leitor a traçar comigo esse caminho. Começarei por uma breve descrição dos sistemas de notação encontrados entre os povos orientais.

Há referência a certas formas de grafismo (datadas de aproximadamente 30.000 anos a.C.) “[...] constituídas por séries de traços ou incisões, equidistantes umas das outras, gravadas no osso ou na pedra [...]” (Pino, 1993, p. 98), cuja possível função seria a de marcar o ritmo de algum recitado verbal. Tais inscrições, no entanto, não puderam ainda ser decifradas. Muito pouca certeza se tem também a respeito dos sistemas notacionais da Antigüidade. Os antigos egípcios possivelmente 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; posteriormente, criaram signos específicos para o ritmo e a execução musical.

Na Índia, usava-se indicar o nome de cada uma das notas da escala pela sílaba sânscrita correspondente. Empregavam ainda, signos especiais para os diferentes modos de tocar e tipos de ornamentação².

¹ Usarei, aqui, o termo “notação” por ser o que se apresenta mais comumente na literatura musical, para indicar os modos de se escrever música. Não obstante, optarei pelo termo “escrita”, nos outros capítulos deste trabalho, por considerá-lo mais adequado à perspectiva teórica adotada. O uso do termo “notação” é provavelmente tributário de uma concepção de escrita como código a ser decifrado, na qual o signo é entendido segundo a relação significante-significado. Zamprónha (2000) propõe a ruptura com essa visão tradicional dos signos musicais, através da concepção do signo como estrutura triádica.

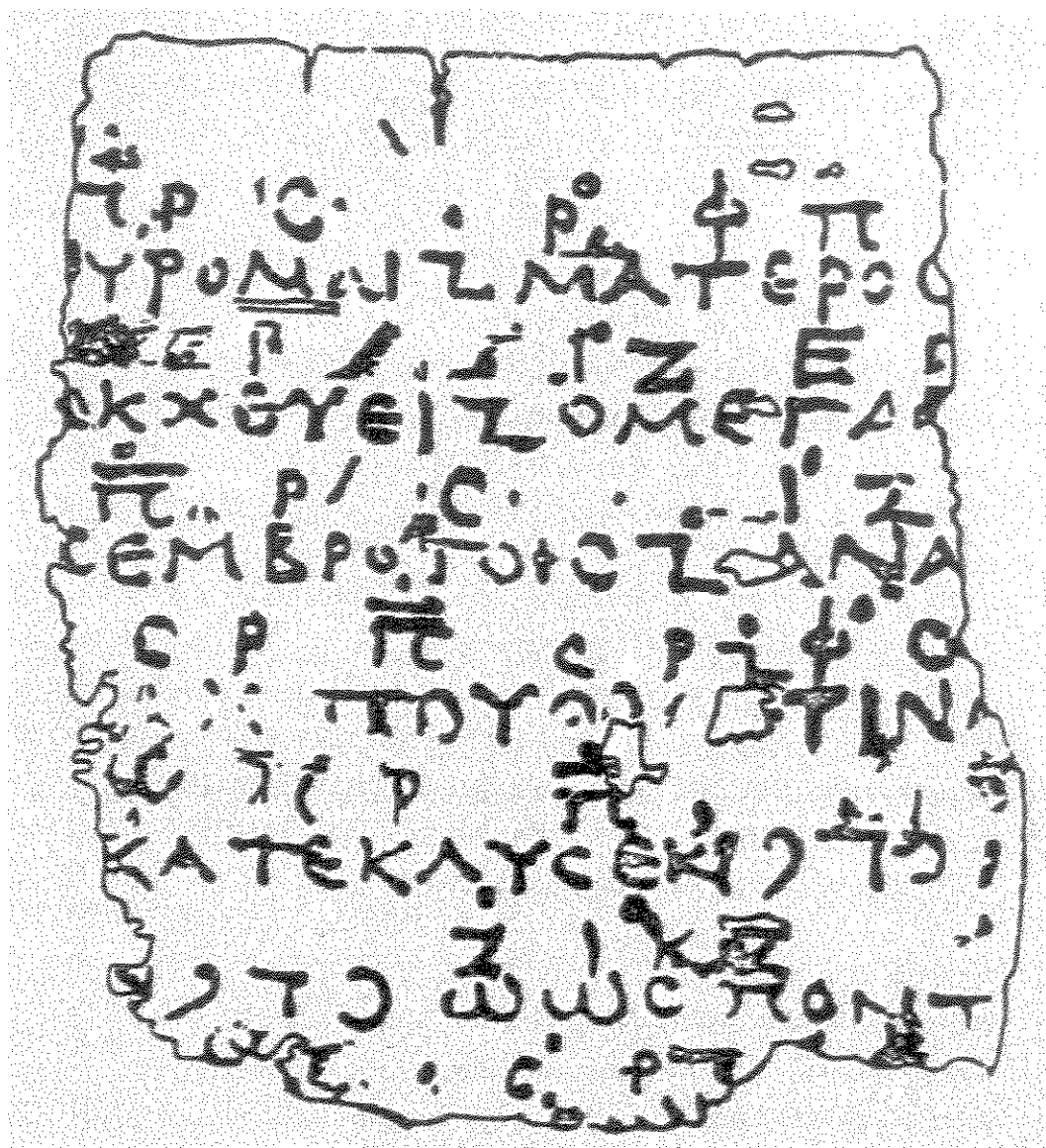
² Ornamentar é decorar ou enfeitar a melodia, acrescentando-lhe notas de execução geralmente mais rápida. No sistema de notação tradicional, tais notas são expressas em tipos menores que os das outras notas da melodia ou por signos especiais, a depender do modo como deverá se realizar a ornamentação.



Notação por sílabas, usada na Índia, extraída de Riemann, 1959: 95.

Os árabes indicavam as notas através dos números referentes aos graus da escala aos quais elas correspondiam. Para deixar clara essa questão dos graus, tomarei como exemplo o sistema tonal, usado em quase toda a música ocidental. Nesse sistema, temos sete graus, como são sete as notas musicais. Então, se uma escala é iniciada pelo dó, o dó é o I grau, o ré é o II, o mi, o III e assim por diante; se temos uma escala iniciada em fá, o fá é o I, o sol é o II etc. No sistema tonal, esses graus estabelecem entre si relações hierárquicas que determinam a importância de cada nota: por exemplo, o I e o V são muito importantes por estabelecerem uma relação de repouso e tensão; assim, em uma escala iniciada em ré, são as notas ré e lá que mantêm essa relação. O sistema musical árabe, entretanto, possuía dezessete notas.

É interessante observar, que nessas culturas, as quais não possuem um sistema de notação muito elaborado em função de sua própria concepção do fazer musical, não há uma preocupação em se criar signos específicos para notar música; o que se vê é uma adaptação de signos oriundos de outros sistemas, como a escrita, os números, os nomes dos planetas, para indicar as alturas (a notação de ritmos é muito pouco freqüente, nesses casos). Esse uso, ou essa adaptação, está também nas origens do sistema notacional do Ocidente. Os mais antigos documentos decifráveis de escrita musical datam do século I ou II da nossa era e são originários da Grécia Clássica. Esse tipo de notação era baseado no uso de letras do alfabeto grego para designar as alturas.

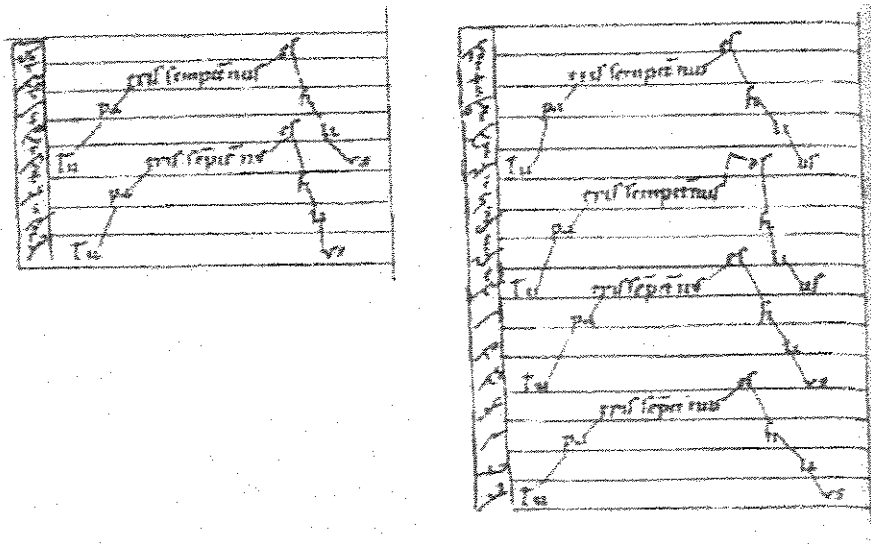


Os gregos possuíam, ainda, alguns signos para indicar as durações dos sons e as pausas (os silêncios): ∪, indicando um tempo; —, indicando dois tempos; —, três tempos; —, quatro tempos; —, cinco; e Λ, acrescido do signo referente à duração que se deseja, para as pausas. Entretanto, tais signos não eram muito usados, pois a sua teoria rítmica era comum à poesia e à música; sendo assim, na música vocal, o ritmo se depreendia geralmente do texto. A teoria rítmica grega baseava-se em motivos rítmicos, chamados pés poéticos, formados por durações (ou notas) longas e curtas; eram eles:

1. o *dáctilo*³: – ◡ ◡ (quatro tempos: longo, curto e curto);
2. o *anapesto*: ◡ – (quatro tempos: curto, curto, longo);
3. o *troqueo*: – ◡ (três tempos: longo, curto);
4. o *yambo*: ◡ – (três tempos: curto, longo);
5. o *crético*: – ◡ – (cinco tempos: longo, curto, longo).

Os romanos também possuíam um sistema alfabético de notação, certamente originado do sistema grego.

O sistema Dasiano, descrito no tratado "*Musica enchiriadis*", do século IX, toma os símbolos gráficos da notação alfabética grega e imprime-lhes um uso diferenciado. As sílabas do texto cantado são escritas nos espaços correspondentes às notas que estão indicadas à esquerda. As linhas usadas nesse sistema têm uma função totalmente diferente das linhas que compõem a pauta⁴ no sistema tradicional, usado a partir do século XI. No caso do sistema Dasiano, as linhas apenas separam as letras que indicam as notas; não se referem às diferenças entre elas.



Notação Dasiana, extraído de Zampronha, 2000: 66.

³ Optei por preservar esses termos em espanhol, por não encontrar referência a eles em nenhum dos livros em língua portuguesa consultados.

⁴ A pauta é um sistema de linhas horizontais paralelas em que as notas são escritas, podendo localizar-se tanto nas linhas como nos espaços entre elas. Na notação atual usam-se cinco linhas para compor a pauta.

Segundo Zampronha⁵ (2000), não se pode afirmar que a notação Dasiana evoluiu a partir da notação grega. Não foi um sistema desenvolvendo-se a partir de outro, mas o uso diferenciado dos sinais aproveitados do sistema grego, originando um novo sistema que obedece a uma lógica diferente em sua organização interna.

A partir do século IX, a notação por *neumas* foi utilizada nos cantos litúrgicos. Essa notação indica o contorno aproximado da melodia; “[...] *representam visualmente o comportamento melódico do trecho musical*”, como diz Zampronha (2000) e servia aos cantores como auxílio à memória.

Nem as alturas⁶ nem o ritmo eram quantificados precisamente. Entretanto, segundo esse autor, não se deve considerar os neumas meramente como “escritas imperfeitas”, pois trata-se de um sistema de natureza diferente do que se usa hoje; “[...] *são representações sofisticadas de certas características comportamentais da melodia, certos modos de realização, certas intenções musicais hoje obscurecidas pelo tempo*” (p. 62).

A origem provável dos neumas está nas indicações feitas para as leituras dos textos latinos. Tais indicações (as *notae*) eram acrescentadas aos textos, a partir do século II para facilitar a leitura, uma vez que a escrita por essa época era contínua, quer dizer, não se separavam as palavras, nem havia sinais de pontuação. Assim, da mesma forma que as *notae* serviam para auxiliar a leitura dos textos escritos, passaram a ser utilizadas para indicar o movimento melódico dos cantos da liturgia católica.

Basicamente, existem dois sistemas de símbolos gráficos dentro da chamada notação neumática. Há um sistema baseado em acentos e outro baseado em pontos. As *notae* baseadas em acentos – agudo, indicando um movimento ascendente; grave, indicando movimento descendente; e circunflexo, indicando subida e descida – deram origem a neumas semelhantes em sua forma gráfica e função.

⁵ Edson S. Zampronha é doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, compositor e professor de composição musical da Unesp. É autor do livro “*Notação, representação e composição – um novo paradigma da escritura musical*”, no qual discute a concepção tradicional de escrita musical e formula a hipótese de que a composição musical é uma escritura da escrita, transformando o conceito de notação em representação.

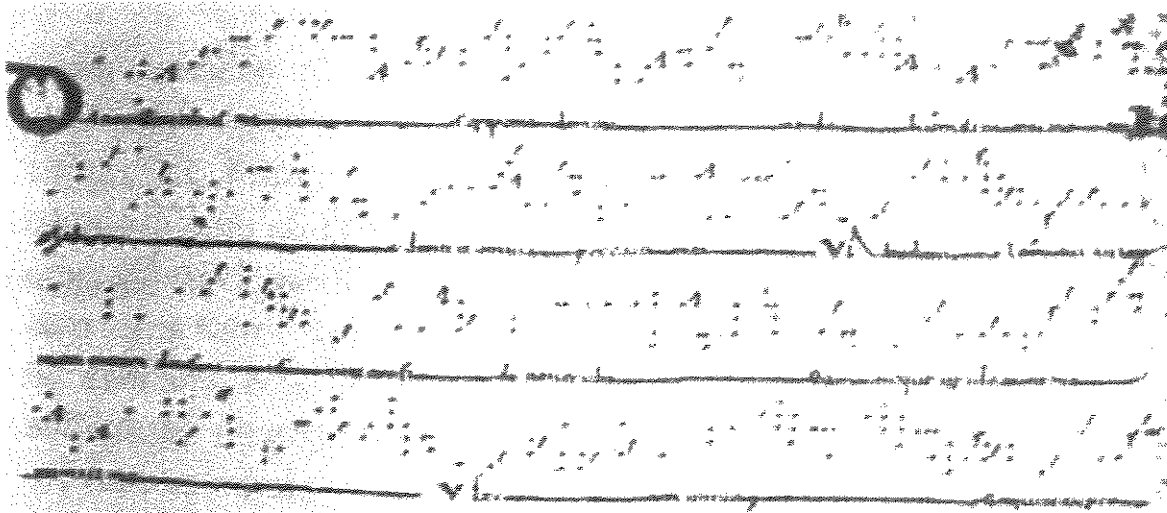
⁶ Altura é, segundo o Dicionário Oxford de Música, a “*localização de um som na escala tonal, dependendo da velocidade da vibração da fonte de produção sonora. As vibrações rápidas produzem os sons agudos e as lentas os sons graves*” (1994, p. 29).

NEUME NAMES	9TH TO 10TH CENTURIES	11TH TO 13 CENTURIES	IN MODERN NOTATION
Virga			
Punctum			
Podatus (Pcs)			
Climax			
Scandicus			
Climacus			
Torculus			
Porrectus			
Scandicus flexus			
Porrectus flexus			
Torculus resupinus			
Po schismatica			

Tabela de neumas com transcrição aproximada para a notação quadrada e a notação tradicional, extraído de Zampronha 2000: 62.

Os neumas baseados em pontos, originaram-se, segundo a hipótese de Zampronha, de um sistema diferente de marcação das inflexões do texto, usado pelos gramáticos latinos tardios. Tal sistema consistia em pontos colocados acima, no meio ou abaixo de uma linha

imaginária; posteriormente, o número de pontos foi aumentando, no sentido de indicar um maior número de nuances nas inflexões. Um exemplo de neumas baseados em pontos é a notação aquitânica do século XI.

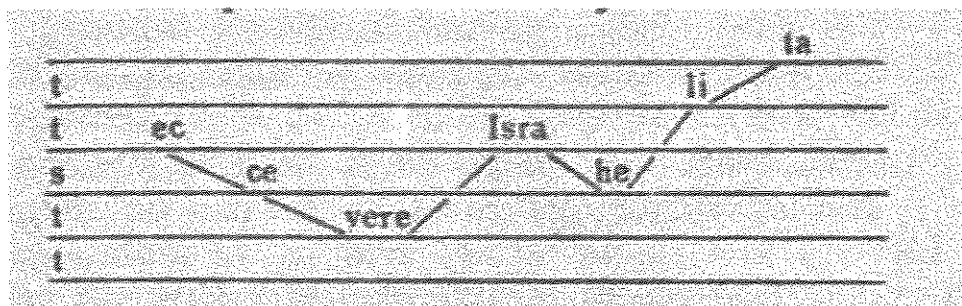


Notação aquitânica, extraído de Zampronha, 2000: 65.

Mais tarde, essa linha imaginária e as que posteriormente foram acrescentadas passaram a ser arranhadas no pergaminho para facilitar a leitura. Ainda assim, não se pode considerar que esse sistema estabeleça as alturas com precisão. O que só acontece, de fato, quando o monge beneditino Guido d'Arezzo [995-1050], teórico e professor italiano, reformula o sistema de notação usado até então dando-lhe a estrutura e a configuração que conhecemos hoje.

O que Guido d'Arezzo fez foi combinar de modo inovador dois tipos de notação que vinham sendo usados: a notação por letras latinas e a notação por neumas. A notação por letras latinas foi criada por Hucbald [840-930], monge francês, autor do tratado "*De harmonica institutione*", publicado provavelmente no ano de 880, um dos mais antigos sobre princípios musicais. Hucbald utilizava linhas horizontais para indicar o movimento ascendente e descendente da melodia; essas linhas tinham seu significado musical determinado pelo uso de letras latinas colocadas nos espaços entre elas. Assim, a letra *t*

significava que havia uma distância de um tom⁷ entre as linhas onde estava posicionada; a letra *s* indicava que essa distância era de meio tom.



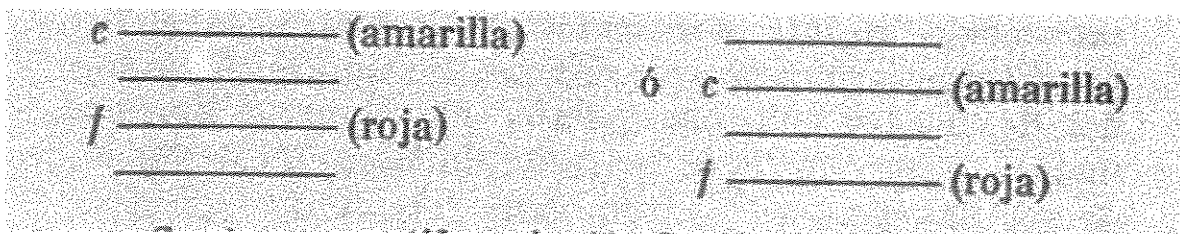
Notação proposta por Hucbald, extraído de Riemann, 1959: 140.

Embora esse sistema não determinasse ainda com precisão as alturas, segundo Riemann (1959), foi ele que inspirou Guido d'Arezzo na concepção da pauta musical. A combinação feita pelo monge italiano consistia em, tomando as linhas sobrepostas utilizadas por Hucbald, atribuir alturas determinadas às linhas e aos espaços, por meio de letras (referentes aos nomes das alturas) colocadas no início dessas linhas. A idéia magistral que teve Guido foi colocar sobre essas linhas (cujas alturas estavam, como disse, determinadas) não o texto a ser cantado, mas os neumas que indicavam o movimento da melodia. Assim, Guido d'Arezzo muda o rumo histórico dos modos de notação musical e, também, a meu ver, da própria música que pode ser pensada como uma arte independente da poesia.

As quatro linhas utilizadas pelo beneditino eram traçadas em cores diferentes, o que ajudava a distinguir melhor as alturas: uma linha vermelha indicava o fá (marcada pela letra *f*); uma amarela indicava o dó (*c*); uma linha preta, colocada entre as duas anteriores, indicava o lá (*a*); outra linha preta poderia ser colocada acima do dó, indicando o ré (*d*), ou abaixo do fá, indicando o mi (*e*)⁸.

⁷ Tom e semitom (meio tom) são os menores intervalos (distâncias entre os sons) usados na música tonal.

⁸ Nos países de língua germânica e inglesa ainda são usadas letras para designar as alturas: A = lá, B = si, C = dó, D = ré, E = mí, F = fã, G = sol; uma heranças da notação alfabética. Foi o próprio Guido d'Arezzo quem criou os nomes para as notas como são usados nos países latinos, extraíndo-os das primeiras sílabas dos versos de um hino a São João.



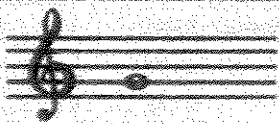
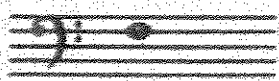
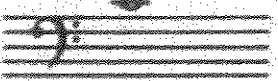
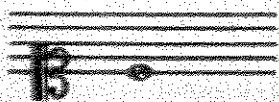
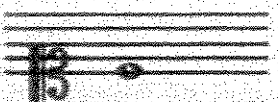
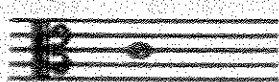
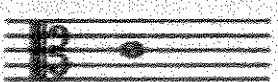
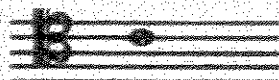
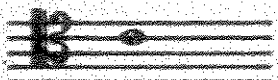
Sistema desenvolvido por Guido d'Arezzo, extraído de Riemann, 1959: 144.

Gradualmente, as cores foram deixando de ser usadas, permanecendo a indicação da nota (ou da altura) pela letra colocada em uma das linhas, o que permitia saber-se o nome das restantes. Esse procedimento deu origem às claves como são usadas hoje. Guido alterou também o formato dos neumas, objetivando tornar sua posição na pauta a mais clara e precisa possível.

Tomarei a ilustração anterior para explicar melhor como esse sistema, criado pelo monge de Arezzo, possibilitou determinar com precisão as alturas. A partir das quatro linhas, estabelecendo-se, por exemplo, que a primeira de baixo para cima corresponde à nota fá, o espaço seguinte corresponderá à sol, a segunda linha à nota lá, o próximo espaço à si, a terceira linha à dó e assim por diante. No sistema de notação atual, usam-se cinco linhas, seguindo o mesmo princípio e a clave, que determinará as alturas correspondentes a cada linha, é colocada no início da pauta; sua forma gráfica estilizada representa a letra referente à nota que se quer marcar.



Sistema de Guido d'Arezzo, com indicação das claves nas linhas, extraído de Riemann, 1959: 145.

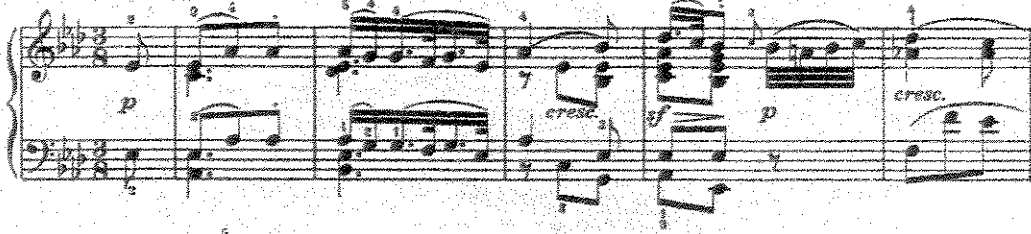
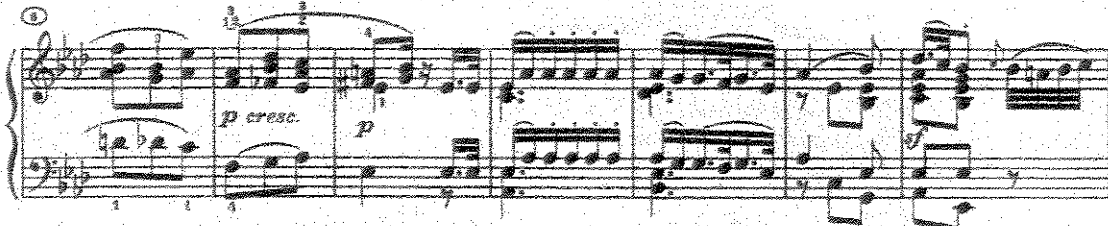
CLAVE	NOTA FIXA	POSIÇÃO DO DÓ CENTRAL
Clave de sol		
Clave de fá		
Clave de dó (soprano)		
Clave de dó (contralto)		
Clave de dó (tenor)		

Quadro com as claves usadas no sistema atual, extraído do Dicionário de Música, 1985: 422.

Segundo Zampronha, o sistema tradicional de notação somente assumirá sua forma característica atual no século XVIII.

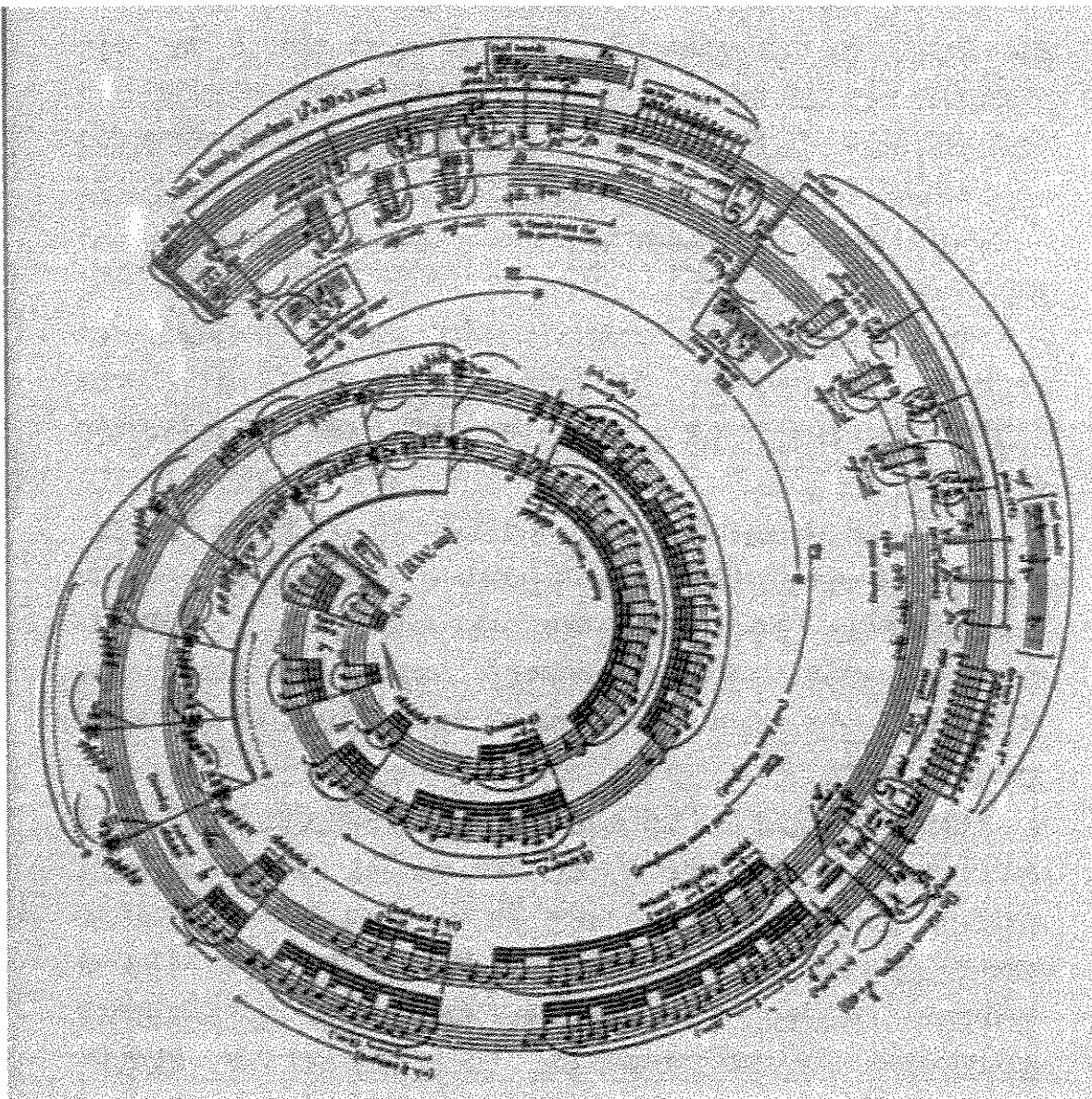
Andante con Variazioni Opus 26

12.

Trecho da Sonata op. 26 de Beethoven.

O sistema de notação musical transformou-se e continua se transformando, e com ele a música, através da história. Zampronha assinala que, no século XX, sobretudo no período de 1950-1970, compositores em busca de novos caminhos expressivos criaram obras musicais e novos signos notacionais com resultados sonoros absolutamente diferentes. Co-existem nesse período, além da notação tradicional, sistemas individuais criados por diversos compositores, por exemplo, a notação para a música eletrônica e de computador; as notações (ou partituras) gráficas, que “[...] usam analogias visuais desenhadas para expressar as suas intenções no que respeita aos sons e texturas pretendidas” (Dicionário Oxford, p. 535); a notação proporcional, que determina as durações pela distância horizontal entre as notas colocadas na partitura; e muitas outras.



De *Makrokosmos* de George Crumb, essa partitura (século XX), representa, sob essa forma circular, uma galáxia; extraído de Moraes, 1986: 77.

Sanctimonious - around 10 uses each improvisation

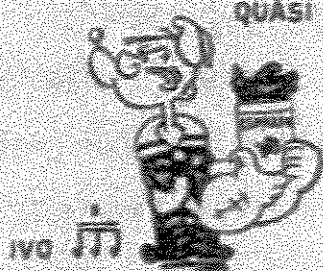
BLUE

LENTO 
PP



 ADAGIO

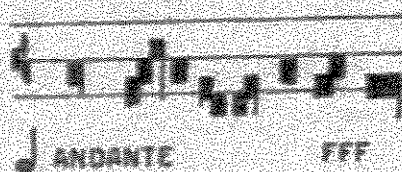
QUASI MF



IVO 

JUST WHISTLE

P ALLEGRO 



 ANDANTE

FFF

MP



PRESTISSIMO



 MODERATO

FF

Trecho de *Ouviver a música* de W. Corrêa de Oliveira (século XX), extraído de Moraes, 1986: 87.

Medir e grafar o tempo: uma invenção tardia

Ao percorrer a história dos sistemas de notação pode-se perceber que, até a invenção de Guido d'Arezzo, no século XI, a quase totalidade dos signos notacionais criados serviam para representar as alturas dos sons, o movimento da melodia. Embora haja algumas referências a signos rítmicos, seu uso não era comum. Duas hipóteses podem ser consideradas para entender essa questão: primeira, o fato de a música estar quase sempre ligada à poesia e por isso utilizar-se freqüentemente da rítmica dos próprios textos; e, segunda, a dificuldade encontrada pelo homem, ao longo de sua história, em conceber um modo de medir e grafar o tempo. Para falar sobre essa invenção tardia da humanidade – a saber, a medição e a grafia de intervalos de tempo – escolho dois autores: Santo Agostinho [354-430], filósofo e bispo de Hipona, e Geza Szamazi, autor do livro *“Tempo e espaço: as dimensões gêmeas”*.

Szamazi (1988), discorrendo sobre as dificuldades de medir o tempo, lembra que, biológica e culturalmente, na história do homem essa não foi a prioridade. Delimitar espaços, avaliar distâncias ou velocidades era muito mais importante e necessário à sobrevivência da espécie humana do que calcular durações de intervalos de tempo.

Segundo o autor, quaisquer medidas são criações culturais, simbólicas, do homem. Entretanto, estimar e reconhecer espaços territoriais, por exemplo, é importante à preservação de todas as espécies animais, inclusive a humana. Da mesma forma, a capacidade de avaliar as distâncias e a velocidade dos corpos em movimento é indispensável, tanto para fugir de um predador como para atacar uma presa. No curso do desenvolvimento cultural do homem, também as medidas espaciais (comprimentos, superfícies e volumes) foram prioritárias, tanto na agricultura como no comércio ou na fabricação de utensílios para caça e guerra.

Ao contrário, as necessidades em relação ao tempo implicavam tão somente “[...] adaptar-se às fases de um ambiente periodicamente mutável” (Szamazi 1988, p. 97). Relógios e calendários são invenções muito antigas, mas sua função primeira, segundo Szamazi, era justamente indicar essas mudanças periódicas no ambiente, no caso dos calendários, ou o momento de realizar as diversas atividades do dia, no caso dos relógios; não serviam para medir o tempo.

Medir algo significa, basicamente, determinar sua grandeza a partir da comparação com um certo padrão ou unidade. Assim, por exemplo, medir uma distância em metros é compará-la com a unidade estabelecida, no caso, o metro. Tais unidades ou padrões não estão postas ou pré-estabelecidas, ao contrário, são criações humanas e têm um caráter simbólico.

O problema primordial, no que se refere à medição do tempo, era estabelecer essa unidade ou padrão, pois, nem nos fenômenos da natureza, nem em si próprio, o homem encontrou tal padrão. Os ciclos vitais e naturais não têm as qualidades de precisão e constância necessárias ao desenvolvimento da idéia de um padrão invariável de tempo. Por exemplo, a pressão arterial não é constante nem em um mesmo indivíduo e muito menos de pessoa para pessoa. Assim também, os dias, as estações do ano, os períodos de gestação, etc. Segundo Szamazi, esse foi o fator que mais contribuiu para que predominasse, por tantos séculos, a idéia de que o fluxo do tempo estava ligado ao movimento dos corpos. Na verdade, o que se fazia era acompanhar o curso do tempo pelos movimentos dos corpos celestes ou pelas mudanças nos ciclos da natureza.

Foi somente a partir do século XIII que surgiu, na Europa inicialmente, a noção de tempo mensurável e independente do movimento, embora, segundo Szamazi, já no século V, Santo Agostinho, houvesse contestado, sem que lhe dessem atenção, a hipótese de tempo cíclico formulada por Aristóteles. É Szamazi quem diz que “[...] *todas as noções essenciais de tempo independente e métrico podem ser encontradas nos escritos de Santo Agostinho*” (p. 101).

No livro XI de suas *“Confissões”* (1997), o bispo de Hipona busca compreender os escritos de Moisés, quando diz *“no princípio criastes o céu e a terra”* (Gn 1,1). São extensas e profundas as meditações de Santo Agostinho a esse respeito; trago aqui algumas de suas indagações acerca do tempo:

- *“O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se quiser explicá-lo a quem me fizer a pergunta, já não sei”* (p. 278).
- *“Portanto, sendo diferentes o movimento do corpo e a medida da duração do movimento, quem não vê qual das duas coisas se deve chamar tempo?”* (p. 289).
- *“Com que posso medir o tempo?”* (p. 290).

Refletindo sobre tais questões, o autor vai colocando uma a uma aquelas noções essenciais das quais fala Szamazi. Entre elas:

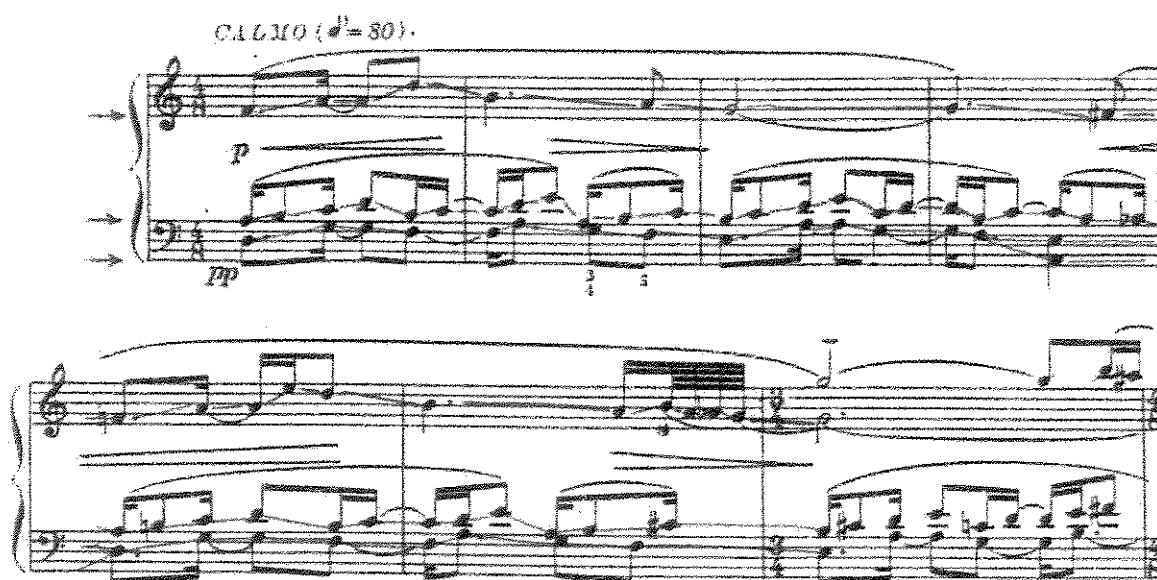
1. é possível medir o tempo, através da percepção e comparação de intervalos de tempo;
2. os corpos só podem se mover no tempo; entretanto, o tempo não se confunde nem com o movimento dos astros, nem com o de outros corpos quaisquer;
3. há necessidade de se estabelecer uma unidade de medida;
4. o tempo é a variável independente na descrição do movimento;
5. o tempo é uma distensão;
6. o que se pode medir é sua impressão percebida e gravada na memória. Não se pode medir o tempo sem o *“testemunho dos sentidos”*.

De acordo com Szamazi, a hipótese mais relevante formulada por Santo Agostinho, em sua época, foi a de que só através da **audição** seria possível distinguir um elemento regular no curso do tempo, sem confundi-lo com o movimento dos corpos. E, de fato, segundo esse autor,

[...] um fator importante e talvez o mais decisivo na evolução da idéia do tempo métrico foi o extraordinário desenvolvimento da música ocidental. Foi na teoria e na prática de uma forma musical unicamente ocidental, a música polifônica e suas notações medidas, que o tempo métrico foi inventado, estudado e utilizado pela primeira vez na história (p. 95).

Enquanto o físico, matemático e astrônomo italiano, Galileu Galilei [1564-1642], entre os anos de 1592 e 1610, realizava seus experimentos sobre a queda livre dos corpos, descrevendo matematicamente o movimento pela primeira vez, e estabelecendo-o como função do tempo, contrariamente ao que se pensava até então, (hipótese que Santo Agostinho apontara, em seus escritos), toda a Europa ocidental já estava acostumada, desde há quatro séculos, segundo Szamazi, à *“[...] teoria e prática da música polifônica e suas notações medidas”* (p. 102). O homem finalmente havia desenvolvido a percepção do tempo medido, que *“[...] envolve uma comparação conscienciosa de intervalos de tempo passando simultaneamente e o uso de unidades ou padrões”* (p. 109). Segundo o autor, esse é um processo simbólico, unicamente humano, presente na música polifônica; e foi a partir dela que essa noção espalhou-se pelos outros continentes.

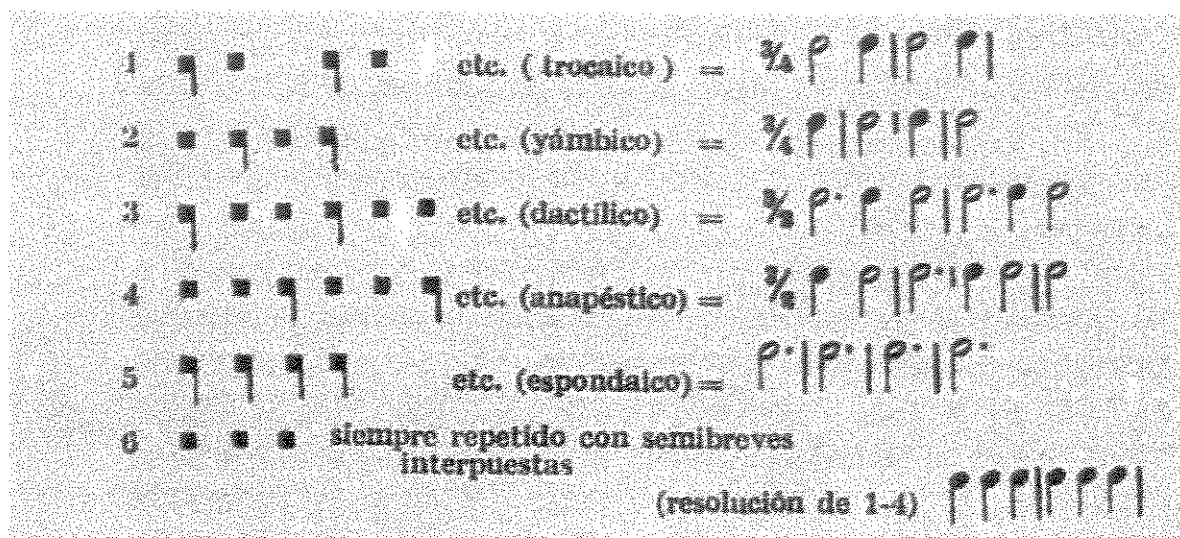
Polifonia, em música, implica a execução simultânea de duas ou mais linhas melódicas diferentes. Seu uso é bastante antigo, mas a partir do século XI, as combinações melódicas foram se tornando cada vez mais intrincadas. Isso fez surgir a necessidade de estabelecer normas que organizassem o cantar ou tocar juntos. Era preciso encontrar uma forma de executar melodias e ritmos diferentes ao mesmo tempo, a fim de que o conjunto soasse coerentemente. E, além disso, à medida que o uso da polifonia intensificava-se e tornava-se mais complicado, foi sendo possível escrever mais objetiva e detalhadamente o texto musical, pelas próprias transformações que ocorreram no sistema de notação musical, nesse sentido. Tal sistema até essa época consistia em indicações relacionadas, quase que de modo exclusivo, à direção das alturas das melodias, como disse anteriormente. Assim, o desenvolvimento da polifonia e de novas formas de notação permitiram que se grafasse também os ritmos, ou as relações entre as durações dos tempos.



Trecho do *Ponteio No. 26* de Camargo Guarnieri.

Na escola de Notre Dame, em Paris, foi criado um sistema de notação chamado “modos rítmicos”, cujo uso perdurou pelos séculos XII e XIII. Tal sistema consistia em pequenas estruturas padronizadas de durações curtas e longas. Havia três durações principais: a unidade (chamada *brevis*), seu dobro (chamada *longa imperfecta*) e seu triplo (a *longa perfecta*).

Os signos utilizados para indicar as diferentes durações, nos modos rítmicos, foram emprestados da notação neumática: *virga*  passou a chamar-se *longa*; *punctus*  passou a chamar-se *brevis* e *currens* , *semibrevis*. As denominações *perfecta* e *imperfecta* aplicadas às durações três e duas vezes mais longas que a unidade padrão, respectivamente, refletiam a idéia de que o três era um número perfeito, relacionado, por exemplo, à Santíssima Trindade; já o número dois não possuía essa qualidade, e, portanto, as divisões binárias deveriam ser evitadas. As diferentes combinações dessas durações caracterizavam os seis diferentes modos rítmicos usados:



Modos rítmicos, extraído de Riemann, 1959: 155.

Tais modelos originaram-se da métrica dos versos franceses e latinos e são análogos aos motivos rítmicos usados na Grécia Antiga. Teoricamente, esses modelos deveriam ser repetidos quantas vezes fossem necessárias durante a melodia; contudo, de acordo com Grout e Palisca (1988), os modos rítmicos devem ter sido usados com maior flexibilidade. Nesse sistema, desenvolveram-se ainda signos específicos para indicar as pausas (os silêncios), o que, segundo Szamazi, tem uma importância fundamental, pois “[...] os símbolos de pausa não são nada mais do que meios para medir intervalos de tempo independentemente de qualquer outra coisa” (p. 107).

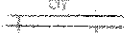
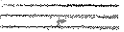
	Notes	Rests
Duplex long		
Long		
Breve		
Semibreve		
Minim		
Semiminim		
Fusa		

Tabela com as notações das figuras (sons) e das pausas (silêncios), extraído do Dicionário Harvard de Música, 1986: 486.

Por volta de 1250, Franco de Colônia, compositor e teórico, cuja atividade musical transcorreu entre os anos de 1250 e 1280, publicou seu tratado *“Ars Cantus Mensurabilis”*, no qual estabelecia os princípios fundamentais das “notações mensuráveis”, que vieram substituir os modos rítmicos e foram utilizadas, com pequenas alterações, até aproximadamente 1600. O sistema franconiano utilizava três durações principais (a longa, a breve e a semibreve) que podiam ser subdivididas por três ou por dois, dando origem às durações de menor valor. A divisão da longa era chamada *modus*, a da breve, *tempus* e a da semibreve, *prolatio*; e, conforme essa divisão fosse binária ou ternária, *imperfecta* ou *perfecta*.

Tempus	Prolatio	Sign	Value	Example
Imperfect	Imperfect			
Perfect	Imperfect			
Imperfect	Perfect			
Perfect	Perfect			

Mensural notation.

Sistema franconiano de notações mensuráveis, extraído do Dicionário Harvard de Música, 1986: 486.

Em seu tratado "*Ars Nova*", provavelmente publicado nos anos de 1322 ou 1323, o poeta, matemático, teórico e compositor, Philippe de Vitry [1291-1361], bispo de Meaux, acrescenta duas durações menores (ou mais curtas) àquelas estabelecidas por Franco de Colônia: a mínima , valendo um terço ou a metade da semibreve e a semínima , valendo uma terço ou a metade da mínima. Além disso, o movimento *Ars Nova*, que se iniciou na França, atingindo posteriormente a Itália, e recebeu esse nome por causa do tratado de Philippe de Vitry, procurou libertar os sistemas de notação das influências teológicas e filosóficas em relação às divisões das durações. Assim, as divisões binárias de tempo livraram-se das implicações da denominação *imperfecta*, o que permitiu aos compositores uma maior liberdade na escolha da estrutura temporal de suas obras.

Com o tempo, foram criados signos específicos para indicar simultaneamente, o *tempus* e o *prolatio*; assim, um círculo indicava tempo perfeito (divisão ternária) e um semi-círculo indicava tempo imperfeito (divisão binária); um ponto dentro do círculo ou do semi-círculo indicava prolação maior (divisão da semibreve em três) e a ausência do ponto indicava prolação menor (divisão da semibreve em dois).

Cerca de cem anos após a publicação do tratado de Philippe de Vitry, as formas das figuras começaram a ser escritas como notas brancas (antes eram negras, como se pode observar pelas ilustrações anteriores). Segundo Grout e Palisca (1988), isso provavelmente ocorreu devido à mudança do uso do pergaminho para o papel, pois tornara-se uma tarefa muito difícil preencher à tinta as notas, no papel áspero, com canetas rudimentares, sem

correr o risco de borrar, estragando a folha. Conseqüentemente, a figura da semínima passou a ser , e as durações ainda menores eram marcadas adicionando-se colchetes a essa forma básica da semínima, , ,  e assim por diante. Posteriormente, o formato da cabeça das figuras tornou-se arredondado e as durações mais longas (a longa e a breve) caíram em desuso. No final do século XVI, o sistema de notação rítmica já era praticamente como o usado nos dias atuais.

Pode-se dizer que a notação tradicional, em termos de ritmo, atualmente, é um sistema binário, que indica medidas de duração relativa: há um batimento regular (a unidade, chamada pulsação) subjacente a cada obra ou trecho musical, em função do qual são colocadas as outras durações, sejam elas, mais longas, mais curtas ou coincidentes. Essas durações, chamadas *figuras*, são representadas de diferentes formas, de acordo com o valor relativo estabelecido. Por exemplo, a figura negra com um haste vertical (a semínima) vale a metade da figura branca com haste vertical (a mínima); a figura branca sem haste (semibreve) vale o dobro da figura branca com haste.

	FIGURAS	PAUSAS
Semibreve		
Mínima		
Semínima		
Colcheia		
Semicolcheia		
Fusa		
Semifusa		

Figuras usadas para a notação de ritmos, no sistema tradicional atual.

As barras verticais sobre a pauta indicam divisões iguais de tempo, que permanecem, geralmente, inalteradas durante o mesmo trecho, ou até a obra inteira. Seu uso só se tornou comum a partir do século XVI. A princípio, tais traços eram colocados casualmente, mais como um auxílio à visão do que com a função de marcar intervalos

regulares de tempo. A velocidade dos trechos musicais, ou mesmo de uma obra inteira, geralmente não é indicada de forma precisa: são usadas expressões como *Presto*, *Moderato* ou *Adagio* que dizem mais do espírito geral da peça que do andamento (velocidade) com que se deve executá-la. Tais expressões podem tornar-se mais objetivas quando vêm acompanhadas de alguma indicação metronômica⁹, ou seja, quando o autor especifica o número de batimentos por minuto da unidade de medida determinada.

Minha intenção, ao percorrer a história dos sistemas musicais de notação, foi buscar pistas para responder a questões sobre o conteúdo das primeiras formas de escrita musical, mesmo sabendo das dificuldades frente as quais me colocaria ao tentar respondê-las. Entretanto, assumindo com Vigotski a gênese social e a natureza histórica dos sistemas de significação, creio poder afirmar que o que é representado pela escrita musical não é dado aprioristicamente; antes, constitui-se na interação dinâmica entre aquele que escreve (compõe) e o próprio sistema de escrita musical.

Segundo Zamprona, a escrita musical não é um mero código secundário que representa algo que lhe é exterior; ao contrário, “[...] aquilo que é representado emerge do próprio sistema de representação, não é externo, e é resultado da interação do observador com este contínuo de possibilidades que é a escrita, o sistema de representação” (p. 17). Para esse autor, certas obras não teriam surgido sem o suporte do código de escrita em que foram concebidas.

Bakhtin (1999), opondo-se ao subjetivismo individualista na linguagem – concepção segundo a qual a expressão origina-se no interior do indivíduo, tendo seu aspecto exterior um caráter secundário – afirma que é o exterior (as condições reais, as situações concretas da vida organizada socialmente) que dá forma ao que é expresso. Em outras palavras, segundo esse autor, o psiquismo humano é modelado, determinado por fatores sociais. A meu ver, a criação e o uso de sistemas musicais de escrita, bem como seu aprendizado, devem ser considerados sob esse ponto de vista.

Até aqui, refleti sobre a concepção de desenvolvimento humano e sua natureza semiótica, ancorando-me nas formulações de Vigotski e Bakhtin e chamando para compor o texto alguns outros autores da perspectiva teórica que assumo: a perspectiva histórico-

⁹ O metrônomo é um aparelho, inventado do final do século XVII, cuja função é emitir um número ajustável de batimentos por minuto; batimentos estes regulados de acordo com o andamento (a velocidade) da obra.

cultural. As idéias desses autores possibilitam ver sob uma nova ótica o aprendizado de sistemas de signos.

Também percorri, ainda que de modo breve, o longo caminho da história dos sistemas de notação musical, a partir do que contam alguns autores. Compõem o texto informações e ilustrações que me pareceram pertinentes para o presente estudo.

Antes de prosseguir, trago Vigotski, quando, no “Manuscrito de 1929”, diz que o psiquismo humano é a síntese de duas histórias: a da evolução das espécies e a do desenvolvimento cultural do homem. A história que vou contar nos próximos capítulos, insere-se no âmbito da constituição do psiquismo humano, e é, por sua vez, a síntese de duas outras histórias: a de todas aquelas noções de medição do tempo, já socialmente incorporadas, e a da construção de significação da escrita rítmica pelas crianças. Significação essa que só pode constituir-se através das interações entre os indivíduos, nas situações concretas da vida social.

PARTE II

1. BUSCANDO CAMINHOS PARA COMPREENDER O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO DA ESCRITA DE RITMOS PELA CRIANÇA:
as diretrizes metodológicas

BUSCANDO CAMINHOS PARA COMPREENDER O PROCESSO DE
SIGNIFICAÇÃO DA ESCRITA RÍTMICA PELA CRIANÇA:
as diretrizes metodológicas

Assumir, com Vigotski, a origem e a natureza sociais dos processos psicológicos superiores e o caráter mediado da constituição humana, traz implicações metodológicas importantes para o desenvolvimento desta pesquisa. Entre elas, a de considerar o enfoque histórico na análise desses processos.

Nesse sentido, pergunto-me: o que fundamenta esse historicismo, dentro da perspectiva vigotskiana? De acordo com Leontiev (1996), a idéia do caráter mediado das funções psíquicas superiores “[...] inclui implicitamente os elementos de um enfoque histórico global” (p. 445). Tendo sido constituídas ao longo da história do desenvolvimento cultural do homem, quer dizer, sendo “[...] produto da *atividade humana*, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas” (Pino, 2000, p. 49), para compreender tais funções, não se pode prescindir de um método histórico em seu estudo. Como disse anteriormente, essa característica histórica na análise dos processos psíquicos humanos reflete a intenção de Vigotski de introduzir, na Psicologia, o método do materialismo histórico e dialético, matriz teórica de suas reflexões.

Assim, discorrendo sobre os modos de se estudar o funcionamento psicológico caracteristicamente humano, Vigotski (1994) aponta os três princípios básicos de sua abordagem:

1. tomar os processos psicológicos como tais e não como objetos estáticos, na tentativa de desvendar os pontos principais de sua história;
2. partindo das características externas, buscar as origens do processo e suas relações dinâmico-causais e não se limitar à sua descrição;
3. analisar o comportamento em seu aspecto histórico, preocupando-se com o processo e não só com o produto.

Esses princípios, que estão intimamente relacionados, nortearam minha tentativa de compreender o processo de busca de significação da escrita rítmica pela criança. Procurando, conforme diz Vigotski, “[...] estudar o problema sob o ponto de vista do desenvolvimento [...]” (op. cit., p. 82) – o qual é entendido como histórico e cultural –

tomei tais princípios como orientadores do meu olhar e do meu fazer na organização, na realização das atividades e na análise dos “dados” desta pesquisa.

Segundo Fontana (1996), a *intervenção experimental*, como proposta por Vigotski, possibilita a recriação de processos psicológicos, pois

[...] se volta para os percursos/estratégias através dos quais o sujeito elabora suas respostas procurando romper com os comportamentos mecanizados, em dois sentidos: possibilitando ao sujeito a criação de métodos auxiliares para responder à atividade, e propondo situações que, estando além das capacidades e conhecimentos já dominados pelo sujeito, evidenciam o início rudimentar de novas habilidades (p. 31).

Com base nessas formulações teóricas, foi se delineando, para mim, a necessidade de realizar esta pesquisa, preferencialmente com crianças não-musicalizadas¹, no contexto do ensino regular. Para estudar a emergência do processo de significação da escrita de ritmos, sob uma perspectiva histórica, era preciso tentar construir experimentalmente esse processo, com as crianças. Sendo assim, o melhor seria trabalhar com um grupo de crianças que não tivessem tido vivências anteriores de ensino sistemático de música.

Em seu livro *“Imaginación y el arte en la infancia”* (1987), Vigotski, discorrendo acerca da atividade criadora do ser humano, fala da necessidade de ampliar a experiência das crianças para desenvolver sua criatividade.

Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación (p. 18).

¹ Estou considerando não-musicalizadas, aquelas crianças que não tiveram experiências com ensino musical sistematizado, seja na rede pública ou na rede particular de ensino.

Segundo o autor, a imaginação, a criatividade são funções humanas que têm por base vivências anteriores; podem ligar-se, naturalmente, à fantasia, mas mesmo essa última fundamenta-se nas experiências concretas da vida. Assim, para atender ao pedido de escrever ritmos seria importante que as crianças participassem de atividades que lhes trouxessem pistas sobre alguns dos requisitos básicos fundamentais para se escrever um ritmo.

O trabalho na escola

Foi por intermédio de uma colega do curso de pós-graduação que fiz os primeiros contatos com a professora de uma segunda série do primeiro grau (2^a B), de uma escola da rede municipal de ensino de Campinas – SP. Mostrei a ela o projeto de pesquisa, apresentando-lhe as questões que fazem parte das minhas intenções de trabalho, e obtive sua pronta colaboração. Entrei, então, em contato com a diretoria da escola, que também não colocou nenhuma objeção à realização da pesquisa.

Ficou combinado, então, que eu teria uma hora de aula por semana para realizar as atividades com as crianças, no segundo semestre de 1999. Além desses encontros, em que eu realizaria atividades com o grupo todo, haveriam outros, em que minha intervenção seria diferenciada, junto a cada criança, separadamente. Esses encontros individualizados aconteceriam ao mesmo tempo que as aulas das outras disciplinas – eu ficaria na biblioteca e iria chamando os alunos, um a um; cada criança estaria comigo por dez ou quinze minutos, voltando, em seguida, para a sala de aula. Durante as aulas coletivas, a professora titular da sala estaria presente.

Aconteceram seis encontros em grupo e um com cada criança, individualmente. Esses encontros, com tudo o que neles aconteceu, foram se constituindo em meus dados. Meu desejo era que as aulas de música tivessem sido mais freqüentes; entretanto, feriados, antecipações de feriados e uma greve de funcionários municipais, impossibilitaram a realização de um maior número de encontros.

A segunda série B era formada por trinta e três alunos com idade entre oito e catorze anos; suas aulas aconteciam no período intermediário, entre 11 horas e 15 horas. Para esses alunos, não eram oferecidas aulas de música, na escola.

As carteiras ficavam dispostas duas a duas em sentido longitudinal; as crianças geralmente sentavam-se em duplas, entretanto, os pares nem sempre eram constantes. Ao fundo, um armário com material didático, sucata, trabalhos dos alunos, livros de literatura infantil e brinquedos ficava sempre aberto.

Após nosso terceiro encontro, surgiu a oportunidade de os alunos terem aulas de computação, para o que estavam bastante ansiosos desde há algum tempo. Como só havia quinze computadores na sala de informática, a professora solicitou-me que repartissemos a turma, da seguinte forma: enquanto metade teria aula de computação, a outra metade teria aula de música e os grupos seriam alternados a cada semana. Assim, o número de aulas de música das quais cada aluno participaria seria reduzido à metade; entretanto, pareceu-me interessante (**talvez fosse mais proveitoso!**) trabalhar com menos alunos de cada vez.

O registro das atividades foi feito através de anotações em diário de campo que serviram ainda como parâmetro para as reflexões e o redimensionamento do meu fazer enquanto professora e enquanto pesquisadora.

Sobre as noções trabalhadas e as atividades estabelecidas em sala de aula

Para que as crianças pudessem de alguma forma elaborar uma escrita de ritmos, era preciso promover junto a elas vivências musicais com objetivos pedagógicos delineados, que possibilitassem a emergência do processo de significação da escrita rítmica. Longe de negar as vivências cotidianas da criança com a música, minha intenção era introduzir e desenvolver, a partir das atividades propostas, certas noções consideradas fundamentais e básicas para a compreensão do acontecimento rítmico, por autores da Educação Musical². São elas, as noções de pulsação e ritmo.

A pulsação é o aspecto métrico da música. É a unidade de medida do tempo musical; e resulta da repetição regular e constante de uma determinada duração. A pulsação

² Entre os muitos autores de Educação Musical, cito dois deles: Edgar Willems e José Eduardo Gramani.

pode ser mais lenta ou mais rápida, conforme as durações que a constituem sejam mais longas ou mais curtas. Para compreender a noção de pulsação, ou *tempo*³, em música, é possível compará-la com a métrica da poesia; embora a métrica esteja presente e deva ser considerada, ao recitar uma poesia, não se deve submeter a entonação das frases, exclusivamente, a ela, sob o risco de se perder o sentido dos versos.

No início do processo de musicalização, geralmente, são propostas atividades com o objetivo de trabalhar justamente essas qualidades de regularidade e constância características da pulsação. Reconhecer tais qualidades é o que permitirá à criança comparar os intervalos de tempo e as unidades ou padrões de duração sobre os quais os ritmos são construídos.

De fato, pulsação e ritmo são noções interligadas. Segundo Gramani (1992), as frases rítmicas, embora não sejam subordinadas ao *tempo*, acontecem sobre ele. Esse e outros autores da Educação Musical, os quais tomo como referenciais em minha prática e em minhas reflexões sobre o ensino de música – entre eles Schafer e Willems – consideram a necessidade de conceber o ritmo em seus dois aspectos fundamentais: a métrica e o movimento. A métrica é ditada pela pulsação; é medição e ordenação do tempo musical. O movimento é o que dá fluidez e plasticidade ao ritmo, impulsionando a obra musical. (É o que faz com que a poesia seja entendida, conforme a comparação que fiz anteriormente).

É muito difícil definir o ritmo sob seu aspecto de mobilidade. Em relação à métrica pode-se dizer: é a divisão do todo em partes. Mas e o movimento? Autores como Willems (1969) e Schafer (1991), ligam esse aspecto do ritmo à vida: ao movimento corporal, ao andar, ao respirar, ao pulsar. Mas surgem, ainda, várias perguntas, entre elas: como trabalhar esse ritmo ligado à vida, nas aulas de música? Willems sugere atividades com canções e exercícios rítmicos baseados em movimentos corporais e a utilização de instrumentos de percussão; através de tais atividades é possível desenvolver, junto ao estudante de música, a idéia do ritmo vivente.

Esse é o ponto de partida, segundo Willems, para o aprendizado da leitura e da escrita musical. A idéia de ritmo vivente e a noção de *tempo* (ou pulsação) são duas

³ Usarei a palavra *tempo*, em itálico, quando quiser usá-la como sinônimo de pulsação.

condições indispensáveis para que se possa escrever ritmos e, a meu ver, devem ser o enfoque principal nas aulas de musicalização, no que diz respeito ao ritmo.

Retomando o percurso histórico dos sistemas de escrita musical, lembro-me das reflexões de Santo Agostinho e Geza Szamazi, sobre a dificuldade encontrada pelo homem, ao longo de seu desenvolvimento cultural, no sentido de conceber uma unidade ou padrão para medir o tempo. Santo Agostinho, no século V, fora o primeiro a perceber que só através dos sentidos seria possível distinguir um elemento regular no curso do tempo, independentemente do movimento dos corpos celestes. Entretanto, só a partir do século XII, com a prática e a escrita peculiar da música polifônica, é que essas noções começaram a ser desenvolvidas, no Ocidente, inicialmente.

Por conhecer, também, essa dificuldade histórica no desenvolvimento da noção de tempo medido, e por conseguinte, da escrita do ritmo, é que minha preocupação fundamental foi propor às crianças atividades ligadas essencialmente às noções de pulsação e ritmo. As atividades propostas foram bater palmas, pés, emitir sílabas em pulsações e ritmos variados, cantar peças folclóricas sugeridas pelos alunos ou por mim, acompanhando com palmas, ora o ritmo, ora a pulsação. Tudo acontecia durante as brincadeiras, as rodas, os momentos para cantar...

Na brincadeira “Siga o mestre”, cuja atividade principal é imitar alguém do grupo, de acordo com certas regras de escolha, as crianças eram solicitadas a repetir pequenos ritmos ou movimentos sincronizados realizados por um de nós.

Um brinquedo de roda que era freqüente em nossos encontros era “Escravos de Jó”. Essa cantiga era conhecida pelos alunos.

“Escravos de Jó

Jogavam o caxangá

Tira, põe, deixa ficar (nesse momento fazem-se os gestos de tirar, pôr e deixar ficar)

Guerreiros, com guerreiros fazem

Zigue zigue zá (deve-se ser levar o objeto de um lado para o outro, sem deixar cair)

Guerreiros com guerreiros fazem

Zigue zigue zá”.

Nessa brincadeira, geralmente, o grupo se coloca sentado em círculo e, enquanto a melodia é entoada, objetos (pequenas bolas, copos etc) vão passando de uma criança para outra, realizando-se, ainda, os movimentos sugeridos pela letra da música. A cantiga vai sendo repetida, primeiro com a letra; depois, pronunciando-se uma única sílaba (por exemplo, 'lá') para realizar o ritmo e a melodia; e, finalmente, só os movimentos são feitos, no *tempo* (ou na pulsação) da música.

Nos nossos momentos de brincar de “Escravos de Jó”, além desse jeito tradicional, as crianças eram convidadas a cantar e acompanhar a melodia com palmas; ou marcar o ritmo através de palmas – tudo isso era feito em diferentes pulsações, ora mais lentas, ora mais rápidas, estabelecendo diferentes unidades de medida.

Outra cantiga com a qual realizávamos atividades rítmicas era “O chapéu”.

*“O meu chapéu tem três pontas
Tem três pontas o meu chapéu
Senão tivesse três pontas
Não seria o meu chapéu”.*

Nessa brincadeira, além dos gestos que são feitos ao acompanhar as palavras *meu* (colocar uma das mão sobre o peito), *chapéu* (colocar a mão na cabeça) e *três* (indicar com os dedos), havia outras formas de brincar: eu pedia às crianças que marcassem o ritmo ou a pulsação com palmas, em diferentes andamentos (ou velocidades); ou podíamos fazer isso cantando a melodia só com a sílaba 'lá'; ou, ainda, marcar o ritmo e/ou a pulsação, sem cantar a melodia. Quando a proposta era essa última, eu pedia às crianças que cantassem a melodia só para si mesmas, “só no pensamento”.

Além dessas, havia outras cantigas folclóricas com as quais realizávamos atividades como as que descrevi anteriormente; eram elas: “Borboletinha”, “Marcha soldado”, “Na Bahia tem”, “Um, dois”, “Ciranda, cirandinha”, “Atirei o pau no gato”, “O cachorro”.

Por volta do século XI, nas primeiras tentativas de grafar ritmos, eram usadas fundamentalmente três durações: a *brevis*, tomada como unidade, a *longa*, como seu dobro e a *semibrevis*, como sua metade. Nesta pesquisa, decidi que a relação entre as durações, nos ritmos propostos às crianças, seria sempre de inteiro e metade, ou seja, uma das

durações (a longa) servindo como unidade de tempo e a outra (a curta), seria a divisão binária desse tempo.

Atividades desenvolvidas junto às crianças nos encontros em grupo

- Primeiro encontro:

Apresentei-me às crianças dizendo a elas que eu estava na Universidade e que gostaria que elas fossem minhas colaboradoras na pesquisa que eu estava desenvolvendo.

Para a apresentação dos alunos, utilizei-me da cantiga folclórica “A canoa virou”. Muitos de nós, hoje adultos, lembramo-nos de que também brincávamos cantando essa melodia.

“A canoa virou

Por deixá-la virar

Foi por causa do ... (neste momento cada um do grupo deve falar seu nome)

Que não soube remar”.

Na 2ª B, todos os alunos também conheciam essa cantiga. A proposta foi, então, que todos cantássemos juntos e que no momento de dizer o nome, também todos falássemos nossos nomes ao mesmo tempo. Essa estratégia foi utilizada com o objetivo de suscitar uma discussão acerca da necessidade de uma certa ordem para se entender o que o outro está falando. Minha intenção era criar um clima propício para o desenvolvimento das atividades planejadas.

Adaptei a história original escrita por M. Schafer (1991), “A orquestra mágica de Edward”, para contá-la resumidamente. Durante a narração, solicitei a participação das crianças, em diferentes momentos.

Essa é a história de um menino, chamado Eduardo, que, ao cochilar em uma aula de música, tem um sonho interessante. Ele se encontra em um lugar muito bonito e, olhando, a paisagem, vê um velhinho muito quieto, de olhos fechados, a cabeça levantada para o alto, como se estivesse ouvindo alguma coisa. Quanto chega mais próximo, o homem pergunta a

Eduardo se está ouvindo. Ao que lhe responde, perguntando: — “*Ouvindo o quê?*”. O velhinho explicou, então, ao menino, que estava ouvindo o “*som das estrelas banhando-se na água*”; e foi ensinando a ele como fazer para ouvir também. Disse-lhe que precisaria encontrar o seu “*lugar de ouvir*”, para poder trazer os sons para perto de si e ouvi-los. **(Nesse momento, sugeri às crianças que tentássemos ouvir também).**

Quando Eduardo é acordado por sua professora, e diz que estava sonhando, ela pede a ele que conte seu sonho. Ele conta e a professora, então, propõe que todos tentem ouvir o som. Como ninguém consegue ouvir, a professora e os alunos concluem que a escola não é o melhor lugar de ouvir. Assim, pediu às crianças que cada uma tentasse encontrar o seu lugar de ouvir, durante aquela noite, em sua casa. **(Propus às crianças que, em casa, também tentassem procurar o seu lugar de ouvir).** No outro dia, os alunos foram contando suas experiências com o lugar de ouvir e dizendo se tinham conseguido ouvir o som das estrelas banhando-se na água. A professora sugere, então que cada criança faça um desenho sobre o seu lugar de ouvir e os sons que pudera encontrar. **(Ao final da narração, pedi às crianças que produzissem desenhos sobre essa história).**

- Segundo encontro:

Na semana anterior ao primeiro encontro, as crianças haviam comemorado, na escola, a Semana do Folclore: período durante o qual a professora propôs a elas que cada uma confeccionasse um livro com cantigas folclóricas conhecidas. Iniciei, então, nossa segunda aula de música, perguntando-lhes sobre essas cantigas.

— “*O chapéu*”... “*Borboletinha*”... “*Ciranda, cirandinha*”... “*Marcha soldado*”!

À medida que as crianças iam dizendo os nomes das músicas, eu ia anotando no quadro-negro. Quando terminamos a lista, sugeri que cantássemos algumas delas, acompanhando com palmas: ora todos juntos, ora dividindo-nos em dois grupos – um cantando a melodia, o outro acompanhando com palmas. Nesse momento, eu não falei com as crianças se deveríamos realizar as palmas batendo o ritmo ou a pulsação; entretanto, todas seguiram a melodia acompanhando-a com a pulsação, ou seja, com batimentos regulares.

Perguntei-lhes, então, sobre a história contada em nosso encontro anterior e se tinham procurado o seu “lugar de ouvir”, conforme havíamos combinado. Falamos um pouco sobre os lugares encontrados: “no quarto, na hora de dormir”; “no cantinho da cozinha”; “lá fora”...

A partir dessa conversa, pedi que nos esforçássemos, naquele momento, para ouvir uma outra coisa: cada um, o seu coração! Alguns instantes de quietude, as crianças, com a mão sobre o peito, a maioria com os olhos fechados, tentando ouvir as batidas do coração... Pedi, então, a algumas delas que nos mostrassem como eram as batidas do seu coração e sugeri que os demais acompanhássemos os batimentos, repetindo: “*tum, tum, tum...*”.

— “O coração da gente bate sempre igual?”, perguntei. “Quando ele bate mais rápido?”

— “Quando a gente corre!”, “Quando está com medo!”, responderam.

Propus que imitássemos um coração depois que um cachorro enorme tivesse corrido atrás da gente; com palmas, dessa vez. E, assim, fizemos.

Até esse momento, eu não pedira às crianças que realizássemos as batidas de modo sincronizado; mas, em geral, isso aconteceu, exceto nessa última proposta. Na próxima atividade, entretanto, enfatizei que deveríamos estar sempre juntos. Escrevi, então, no quadro-negro, de um lado:

“1 = falar uma vez ‘tum’

2 = duas batidas na carteira

3 = três batidas com os pés

4 = quatro palmas”.

E, do outro:

“1 2 3 4

4 3 2 1

1 3 2 4

2 4 1 3”

Expliquei como faríamos: por exemplo, na sequência 1 2 3 4, deveríamos falar ‘tum’, uma vez; dar duas batidas, na carteira; três, com os pés; e bater quatro palmas; essa sequência deveria ser repetida até que eu pedisse para parar. Tudo isso, sem perder a

pulsção, todos ao mesmo tempo e na mesma velocidade. Ninguém pediu maiores explicações sobre pulsção e, então, prosseguimos com o exercício. As seqüências 1 3 2 4 e 2 4 1 3 não foram realizadas com a mesma facilidade que as seqüências anteriores; mas, de modo geral, houve sincronicidade entre as batidas – que era o meu principal objetivo.

Propus uma outra atividade, para o nosso segundo encontro: dividi os alunos em dois grupos, e pedi que um deles fosse repetindo ‘*tum, tum, tum...*’ em determinada pulsção, não muito rápida; assim, fizeram. Enquanto isso, sem que essas crianças parassem, pedi, ao outro grupo que me seguisse com palmas, em uma pulsção um pouco mais rápida – na verdade, essa segunda pulsção era formada por durações correspondentes à metade das anteriores. Assim fizemos; ora todos juntos, ora alternando os grupos. Com os grupos alternados, o efeito produzido era: ‘*tum*’, palma-palma; ‘*tum*’, palma-palma etc, sendo a execução dessas últimas um pouco mais rápida, como já disse. Se fosse grafar esse ritmo em escrita tradicional⁴ seria: 1 1 1 1 1 1...

Para compreender a realização de ritmos, através dessa escrita, é preciso observar o seguinte: um traço vertical (1) significa uma pulsção mais longa e dois traços verticais ligados por um horizontal (1 1) significa que esses batimentos (ou, essas durações) eram executadas mais rapidamente, valendo cada uma a metade da mais longa. Cada traço corresponde a uma palma; nos traços unidos, as palmas são um pouco mais rápidas, tendo as duas a mesma duração. Para medir o tempo dessas durações, pode-se experimentar, com o auxílio de um relógio: se a palma longa (um traço) durar dois segundos, as palmas curtas (dois traços ligados) durarão um segundo cada.

Depois de trocarmos os grupos e trabalharmos, da mesma forma descrita antes, pedi que me acompanhassem, batendo palmas, em alguns ritmos formados a partir dos dois batimentos experimentados: o mais lento (‘*tum*’) e o mais rápido (as palmas). Foram eles:

1 1 1 1
1 1 1 1
1 1 1 1
1 1 1 1

⁴ Optei, neste trabalho, por indicar os ritmos propostos às crianças por meio da escrita tradicional.

Os ritmos propostos iam sendo repetidos até que eu sugerisse ou que as crianças solicitassem um outro.

Dentre essas células rítmicas⁵, a que se destacou durante a realização dos exercícios e que sugeri que escrevessem, para nos lembrarmos dela na próxima aula, foi: .

Ao solicitar-lhes que escrevessem o ritmo trabalhado, a quase totalidade das crianças realizou a tarefa sem questioná-la; apenas duas ou três perguntaram-me: “*Como assim?*”. Insisti que nosso objetivo era anotar o ritmo para nos lembrarmos dele depois e respondi: “*De um jeito que te ajude a lembrar*”.

Os escritos produzidos pelas crianças foram recolhidos ao final de cada encontro.

Solicitei aos alunos que fossem trazendo, durante a semana, até o nosso próximo encontro, material de sucata para que construíssemos instrumentos musicais; e prometi-lhes que traria uma caixa, no dia seguinte, para que o material pudesse ser guardado.

- Terceiro encontro:

Conforme eu havia prometido, levei no dia seguinte ao segundo encontro, uma caixa grande, encapada com papel colorido, em cujos lados escrevi ‘Sucata’, e, por dentro, ‘Pertence à 2ª B’. Nessa caixa, as crianças foram guardando o material trazido por elas, durante a semana, para a construção dos instrumentos. Entre os objetos trazidos: garrafas de vidro ou de plástico, caixas de leite tipo “longa vida”, pedaços de madeira, potinhos de iogurte, frascos de vidro, tampinhas ou argolinhas de latas de refrigerante, latas de refrigerante, algumas pedras...

Para confeccionarmos os instrumentos, levei, ainda, barbante, tesoura, cola, durex, fita crepe, copos descartáveis, papéis coloridos de diversas texturas e alguns tipos de grãos – feijão, arroz, ervilhas secas e grão-de-bico. Foi das crianças a idéia de trazer água para a sala a fim de fazermos marimbas com as garrafas de vidro.

Com o objetivo de subsidiar a elaboração dos instrumentos, conversei com os alunos sobre a produção dos sons. Em experiências anteriores com a elaboração de instrumentos feitos com sucata, eu percebi que sem a noção de que o som só se produz por

⁵ Usarei a noção de “célula rítmica” para referir-me a um agrupamento pequeno de, no máximo, seis batimentos variados, mais lentos ou mais rápidos, sempre considerando a relação entre um inteiro e sua metade ou dobro.

meio de vibrações, ou do movimento oscilatório de alguma coisa ou objeto, as crianças dificilmente conseguem elaborar instrumentos que emitam sons efetivamente, o que é causa de grande frustração.

Seguimos com a exploração sonora. E como as crianças exploraram os sons desses objetos! Solicitei a elas que tentassem ouvir o tipo de som que cada objeto produzia: se era ‘grosso’, ‘fininho’, se era ‘alto’ ou ‘baixo’; e também que tentassem descobrir de quais maneiras diferentes cada objeto poderia emitir som: raspando, batendo, chacoalhando, soprando. A minha intenção era que pudéssemos fazer isso, explorando um objeto por vez, para que todos ouvíssemos os sons de todos os objetos. Entretanto, as crianças foram pesquisando os seus sons de maneira individual e todas ao mesmo tempo.

Era o momento de construirmos os instrumentos. Foram criados: chocalhos, colocando os grãos nos frascos de vidro ou de plástico; marimbas de água, com as garrafas de vidro; tambores, com as garrafas plásticas e pedaços de madeira; e, uma espécie de “*wood-blocks*” – dois pedaços de madeira que produzem sons ao serem percutidos.

Já quase no final desse nosso encontro, propus às crianças que tocássemos alguma coisa, em conjunto, com nossos instrumentos. Sugeri uma pulsação e pedi que me acompanhassem. Depois, executamos algumas pequenas células rítmicas que surgiram no próprio movimento das crianças ao tentar seguir corretamente a pulsação. Isso, aliás, aconteceu outras vezes: dentro da própria atividade de realizar uma pulsação (ou seja, um batimento regular), algum aluno, desviando-se desse objetivo proposto, começava a executar uma célula rítmica, no que era seguido por outros, provocando, junto com aqueles que prosseguiam com a pulsação, uma ‘heterorritmia’ muito interessante.

Não foi solicitado que anotassem nenhum ritmo.

- Quarto encontro:

Em nosso quarto encontro, trouxemos para a sala a caixa de sucata onde guardáramos os instrumentos, na semana anterior. Cada criança pegou seu instrumento e prosseguimos com as atividades.

Propus, inicialmente, que fôssemos dizendo um a um os nossos nomes, pronunciando as sílabas e tocando os instrumentos, de acordo com uma pulsação

determinada; essas pulsações iam variando, ora mais rápidas, ora mais lentas, conforme fôssemos completando todos os nomes do grupo. Essa atividade resultou:

Ma-ri-a Flá-vi-a, Ju-li-a-na, Di-o-go, Ro-sân-ge-la, Jo-na-tas, Re-na-ti-nha...

[illegible]

As pulsações estão indicadas pelos traços verticais. Uma outra forma de realizar essa atividade é cada um dizer a sua idade, ao invés do nome.

A seguir, propus que cantássemos algumas das cantigas folclóricas que conhecíamos, marcando as pulsações com palmas. Também nesse caso, repetíamos as canções em diferentes pulsações, ou seja, em diferentes velocidades. Os alunos foram sugerindo as canções: — “*Borboletinha*”... “*O chapéu*”... “*Marcha soldado*”... Nesse encontro, propus, ainda, às crianças, que brincássemos primeiro de “Siga o mestre” e depois de “Escravos de Jó”. O modo como costumávamos brincar já foi descrito anteriormente.

Como última atividade do dia, pedi às crianças que me acompanhassem com palmas, no ritmo: || □ |. Assim fizemos, primeiro com o grupo todo junto; depois cada criança realizando o ritmo individualmente e, por último, dividindo a sala em dois grupos – nesse caso, um dos grupos realizaria o ritmo pronunciando a sílaba ‘tá’ – e executando o ritmo ora todos ao mesmo tempo, ora alternando-se os grupos. Isso produzia dois efeitos diferentes: as sonoridades das palmas e das vozes alternavam-se ou aconteciam simultaneamente, o que despertava o interesse e a atenção das crianças.

Ao final da aula, pedi que anotassem esse ritmo e recolhi seus escritos como das outras vezes.

- Quinto encontro:

Inicialmente, trabalhamos com as noções de pulsação e ritmo, a partir de três cantigas que ensinei às crianças. Foram elas:

1 - "Na Bahia tem"

"Na Bahia tem

Tem, tem, tem
Coco por vintém, laiá
Na Bahia tem.”

2 - “O cachorro”

“Au, au, au, au, au, au,
Olha o cachorro
Do Nicolau.
Au, au, au, au, au, au
Pula contente
Lá no quintal.”

3 - “Um, dois”

“Um, dois, um, dois,
Feijoadada com arroz.
Um, dois, um, dois,
Mocotó é pé de boi.”

Para ensinar cantigas que não eram conhecidas pelas crianças, eu seguia basicamente os seguintes procedimentos: primeiro, cantava para elas, perguntando-lhes se gostariam de aprender aquela cantiga. Em geral, as crianças respondiam positivamente; e, então, eu lhes ensinava, primeiro a letra, de cor – eu não costumava escrevê-las no quadro; e depois a melodia e o ritmo.

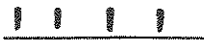
Em seguida, propus às crianças que acompanhássemos essas melodias, com palmas, ora o ritmo, ora a pulsação. Usarei o esquema abaixo para mostrar como era a realização desses exercícios.

Marcando o ritmo da cantiga “Na Bahia tem”, o resultado era:

“Na Bahia tem



Tem, tem, tem,



Coco por vintém, Iaiá



Na Bahia tem.”



E, marcando a pulsação:

“Na Bahia tem



Tem, tem, tem,



Coco por vintém, Iaiá



Na Bahia tem.”



De modo geral, as crianças não tinham dificuldade para executar esses exercícios. Se um ou outro aluno comesse, por exemplo, a bater o ritmo quando eu havia proposto marcarmos a pulsação, eu enfatizava: — *“Estamos marcando a pulsação. As batidas são sempre iguais”*. Se acontecesse o contrário, quer dizer, se alguma criança comesse a marcar a pulsação quando estávamos marcando o ritmo, eu lembrava: — *“Estamos marcando o ritmo da música. Às vezes a palma é lenta, às vezes é rápida”*. Eu sempre fazia os exercícios junto com eles.

Minha intenção principal, nesse encontro, era propor às crianças a associação das palavras longo e curto às durações mais lentas e mais rápidas, respectivamente. 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.

Sugeri, então, a elas que realizássemos alguns ritmos dizendo longo, para as palmas um pouco mais demoradas, e curto, para as mais rápidas. Ao pronunciar a palavra longo junto com uma palma mais lenta, deveríamos dizer cada sílaba pausadamente: lon-go; ao dizer curto, deveríamos fazê-lo rapidamente. Para deixar mais claro esse procedimento, recorro mais uma vez ao auxílio do relógio: para dizer longo, por exemplo, pode-se usar um segundo para cada sílaba; e, para curto, pode-se pronunciar a palavra toda em um segundo. Assim, prosseguimos realizando alguns ritmos propostos por mim:

♩ ♪ ♩ ♪ ... → lon-go, curto, lon-go, curto...
♩ ♪ ♪ ♪ ♪ ... → lon-go, curto, curto, lon-go, curto, curto...
♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ... → curto, lon-go, lon-go, curto, lon-go, lon-go...
♪ ♪ ♪ ♪ ♪ ... → curto, curto, lon-go, curto, curto, lon-go...

A figura ♩, chamada mínima, corresponde, nesse caso, ao tempo longo; e a figura ♪, chamada semínima, ao tempo curto.

Ao final das atividades, pedi que anotassem essa última célula rítmica executada por nós.

- Sexto encontro:

De início, lembramo-nos das atividades que vínhamos realizando desde o primeiro encontro. Em seguida, ouvimos uma gravação com canto de pássaros e som de ondas do mar e conversamos sobre “o que é música”. Ao perguntar às crianças se o que acabáramos de ouvir era música – se o canto dos pássaros e o som das ondas do mar podem ser considerados música – ouvi delas idéias, tais como:

- “*Sim. É música da natureza!*”
 - “*Eu estou ensinando o meu canário a cantar.*”
 - “*Tem também o som das estrelas nadando no mar!*”
- E, ao perguntar-lhes “o que é música”, algumas das respostas foram:
- “*Música é feita de som.*”

— “*É ritmo!*”

— “*Música é para a gente dançar.*”

Essas idéias revelam o que as crianças pensam, sabem e vivenciaram sobre música em nossos encontros.

Os encontros individuais

Embora o fundamental, neste estudo, seja a produção da escrita de ritmos pelas crianças, não se pode deixar de considerar outros aspectos importantes dentro dessa mesma questão. Por exemplo: as crianças seriam capazes de ler os ritmos escritos por elas, algum tempo depois? Até que ponto poderiam perceber a eficiência ou não de seus escritos? Que aspectos rítmicos tinham a intenção de marcar? Quais conteúdos seriam relevantes para as crianças, no sentido de elaborar uma escrita mais eficiente? Qual o papel das minhas intervenções na (re)elaboração de seus escritos? Em busca de algumas dessas respostas, planejei encontros individuais com os alunos.

Em seu artigo sobre a análise microgenética, na perspectiva histórico-cultural, Góes (2000) traça algumas considerações importantes acerca das contribuições metodológicas de Vigotski. Entre elas, refere-se à questão das “entrevistas”, conforme entendidas por ele.

“[...] a proposta de entrevista clínica de Piaget (pelo menos na versão da década de 20), teve repercussão sobre o próprio trabalho ontogenético de Vigotski, como relata Luria, e, presumivelmente, afetou as formas pelas quais ele realizava análises detidas de seqüências de acontecimentos em sessões de pesquisa. Naturalmente, Vigotski transformou muito a idéia original – que era de uma busca cuidadosa das respostas ‘espontâneas’ da criança, não influenciadas pelo adulto – e introduziu deliberadamente pistas, auxílios ou obstáculos, para estudar os processos de interesse. A mudança no formato da entrevista não é mero detalhe, mas decorre da tese fundamental de Vigotski, segundo a qual os processos humanos têm gênese nas relações com o outro e com a cultura, e são essas relações que devem ser investigadas ao se examinar o curso da ação do sujeito” (p. 11).

Por assumir com Vigotski e, também, com Bakhtin a natureza mediada dos processos psíquicos humanos – o que significa considerar que “[...] a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos” (Fontana, 1996, p. 11) – ao “entrevistar” as crianças, nesses encontros individuais, não me limitei a fazer perguntas e

anotar suas repostas. Ao contrário, era meu objetivo interferir no processo, fornecendo pistas, dando dicas, sugerindo mudanças, no sentido de ajudá-las a refletir sobre seus escritos.

Segundo Fontana, *“a mediação do outro desperta na mente da criança [...] processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina”* (1996, p. 19). Com as atividades estabelecidas, os conteúdos introduzidos, as perguntas que eu fazia às crianças, as solicitações por um modo de escrita diferente, as sugestões dadas a elas sobre como escrever um ritmo, minha intenção era justamente suscitar-lhes processos de análise e (re)organização sobre as primeiras formas de escrita produzidas.

Nas entrevistas, procurei observar especialmente os seguintes aspectos: se as crianças eram capazes de lembrar-se do ritmo anotado na aula anterior; se o faziam através da escrita ou não; se acreditavam que a escrita poderia ajudá-las a lembrar-se e por quê; se conseguiam produzir uma forma diferente de escrita para um novo ritmo – a saber, ni ni.

Para isso, eu, inicialmente, mostrava a elas um de seus escritos anteriores, solicitando que realizassem aquele ritmo. Em seguida, sugeria que anotassem um novo ritmo e que tentassem fazê-lo de um modo diferente; antes, porém, executávamos esse ritmo juntas, algumas vezes. Conforme as crianças apresentassem dificuldades, eu as ia ajudando – fornecendo pistas, indicando possibilidades. Quando se mostravam seguras a respeito de suas soluções, eu procurava não interferir. Depois que elas escreviam esse novo ritmo, eu lhes perguntava se acreditavam que aquela forma de escrita ajudá-las-ia a lembrar-se e por quê. Através de fichas individuais, eu ia anotando as suas respostas e as minhas intervenções.

Abordando a questão da elaboração e reflexão sobre textos escritos pela criança, afirma Góes (1996): *“a ação reflexiva pode ser entendida como aquela que é tomada como objeto de atenção pelo próprio sujeito. Trata-se não só de saber fazer, mas também de pensar sobre o que e como se faz”* (p. 103). Ao propor essas entrevistas, movia-me o desejo de que as crianças tomassem seus escritos iniciais como objeto de análise; que pudessem refletir sobre a adequação desses escritos à solicitação que foi feita – anotar para lembrar do

ritmo depois; e que, redimensionando suas concepções a respeito de escrever ritmos, elaborassem uma outra forma de escrita para um ritmo diferente.

Chamo Góes, ainda uma vez, para reiterar o modo como entendo a possibilidade de reflexão pelas crianças sobre sua produção escrita: *“o percurso de crescimento se faz tanto pela atividade do sujeito, fundada em estratégias e conhecimentos já construídos, quanto pela participação de agentes mediadores, em especial aqueles presentes no contexto escolar”* (p. 102). Apoiando-me nessas afirmações de Góes, assumi, junto às crianças, o papel mediador na elaboração/compreensão/constituição desse conhecimento específico – a escrita de ritmos. As muitas facetas desse papel incluem ensinar, refletir e ajudar a refletir, questionar, sugerir, fornecer e desvelar pistas, aprender...

O material produzido nesses seis encontros com todo o grupo e naqueles em que eu entrevistava cada criança – as conversas, as perguntas, as respostas, os desenhos e os escritos produzidos – foram se constituindo em meus dados. São os indícios, as pistas⁶ que tenho para compreender o processo de significação da escrita de ritmos pela criança. Eles são reveladores de como as crianças vão organizando, elaborando, estabelecendo relações, ou seja, construindo significação acerca de um novo conhecimento. Mostram, ainda, que esse é um processo cujo caráter é histórico e não inato.

Os dados não são frios, prontos, mas foram se constituindo nas interações, nas experiências concretas vividas por nós e fazem parte da história que quero desvendar. Para isso, retomo Vigotski: é preciso *“[...] estudar o problema sob o ponto de vista do desenvolvimento”*; é preciso estudar o processo, partindo de suas origens e buscando explicar suas relações dinâmico-causais.

Nesse capítulo, descrevi os caminhos que busquei para compreender o processo de significação da escrita rítmica pelas crianças. Para elaborar as atividades propostas a elas, fui me orientando pelas formulações de Vigotski e seus colaboradores acerca do método instrumental em Psicologia e pelas reflexões de autores da Educação Musical nos quais baseio minha prática. Retomei, ainda, certos aspectos da história dos sistemas musicais de escrita que considere relevantes para a elaboração das atividades.

⁶ Uso esses termos – indícios, pistas – lembrando-me de Carlo Ginzburg (1990) que, propondo o “paradigma indiciário” como modelo epistemológico das Ciências Humanas, me incita a buscar nos detalhes imperceptíveis ao olhar desatento, o caminho para decifrar a realidade.

A seguir, pretendo descrever e analisar não só os escritos produzidos pelas crianças, mas, também, suas opiniões, dúvidas e soluções – palavras que foram sendo ditas em nossos encontros e que mostram quais os modos que as crianças buscam para resolver as tarefas propostas; como e quais marcas (signos) elas vão utilizando para escrever um ritmo do qual querem se lembrar depois; como, através dessas mesmas marcas, elas vão (re)organizando e (re)elaborando suas concepções sobre a escrita rítmica; enfim, como vai se constituindo o processo de semiose em relação a esse sistema particular de significação.

PARTE III

1. DESVELANDO AS PISTAS DEIXADAS PELAS CRIANÇAS EM SEUS ESCRITOS

DESVELANDO AS PISTAS DEIXADAS PELAS CRIANÇAS EM SEUS ESCRITOS

Foi muito difícil escolher, entre o que foi dito, escrito e vivido nos encontros com as crianças, e decidir sobre o que e como apresentá-los, neste trabalho. Das muitas possibilidades que imaginei para descrever e analisar esse material, destaco:

- traçar o percurso de algumas crianças, em particular;
- apresentar os escritos das crianças como foram sendo produzidos a cada encontro – respeitando, assim, a ordem cronológica dos acontecimentos;
- mostrar os recursos aos quais as crianças recorreram para anotar os ritmos – o desenho, a linguagem escrita e oral, as relações espaciais e de quantidade;
- percorrer os diferentes momentos pelo quais as crianças passaram, ao tentar elaborar uma escrita para os ritmos propostos.

Minha opção foi compor essas duas últimas possibilidades. Considero que assim poderei mostrar com clareza os caminhos, os meios, através dos quais as crianças construíram significação acerca desse conhecimento específico, a escrita rítmica. Acredito que esse modo de apresentar os dados que analisei poderá desvendar também duas outras questões, que fazem parte do meu problema: a primeira delas diz respeito ao papel das minhas intervenções, bem como à influência das noções trabalhadas, sobre a produção das crianças; e a segunda, trata de conhecer o modo como os escritos foram reelaborados a partir da reflexão sobre eles.

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. Isto quer dizer que a criança deve ser capaz de compreender que certos sinais (traços, linhas, pontos: marcas, enfim) podem ser usados para ajudar a relembrar 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: 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) a criança deve 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 que a criança segue rumo à compreensão dessa função auxiliar desempenhada pelos sistemas de signos, à qual 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 sgnica. 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”* (p. 141). 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 função 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 de 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 faziam 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.

Quais as questões fundamentais a serem feitas, no caso da escrita de ritmos por crianças não-musicalizadas? Mesmo não tendo a pretensão de responder a todas, formulo algumas delas:

- quais, dentre os elementos rítmicos reconhecidos, as crianças elegeram para anotar os ritmos propostos?
- quais marcas foram utilizadas?
- como propuseram a escrita (fenômeno espacial) do acontecimento rítmico (de ordem temporal)?

- seus escritos podiam ajudar a lembrar dos ritmos? Quando? Em função de quais dos aspectos rítmicos grafados?
- como as experiências vividas nas aulas de música influenciaram na sua produção escrita?

Buscando respostas para algumas das questões anteriores, proponho-me, agora, a apresentar as análises que fiz dos escritos e das reflexões das crianças. Minha intenção ao analisar esse material foi descobrir o caminho traçado por elas e os recursos aos quais recorreram para responder à tarefa de escrever ritmos; saber quais os conteúdos e as noções que lhes permitiram 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 reelaboração dos escritos produzidos por elas. Em outras palavras, a tentativa foi compreender o processo através do qual construíram significação sobre esse conhecimento específico, a escrita de ritmos.

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. 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 uma 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 trabalho – 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.

Ao primeiro momento de análise, correspondem as primeiras formas de escrita propostas pelas crianças. Em atendimento ao pedido de anotar o ritmo □ □ □ □, para nos lembrarmos dele no próximo encontro, muitas delas produziram desenhos das mãos – ora uma, ora duas mãos, contornadas ou desenhadas livremente. Essa foi a forma proposta por Diogo (10 anos).



Vigotski, em seu texto sobre a pré-história da linguagem escrita (1994), 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” (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 ou conceitos, mas suas qualidades ou suas características gerais.

A intenção de Diogo e das outras crianças, que também apresentaram desenhos de mãos como resposta à minha solicitação, foi grafar/gravar o gesto indicativo do movimento que realizamos ao executar o ritmo, acreditando que esse gesto fixado ajudá-los-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 ; **significam** esse ritmo.

Diante de tais desenhos, lembro-me de Willems (1969): “*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*” (p. 34). Na dificuldade de encontrar uma outra forma, Diogo e as demais crianças, que produziram como ele desenhos de mãos, escreveram o ritmo através do gesto, simbolizando o movimento realizado.

De acordo com Pino (1993), 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*” (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. O desenho de Diogo só pode ser compreendido/significado como ritmo no âmbito das relações concretas em que foi realizado: 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 de que estes captem e assumam essa fantasia” (op. cit., p. 105). Ao apresentarem esses desenhos como possibilidade de escrita de ritmo, e à medida em que assim o significamos, eu e as crianças assumimos/convencionamos/estabelecemos/constituímos uma certa significação para esses desenhos.

“*Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual*”, diz Bakhtin (1999, p. 35). 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. Tais relações revelam-se, não só nos escritos das crianças, mas também em situações como o diálogo seguinte, em que eu perguntava a Diogo sobre o desenho das mãos que acabara de me entregar:

— “*Por que você escreveu o ritmo assim?*”

— “*Porque nós batemos o ritmo com as mãos!*”, disse.

— “*Você acha que esse desenho vai te ajudar a lembrar na próxima aula?*”, torno a perguntar.

— “*Acho*”, respondeu.

Havíamos constituído um signo: o desenho das mãos **significava** aquele ritmo!

Zilda (8), além das mãos, desenhou os pés e um rosto, no qual as orelhas estão destacadas e duas mãos parecem querer tocá-las, uma de cada lado. O ritmo anotado foi: 1 1 1 1. Sua escrita remete às outras maneiras através das quais marcamos o ritmo proposto, na brincadeira “Siga o mestre” – com os pés, com as mãos nas orelhas, nas costas ou nas pernas, de acordo com as ordens do “mestre” (nessa brincadeira, as crianças se divertiam ao propor modos pouco convencionais para marcar os ritmos).

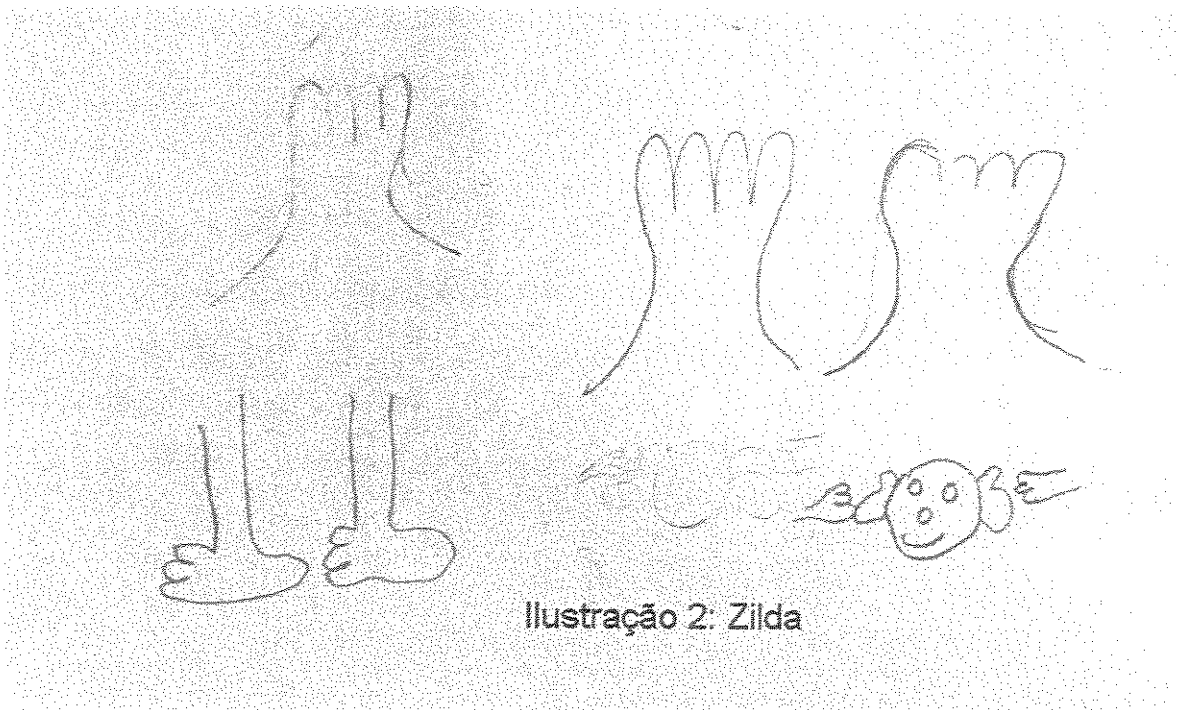


Ilustração 2: Zilda

Tales (9), outra das crianças cuja primeira forma de escrita foi o desenho das mãos, marcou o ritmo proposto (nnn), durante a primeira entrevista (terceiro momento), desenhando o chocalho com o qual escolheu realizar a atividade, nessa ocasião. Tales afirmou que o desenho poderia ajudá-lo a lembrar-se, por ter executado ritmo com o chocalho.

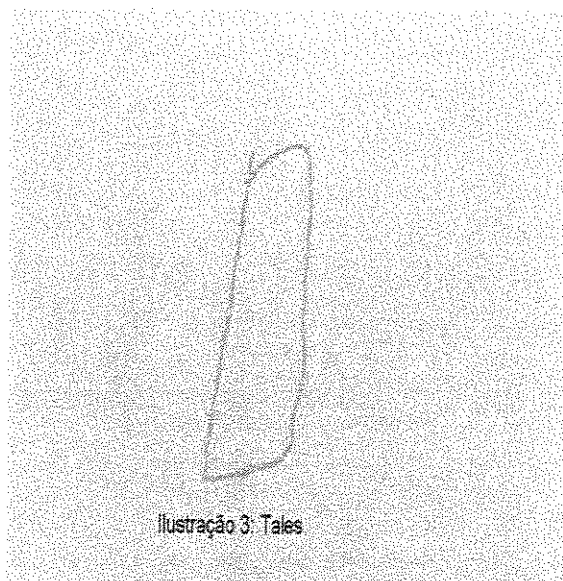


Ilustração 3: Tales

Mais uma vez, nos casos de Zilda e Tales, a escrita rítmica serviu para indicar o movimento realizado ao executarmos o ritmo. 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 de mãos 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.

Algumas crianças produziram outros desenhos para solucionar a tarefa proposta de escrever um ritmo. E, da mesma forma que nos desenhos de mãos analisados, por sua característica de indiferenciação e não-funcionalidade, esses signos criados não faziam mais que remeter à lembrança de que algum ritmo foi anotado. O significado capturado em tais escritos foi geral e amplo: um ritmo; mas não trazia uma característica específica que ajudasse a recordar qual era esse ritmo. A escrita proposta por Rosângela (8), para o ritmo nnnn, é um exemplo:

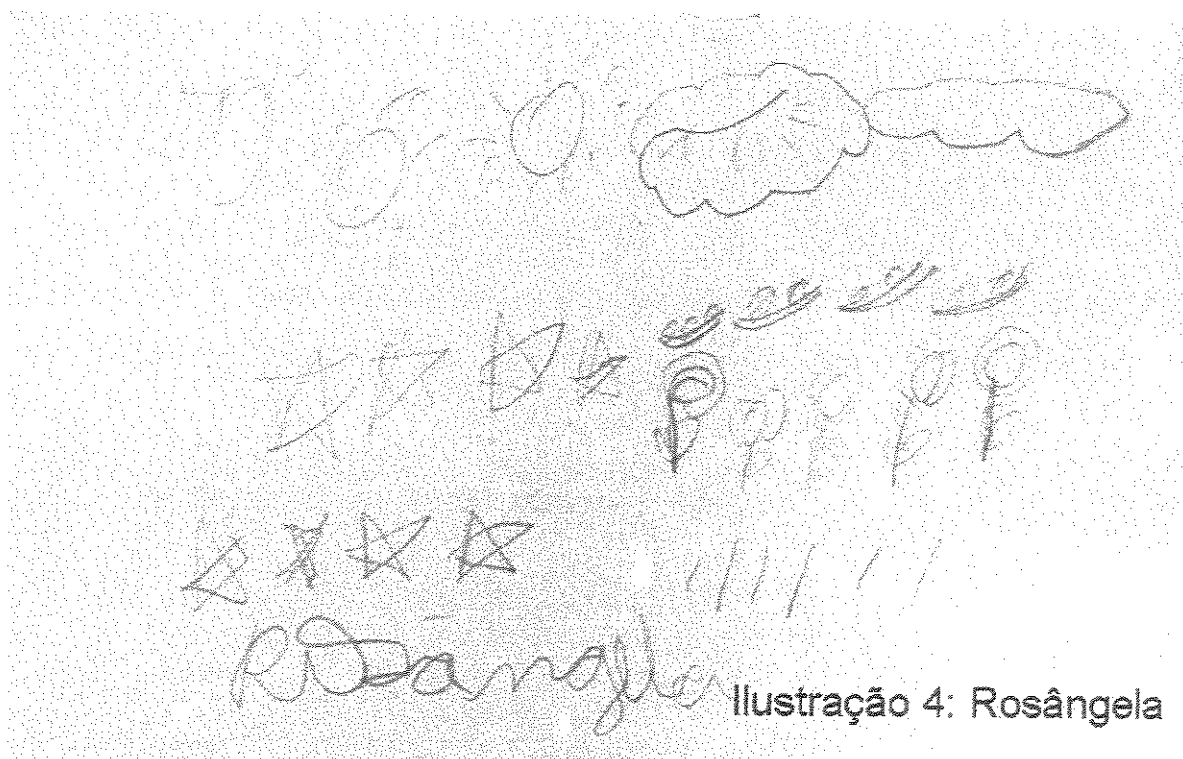


Ilustração 4: Rosângela

Na primeira entrevista da qual participou, Rosângela dá pistas de como seu desenho, proposto como escrita do ritmo, estava apenas circunstancialmente associado à tarefa de lembrar-se. Inicialmente, com a ajuda do seu desenho, pedi-lhe que tentasse recordar o ritmo trabalhado em nosso encontro anterior, o que ela reconheceu não ser possível. Como a minha intenção, nessa primeira entrevista, era auxiliar as crianças na análise e no redimensionamento de seus escritos anteriores, solicitei que anotasse um ritmo diferente – a saber: nini – e que tentasse escrever de um outro modo. Rosângela pensou por alguns minutos e acabou produzindo um desenho diferente: uma casa, ladeada por duas árvores, e nuvens no céu.

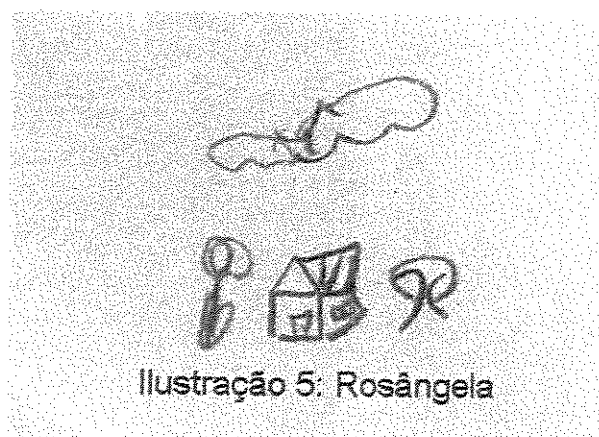


Ilustração 5: Rosângela

Ao terminar, eu e Rosângela conversamos sobre seu desenho:

— “*Você acha que esse desenho vai te ajudar a lembrar o ritmo que fizemos?*”, perguntei.

— “*Acho*”, respondeu.

— “*Por que?*”

— “*Porque eu gosto desse desenho e gostei do ritmo também!*”

Gostar ou não gostar tem que ver com as relações estabelecidas em nossos encontros e também com os interesses peculiares de Rosângela, mas não é um conteúdo objetivo para marcar determinado ritmo e depois lembra-se dele. Mesmo não tendo conseguido reproduzir o ritmo marcado, Rosângela insiste em anotar o novo ritmo através de um desenho; entretanto, não é o mesmo desenho que produz: é um desenho diferente. Talvez porque o ritmo fora diferente; talvez porque o desenho anterior não fora eficiente. Ou seria melhor dizer que, ao solicitar que buscasse um modo diferente de anotar o novo ritmo, provoqueei em Rosângela a necessidade de produzir um desenho diferente, criando a expectativa de que esse outro pudesse ajudá-la a recordar?

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, os instrumentos com os quais executamos os ritmos, o fato de gostar ou não das aulas, dos ritmos propostos... por outro lado, demonstra que as crianças têm muitas coisas a dizer: sobre os ritmos, sobre como escrevê-los, sobre as interações que se estabeleceram em nossas aulas de música...

Um outro modo de escrita proposto pelas crianças, atendendo ao meu pedido de anotar um ritmo, foi através de sílabas. No primeiro momento, a maioria das crianças produziu os desenhos de mãos, e, próximas às mãos, escreveram as 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 “pa”, “ta”, “tum”, “tan”, “ti” e “ba”; tais sílabas apresentam-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 ou escrever as sílabas através das quais realizávamos o ritmo oralmente ou reproduzir, no papel, os sons dos instrumentos com os quais os executamos. Afirmações ou perguntas das crianças são indícios que tenho para conhecer os critérios escolhidos por elas:

— “*Que sílaba vou colocar para este som?*”, (pergunta feita no momento de escrever um novo ritmo, durante a primeira entrevista).

E, respondendo-me, quando perguntei porque acreditavam que seu modo de escrever ajudaria a lembrar-se do ritmo:

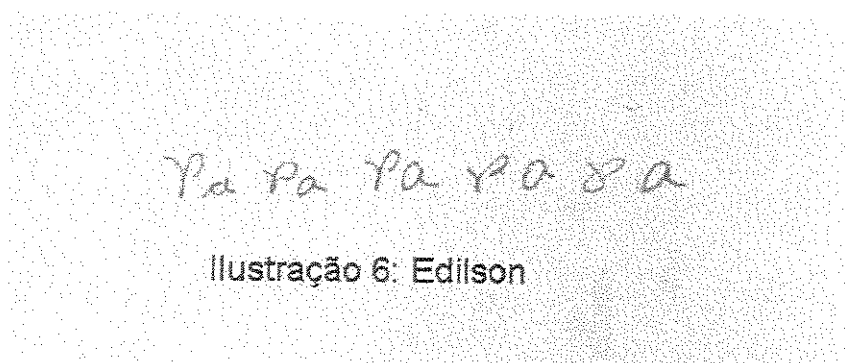
— “*Por que o barulho é igual!*”

— “*Eu tentei lembrar da música, do som!*”

— “*Eu escrevi o som do instrumento!*”

— “*Eu ouvi esse barulho!*”

A um dos critérios referidos anteriormente, geralmente, somavam-se outros: indicar o número de batimentos e/ou marcar a diferença entre as durações, por meio de vírgulas, traços, espaços. Edilson (9) foi uma das crianças que, em sua primeira forma de escrita, produziu desenho de mãos associado a sílabas, descartou o desenho nas formas de escrita posteriores e manteve esse padrão até o nosso último encontro. Os escritos de Edilson demonstram que ele se esforçava por indicar o número correto de batimentos e sempre obtinha êxito nessa tentativa; 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 pequenos. Assim, para o ritmo 1 1 1 1, propôs:



Na primeira vez que entrevistei Edilson, com a ajuda de seu escrito, pedi a ele que tentasse se lembrar do ritmo que havíamos trabalhado no encontro anterior. Ele leu corretamente as sílabas que havia escrito, mas o resultado foi um ritmo diferente daquele que havia sido pedido: l l l l l; ou seja, cinco batimentos de mesma duração. Propus, então, um novo ritmo (n l n l) e sugeri que buscasse uma outra forma de escrevê-lo. O que Edilson fez, para atender a essa minha solicitação, foi escolher outras sílabas, em seu repertório, repetindo-as segundo o número de batimentos. Pedi que lesse e marcasse o ritmo, novamente, o que fez de modo correto.

Eu quis saber, então:

— “*Você acha que esse jeito de escrever o ritmo vai te ajudar a lembrar?*”

— “*Vai, porque eu coloquei o tanto certo de sílabas*”, respondeu-me.



Ilustração 7: Edilson

Propostas como a de Edilson mostram o surgimento, pela primeira vez, 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.

A escrita de Jessica (8), no primeiro momento, fornece pistas para que eu entenda os casos em que o número de sílabas não era compatível com o número de batimentos que compunha o ritmo a ser anotado. Para o ritmo n l l l l, propôs:

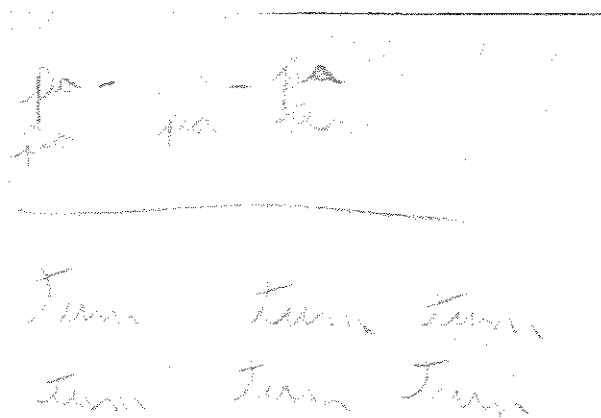


Ilustração 8: Jessica

O conteúdo expresso por Jessica 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, 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 (nini) e que buscasse uma forma diferente de fazê-lo. Seu esforço foi visível, mas ao final de alguns minutos, Jessica 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 xisinhos para marcar o ritmo?”

Ela, imediatamente, pôs-se a escrever, dizendo:

— “Então eu vou colocar três risquinhos [deixou um espaço] e depois mais três.”



Ilustração 9: Jessica

Seis pequenos traços verticais, separados em dois grupos. É preciso retomar o ritmo anotado por Jessica, para tentar compreender o modo de escrita proposto por ela: |||||. Essa célula rítmica também é formada por dois grupos iguais; cada um com dois 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 Jessica, 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 compreendia esse aspecto do acontecimento rítmico. Ao separar os traços em dois grupos, por meio de um espaço deixado entre eles, Jessica indica que reconheceu o terceiro batimento como mais lento; indica que reconheceu que esse batimento estava ‘separado’ do seguinte por ‘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 (1996), *“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”* (p. 19). Jessica, eu e as demais crianças já havíamos estabelecido relações, desenvolvido atividades, constituído significações que possibilitaram a produção/elaboração de um modo de escrita como o proposto por ela. Entretanto, esse não é um processo determinado por aspectos inatos, antes, é desencadeado historicamente; Jessica atendeu às pistas que citei anteriormente, outras crianças precisariam de outras pistas.

A relação pedagógica é muito mais do que um processo unilateral em que alguém ensina e um outro aprende. Tenho aprendido muito com crianças, em todos os meus anos de trabalho; e nesta pesquisa, aprendi muito com elas acerca dos modos de significação da escrita de ritmos. Compartilhamos alguns significados, constituímos outros, aprendemos juntos...

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 da posição assumida pela 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.

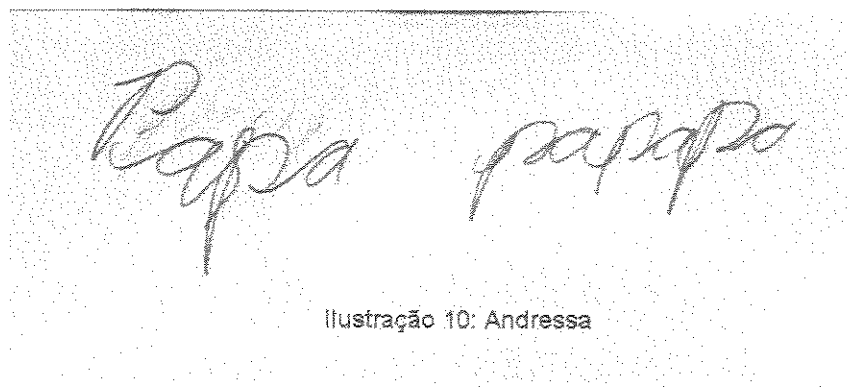
O que eu digo, o que o outro diz, afeta a ele, afeta a mim... aprendemos juntos e juntos significamos o mundo.

Retomarei o modo de escrita elaborado por Edilson, para tentar compreender o surgimento, pela primeira vez, de um conteúdo que pode diferenciar os ritmos. O número de batimentos foi o primeiro conteúdo expresso objetivamente na escrita produzida pelas crianças; pela primeira vez, o que foi escrito poderá ser lido e conduzir efetivamente ao ritmo proposto, sob um de seus aspectos – o número de batimentos. No caso dos desenhos de mãos, 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 Luria (1988): “[...] o processo de escrita, que começou com um gráfico não-diferenciado, [...] depois de algum tempo foi transformado em um processo que indicava que superficialmente estabeleceu-se uma conexão entre a produção gráfica e a sugestão apresentada” (p. 162). É preciso retomar a perspectiva teórica, à luz da qual Luria 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, através da/pela linguagem; depende essencialmente da qualidade das relações sociais 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.

Algumas crianças deram um passo a mais no sentido da diferenciação do conteúdo em seus escritos. Além de escrever as sílabas correspondentes aos batimentos dos ritmos propostos, tais 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. Andressa (8) propõe, para o ritmo 1 1 1 1, a escrita:



Retomo meus anos de trabalho com a musicalização infantil para tentar compreender em que sentido a escrita de Andressa remete ao ritmo proposto. Tenho observado e vivenciado a dificuldade que se coloca para a criança em fase inicial de aprendizado e para o professor frente à elaboração dos conceitos rítmicos: “*vale a metade...*”, “*é duas vezes mais rápida...*”, “*vale o dobro...*”, “*é duas vezes mais lenta...*”. Não é de imediato que professor e aluno conseguem se entender com relação a essas proporções. É muito difícil compreender o que significa esse *meio* e esse *dobro*. Vale a metade ou o dobro de quê? De uma outra figura, de uma outra duração que também não tem um valor absoluto, que varia de acordo com o andamento (velocidade) da peça estudada. Essa dificuldade é histórica, como mostraram Szamazi e Santo Agostinho.

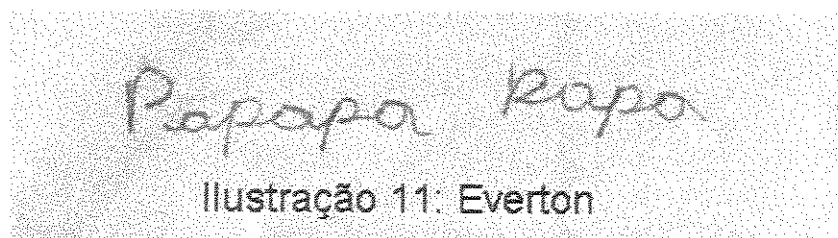
A solução encontrada por Andressa para resolver o problema que se lhe apresentava foi dividir o ritmo em dois grupos, assim:

<u>l l</u>	<u>lll</u>
papa	papapa
(lentos)	(rápidos)

A possibilidade da divisão decorre da estrutura do ritmo proposto, como é entendida pelas crianças, nessa fase da musicalização. Os dois primeiros batimentos são lentos e formam um grupo; os três últimos formam outro – embora o último dos batimentos seja lento, ele é “capturado” pelos batimentos rápidos anteriores. Essa forma de compreender o acontecimento rítmico é recorrente em crianças que estão iniciando seu aprendizado de música. Parece-me que, nesses casos, a diferença entre o tempo das durações é entendida a

partir do contraste imediato entre uma duração lenta e a rápida seguinte; ou seja, as crianças reconhecem apenas a diferença entre os batimentos contrastantes mais próximos. Andressa não se preocupou em marcar a diferença entre cada batimento ou duração, apenas limitou-se a dividir a célula rítmica em grupos, considerando o ‘espaço de tempo’ entre a segunda duração lenta e a primeira rápida.

Assim como Andressa, quase todas as crianças, embora em momentos diferentes, anotaram ritmos segundo o esquema descrito anteriormente. Um outro exemplo é a escrita proposta por Everton (9), para o ritmo □□□□.



Na primeira entrevista, Everton leu e executou perfeitamente o ritmo que havia escrito; considerando a eficiência dessa forma de grafar, utilizou-a novamente para marcar um outro ritmo que sugeri, naquele momento: □□□□. Enquanto escrevia, falava:

— “Aqui tem três, dá uma paradinha e depois mais três.”

Ele assinalou a “paradinha” por meio de uma vírgula; sua escrita resultou assim:



Ilustração 12: Everton

Indicar a “paradinha” entre os grupos de batimentos — demonstrando o reconhecimento das diferenças entre as durações próximas contrastantes — foi mais um conteúdo acrescentado às formas de escrita propostas pelas crianças, no sentido da diferenciação; esse recurso permitiu que algumas delas lessem seus escritos e realizassem corretamente o ritmo anotado.

Como assinalou Vigotski, 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. Juliana (9), ao elaborar uma escrita para o ritmo l l n l, que corresponde ao segundo momento, apresentou uma solução inédita.

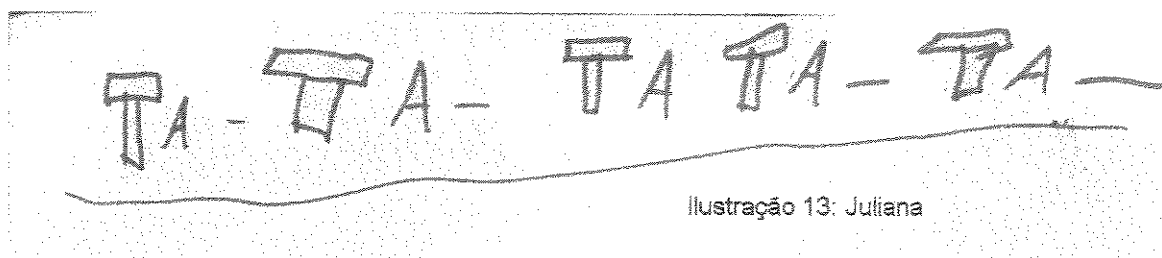


Ilustração 13: Juliana

Ela separou os batimentos lentos por traços, mantendo os dois rápidos juntos. Ao último batimento – longo e, geralmente, anexado ao grupo dos lentos que o precedem – atribui seu justo valor, separando-o por um traço, como fez com os outros batimentos lentos. Embora Juliana tenha lido e executado esse ritmo corretamente, durante a primeira entrevista, para escrever um novo ritmo (n l n l), voltou ao esquema usado por ela no primeiro momento, semelhante ao de Andressa e Everton, dividindo a célula rítmica em dois grupos – que caracterizou pela escolha de duas sílabas diferentes: “ba” e “ta” – e incluindo o batimento lento no grupo dos rápidos que o antecediam.



Ilustração 14: Juliana

Luria (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 de escrita, 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.

A quase totalidade da produção escrita das crianças, até o terceiro momento, indica esse 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.

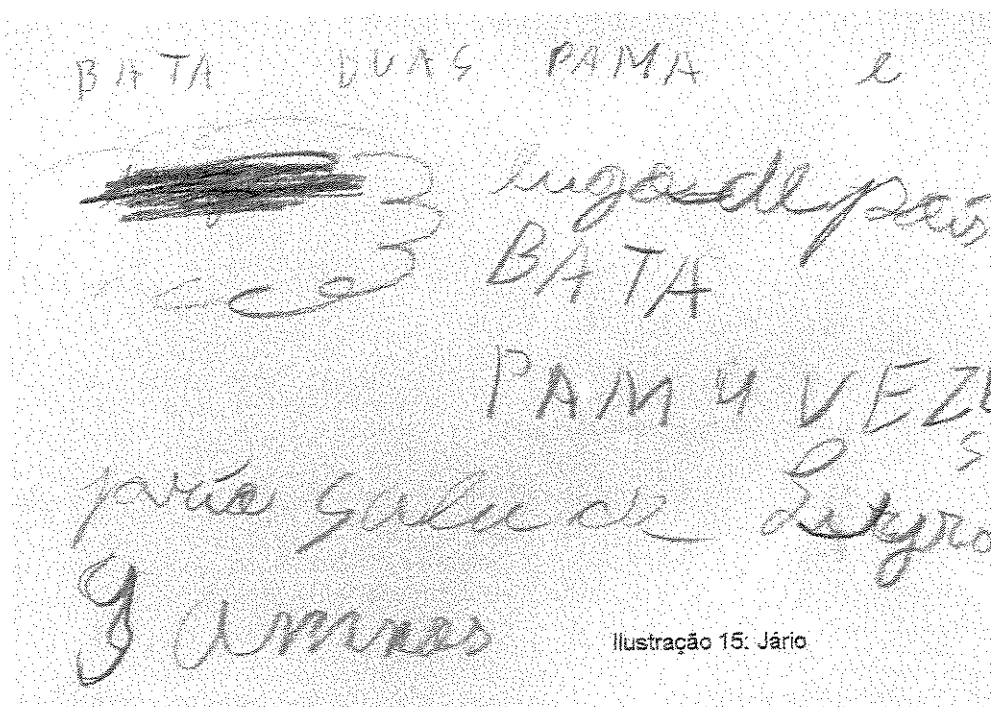


Ilustração 15: Jário

“Bata duas palmas e logo depois bata palma quatro vezes.”

Nesses casos, as crianças literalmente anotavam o ritmo descrevendo, com palavras, o movimento das durações. Foi assim que Jário (9) escreveu o ritmo II III.

Jário divide o ritmo em dois grupos: II III, ao anotar o ritmo através de sílabas, mas acrescenta, desnecessariamente, um batimento ao segundo grupo. Na primeira entrevista, solicitei a Jário que lesse e tentasse reproduzir o ritmo escrito. Ele 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 Jário 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 (1988), 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” (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 função da localização, ou do modo como dispunham suas marcas no papel. Esse é um dos primeiros conteúdos expressos nos escritos das crianças. 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, nesta pesquisa. Reconheço que 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. Se trago as reflexões de Luria sobre o desenvolvimento da escrita na criança, é porque acredito na contribuição desse autor para a análise dos dados de minha pesquisa.

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 – “ta”, “pa” 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 os encontros, as 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. Pode-se observar o uso/adaptação de sistemas conhecidos para a criação de outro em vários momentos da história da escrita musical. Destaco, por exemplo, os modos adotados por povos antigos para escrever as notas musicais: na Índia e na China, cada nota da escala era representada pela escrita correspondente a sua denominação, em sânscrito ou em ideogramas; e os egípcios baseavam-se nos símbolos dos planetas para indicar as notas.

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 – “pa”, “ta” 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.

Jário, a criança que indicava as regras para a execução dos batimentos, elaborou um sistema bastante eficiente para anotar os ritmos; e, como fosse eficiente, reiterou esse modo de escrita ao fazer uma nova anotação, na primeira entrevista. Dessa vez o ritmo era: n n n, e ele escreveu:

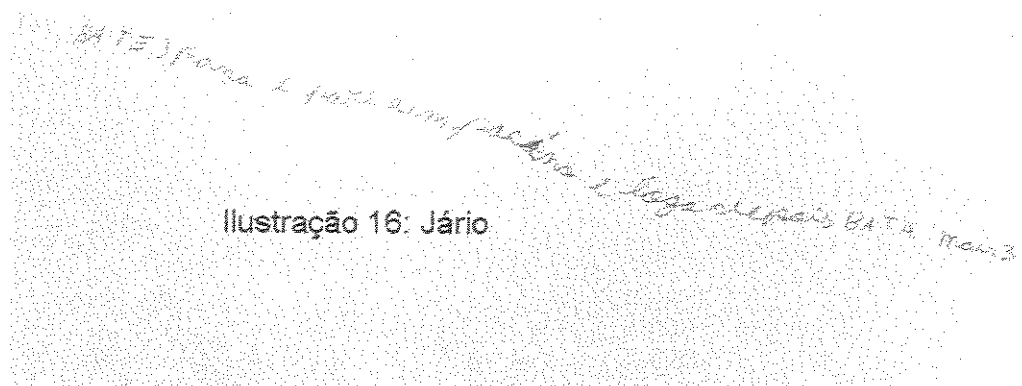


Ilustração 16: Jário

“Bata três palmas e para um pouquinho e logo depois bata mais três.”

Até aqui, tenho me referido apenas aos três primeiros momentos de análise estabelecidos. Apresentarei, a seguir, o material obtido no quarto momento, em que foram introduzidas as noções de curto e longo, a partir das atividades descritas no capítulo anterior. Entretanto, não deixarei de fazer articulações com os outros momentos, por entender que seja essa a melhor forma de conhecer o processo a que me propus estudar, neste trabalho – a busca de significação, pela criança, no âmbito da escrita de ritmos.

No quarto momento, quando introduzi, conforme disse, as noções de curto e longo, ao final das atividades, solicitei às crianças que anotassem um dos ritmos que havíamos trabalhado – a saber: ♩ ♩ ♩ ♩ ♩. Embora a maioria das crianças tenha produzido a mesma formas 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, Denise (8) anotara os ritmos através 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:

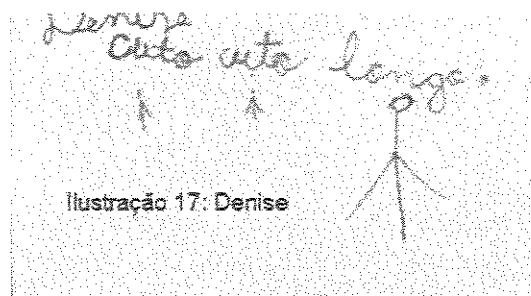


Ilustração 17: Denise

“curto curto longo”

O ritmo proposto pode ser dividido em dois segmentos iguais: . 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 Denise. Ao anotar, “curto curto longo”, além de marcar um dos segmentos que compõem a célula rítmica, esta 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 Denise – 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 a ser anotada. 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.

Jário – que, no primeiro momento, escreveu o ritmo através de sílabas, e que, no segundo e terceiro momentos, passara a descrever as regras para sua realização – também produziu desenhos para marcar o ritmo ♩ ♩ ♩ ♩ ♩.



Ilustração 18: Jário

"curto curto longo"

A essa criança, pedi que me explicasse como achava que seus desenhos poderiam ajudá-lo a lembrar-se do ritmo. Ele me respondeu:

— "Eu desenhei essa árvore com galhos pequenos e grandes, para me ajudar a lembrar do curto e do longo. E essa casa também, porque tem dois caminhos um mais comprido e o outro mais curto."

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. Essas foram as duas primeiras formas de diferenciação que apareceram nos escritos produzidos 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 desses escritos, 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 elas expressar 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 de Denise e Jário (palavras que também são minhas, que são nossas!), revelam sua tentativa de expressar as relações de grandeza presentes nas noções de curto e longo, no que se refere a ritmos.

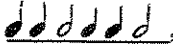
Ainda uma vez, busco as considerações de Luria sobre o processo de diferenciação da escrita, quando o autor aponta alguns dos fatores que definem e aceleram esse processo: a presença de números (quantidades), cores, tamanhos e formas, nas sentenças ditadas às crianças. Tais fatores levam-nas à pictografia, 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 (1988, p. 174).

No caso dos experimentos realizados por Luria, 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 através dos 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 – do/pelo outro e dos signos: refletidas nos conteúdos socialmente constituídos que foram compartilhados, nas atividades, nas brincadeiras, nas propostas, nas perguntas, nas respostas, nas reelaborações 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 Gean (10), 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 – Gean quase sempre indicava adequadamente o número de batimentos. Com a introdução das noções de curto e longo, para o ritmo , propôs:

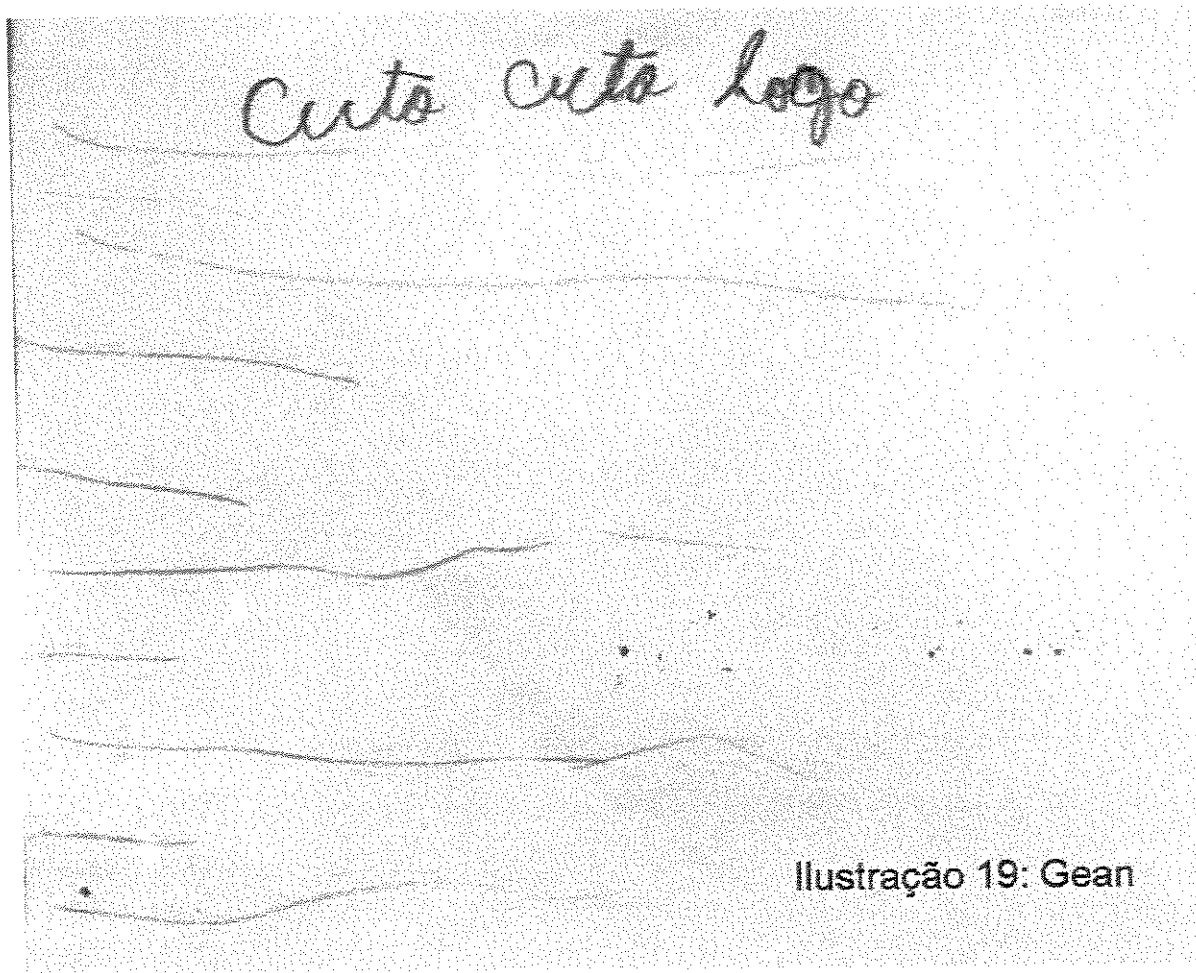


Ilustração 19: Gean

“curto curto longo”

Pedi a Gean que me explicasse sua escrita e ele disse:

— “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. Gean 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 por Gean junto aos seus traços, indicam precisamente a ordem dos batimentos.

Tomo a forma de escrita proposta por Denise, Jário e Gean 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 (1994) afirma que *“[...] o desenho é uma linguagem gráfica que surge tendo por base a linguagem verbal”* (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 (sem data), 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”* (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 (não só por Gean, Denise e Jário, mas pela maioria delas) 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”* (p. 2). Nesse movimento, desenho e narrativa modificam-se reciprocamente: através da 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.

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. 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.

Segundo Zampronha (2000),

A mesma escrita que serve para resolver um problema representacional, uma vez transformada, possibilita a emergência de outros tipos de organização musical, ou de *escrituras*. E tais escrituras, quando adotadas, poderão requerer outras soluções representacionais as quais, por sua vez, irão possibilitar a emergência de outras escrituras, e assim por diante. [...]. A escrita seria, na verdade, o próprio ambiente das possibilidades de construção dessa organização musical, da geração de escrituras (p. 14-15).

Os sistemas de escrita são criações culturais e históricas da humanidade; são resultado 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 na criança: *“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 – a escrita rítmica. Segundo Bakhtin (1999), *“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”* (p. 112).

Em seu texto sobre a formação de conceitos (1996), Vigotski refere-se às primeiras formulações conceituais das crianças como *pequenas obras de arte* (p. 65). Tomo de empréstimo essa sua expressão, por considerar também os modos de escrita rítmica elaborados pelas crianças, nesta pesquisa, como pequenas obras de arte. Seu conteúdo vai muito além da aparência externa. E, tomando-os em minhas mãos, tive o cuidado de dar relevância, sobretudo, à **significação constituída** pelas crianças e por mim, nas situações concretas vivenciadas em nossos encontros de música. Considerei importante e quis saber:

o que as crianças escreveram? De que forma o fizeram? E por quê? Como seus escritos foram assumidos/interpretados por nós?

De acordo com Pino (1993), “[...] o componente semântico precede o componente gráfico” (p. 99) no processo de aquisição da escrita, pela criança. Nas formas de escrita rítmica propostas, não era importante encontrar semelhança gráfica com o sistema tradicional de escrita musical – não era essa a minha intenção, não eram essas as possibilidades das crianças, naquele momento. Por outro lado, era meu objetivo conhecer e tentar compreender os recursos utilizados por elas para marcar ritmos e os conteúdos indicados em seus escritos. Sob esse ponto de vista, **foram criadas pequenas obras de arte.**

PARTE IV

1. CONSIDERAÇÕES...

2. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CONSIDERAÇÕES...

Traçado esse percurso, o que posso dizer das relações estabelecidas, do material produzido e analisado e das questões às quais me propus estudar?

Eu desejava conhecer o modo como as crianças constróem significação acerca de um sistema simbólico específico – a escrita rítmica – e indagava-me sobre os recursos dos quais lançariam mão para solucionar a tarefa de anotar um ritmo. Ao analisar os escritos produzidos pelas crianças, compreendi que encontraram o caminho para resolver a tarefa nos sistemas simbólicos já conhecidos e utilizados – adaptando suas formas familiares de simbolizar.

A **linguagem escrita** serviu para grafar os sons dos instrumentos e as sílabas que pronunciávamos ao realizar oralmente os ritmos. Compondo-a com certos conhecimentos matemáticos – a contagem, por exemplo – a linguagem escrita também ajudou a indicar o número de batimentos da célula rítmica a ser anotada. E, se as diferenças entre os batimentos próximos contrastantes fossem percebidas, bastava organizar as sílabas escritas, separando-as em grupos, de acordo com o ritmo que se queria lembrar.

O **desenho** foi usado de várias maneiras. Para marcar o **gesto** – primeira forma de expressão simbólica constituída pelo homem – desenharam mãos, pés, instrumentos, significando o movimento realizado ao executarmos um ritmo. O desenho serviu, também, para demonstrar o quanto as atividades desenvolvidas nas aulas de música estavam sendo apreciadas. E, ainda, desenhos e traços maiores e menores foram usados quando as diferenças entre cada batimento puderam ser reconhecidas.

Eu me indagava, também, a respeito do papel mediador das minhas intervenções e dos conteúdos apresentados na construção desse conhecimento, pelas crianças. E, com base na perspectiva assumida – o referencial histórico-cultural – pude compreender a importância fundamental desse papel, que é fator de desenvolvimento humano. *“Através dos outros constituímos-nos”*, diz Vigotski (2000). É o outro que me indica os modos culturais de ser e agir; que me abre as portas dos saberes historicamente construídos; é pelo e com o outro que posso significar os diversos sistemas simbólicos que permeiam as relações humanas, no cotidiano da vida em sociedade.

O que constituiu/constitui as crianças de minha pesquisa, esses sujeitos concretos, com possibilidades de elaborar formas de escrever ritmos, foi/são justamente as situações vividas, os conhecimentos já adquiridos, as relações estabelecidas, as atividades desenvolvidas, os conteúdos introduzidos, as escritas elaboradas e reelaboradas...

Eu queria saber, ainda, se as crianças poderiam se lembrar dos ritmos, com a ajuda de seus escritos. Ao entrevistá-las, pude perceber que, na maioria dos casos, isso não era possível. Conforme aprendi com Luria, os signos produzidos por elas, até esse momento, estavam apenas superficialmente ligados à tarefa de recordar. Tais signos podiam, tão somente, remeter à lembrança de que algum ritmo fora anotado. Relações consistentes não haviam se estabelecido entre o acontecimento rítmico e as formas de escrita propostas, que permitissem sua leitura. Em outros casos, entretanto, a escrita foi vivamente assumida como meio para recordar: puderam ser lidas e o ritmo realizado satisfatoriamente.

Mas, o meu desejo de conhecer/compreender o processo de significação da escrita de ritmos pela criança não era um fim em si mesmo. Para dizer com mais clareza as razões maiores que me moveram, trago as afirmações de dois autores, cujas contribuições foram fundamentais, nesta pesquisa.

“[...] 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).

“Com frequência 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.

Essa história foi contada. A pesquisa foi concluída. O texto está pronto. Entretanto, esta é apenas uma parte da história da construção de significação da escrita rítmica. E revela tentativas muito particulares feitas pelas crianças, no sentido de anotar um ritmo para lembrá-lo depois. Esse foi apenas um começo possível. Não está terminado o processo de significação da escrita rítmica por estas crianças. Há muito mais a ser conquistado por elas na sua história de aprendizado de Música e por mim na compreensão dessa conquista. As considerações que agora escrevo são, portanto, incompletas, inacabadas e assim continuariam sendo ainda que eu escrevesse muitas outras páginas...

Há muito mais a ser conquistado, até que todas as crianças – não somente as desta pesquisa, não somente aquelas que têm acesso às escolas que incluem a Música em sua programação, mas todas as crianças – possam construir suas histórias de significação sobre o sistema musical, constituindo-se como seres simbólicos e culturais, também, através da Música.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEINEKE, V. (1999). O debate sobre Filosofia da Educação Musical: uma revisão de tendências e perspectivas. In: **Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria: UFSM, (1), jan/jun, p. 117-125.
- BEYER, E. (org.) (1999). **Idéias em Educação Musical**. Porto Alegre: Mediação.
- BAKHTIN, M. (1999). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec.
- _____ (1997). **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes.
- BAS, J. (1986). **Tratado de la forma musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- BEETHOVEN, L. van. **Sonata para piano**. Opus 26. München: G. Henle Verlag.
- BENVENISTE, E. (1989). **Problemas de Lingüística Geral II**. Campinas: Pontes.
- COHEN, S. R. (1985). The development of constraints on symbol-meaning structure in notation: evidence from production, interpretation and forced-choice judgments. In: **Child Development**, 56, p. 178-195.
- CORRÊA, A. D. (1999). Criatividade: base do ensino contemporâneo de Artes Plásticas. In: **Expressão – Revista do Centro de Artes e Letras**. Santa Maria: UFSM, (1), jan/jun, p. 4-15.
- COUDRY, M. I. H. (1996). O que é o dado em Neurolingüística? In: DE CASTRO, M. F. P. (org). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp.
- CUNHA, E. M. (1984). Música: mudança de atitude na sociedade atual. In: **Revista Goiana de Artes**, 3 (2), jul./dez. p. 155-161.
- ECO, U. (1997). **A Estrutura Ausente**. 7ª ed., São Paulo: Perspectiva.
- FONTANA, R. C. (1996). **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados.
- _____ (1996a). A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. 5ª ed. In: Smolka, A. L. et GÓES, M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5ª ed. Campinas: Papirus. p. 121-151.

- GAINZA, V. H. de (1964). **Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educación Musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- GANDARA, M. (1985). **Atividades ritmadas para crianças**. Campinas: M. Gandara.
- GERALDI, J. W. (1991). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- GINZBURG, C. (1990). Sinais – raízes de um paradigma indiciário. In: **Mitos, emblemas, sinais – morfologia e história**. São Paulo, Companhia das Letras. p. 143-179.
- GÓES, M. C. R. de (2000). A natureza social do desenvolvimento psicológico. 3^a ed. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 24, jul. p. 21-29.
- _____ (2000a). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 50, abr. p. 9-25.
- _____ (1996). A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: Smolka, A. L. et GÓES, M. C. R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5^a ed. Campinas: Papyrus. p. 101-119.
- GRAMANI, J. E. (1992). **Rítmica**. 2^a ed. São Paulo: Perspectiva.
- GROUT D. J. et PALISCA, C. V. (1988). **A history of western music**. 4^a ed., Nova Iorque: W. W. Norton & Company.
- ISAACS, A. et MARTIN, E. (orgs) (1985). **Dicionário de Música**. Rio de Janeiro: Zahar. (Tradução: Álvaro Cabral).
- KENNEDY, M. (1994). **Dicionário Oxford de música**. Lisboa: Dom Quixote.
- LEONTIEV, A. N. (1996). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski. In: **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. p. 425-470.
- _____ (1988). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotski et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5^a ed. São Paulo: Ícone/EDUSP. p. 59-83.
- LURIA, A. R. (1988). O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotski et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5^a ed. São Paulo: Ícone/EDUSP. p. 143-189.
- MARTÍ, E. (1997). Les débuts de la capacité notationnelle: implications didactiques. In: **Skholê**. n. 7, p. 218-37.

- MONTEIRO, M. de F. (1998). **Registro gráfico e produção musical: um estudo junto a crianças e adultos**. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia/UnB.
- MORAES, J. J. (1986). **O que é música**. 4ª ed., São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros passos.
- NOGUEIRA, A. L. H. (1991). **A atividade pedagógica e a apropriação da escrita**. Dissertação de mestrado. FE/Unicamp.
- OLIVEIRA, M. K. de (1997). **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento — Um Processo Sócio-Histórico**. 4ª ed., São Paulo: Scipione.
- PADILHA, A. M. L. (1997). **Possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus.
- _____ (2000). **Bianca – um ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. Tese de doutoramento, FE/Unicamp.
- PINO, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. p. 45-78.
- _____ (2000a). O conceito de mediação semiótica em Vigotski e seu papel na explicação do psiquismo humano. 3ª ed. In: **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 24, jul. p. 38-51.
- _____ (1995). Relação entre pensamento e linguagem em Vigotski. In: **Anais do III Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Científica**, Universidade regional Unijuí. p. 111-126.
- _____ (1995a). A questão da significação – perspectiva histórico-cultural. In: **Temas em Neuropsicologia e Neurolingüística**, editor: Benito Damasceno e Maria Irma H. Coudry, São Paulo: Tecart. p. 32-38.
- _____ (1993). A criança, seu meio e a comunicação – perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento. In: **Psicopedagogia**, n. 26, vol. 12. p. 9-15.
- RANDEL, D. M. (org) (1986). **The new Harvard dictionary of music**. Nova Iorque: Harvard University Press.
- RIEMANN, H. (1959). **Historia de la música**. 2ª ed. Barcelona: Editorial Labor.
- SANTO AGOSTINHO (1997). O homem e o tempo. In: SANTO AGOSTINHO. **Confissões**. 12ª ed. Petrópolis: Vozes. Coleção Pensamento Humano. p. 266-296.
- SCHAFER, M. (1991). **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Editora da Unesp.

- SCHURMANN, E. F. (1990). **A música como linguagem: uma abordagem histórica**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense.
- SINCLAIR, A. (1999). **Children's inventions and constructions of notational systems**. Texto apresentado no XXIX Annual Symposium of the Jean Piaget Society, Cidade do México.
- SINCLAIR, H. (1990). **A Produção de Notações na Criança: Linguagem, Número, Ritmos e Melodias**. São Paulo: Cortez.
- SMOLKA, A. L. B. (1993). **A Criança na Fase Inicial da Escrita: a Alfabetização como Processo Discursivo**. 6ª ed., Campinas: Editorial da Unicamp.
- _____ (sem data). **A narrativa e o desenho como organizadores das experiências infantis**. Mimeo.
- SZAMAZI, G. (1988). Lei e ordem no fluxo do tempo. In: SZAMAZI, G. **Tempo e espaço: as dimensões gêmeas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- VIGOTSKI, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. In: **Educação e Sociedade**, Campinas: Cedes, 71, jul. p. 23-44.
- _____ (1998). **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1996). **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1996a). O método instrumental em Psicologia. In: **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. p. 93-101.
- _____ (1996b). Sobre os sistemas psicológicos. In: **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. p. 103-135.
- _____ (1996c). O problema da consciência. In: **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. p. 171-189.
- _____ e LURIA, A. R. (1996). **Estudos sobre a História do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas.
- _____ (1994). **A Formação Social da Mente**. 5ª ed., São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: Vigotski et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5ª ed., São Paulo: Ícone/EDUSP. p. 103-117.
- _____ (1987). **Imaginacion y el Arte en la Infancia**. México: Hispanicas.

- _____ (1987a). **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.**
Havana: Editorial Científico-Técnica.
- _____ (1972). **Psicología del arte.** Barcelona: Barral Editores.
- WILLEMS, E. (1969). **Las bases psicológicas de la educación musical.** 3ª ed., Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- ZAMPRONHA, E. S. (2000). **Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical.** São Paulo: Annablume: Fapesp.