

Ler/escrever ritmos: a análise psicolingüística de uma experiência com crianças¹

Ana Cristina F. Matte

Resumo: A partir dos dados de uma turma de iniciação musical formada por crianças de 4 a 7 anos, o artigo indica o processo de aprendizagem da leitura/escrita de ritmos analisado em relação ao processo de aquisição da escrita verbal. A análise psicolingüística dos processos individuais baseou-se em produções documentadas em dois diferentes momentos do ano letivo e teve como parâmetros o desenho dos símbolos, a relação nota/sílaba e a apreensão das noções de densidade e de grupos rítmicos, indicando uma seqüência de possíveis hipóteses formuladas pelas crianças durante o processo de aquisição da escritura rítmica.

O aprendizado da escrita musical, tanto rítmica quanto melódica, é um processo de aquisição da escrita fortemente marcado pelo processo simultâneo de aquisição da escrita formal. Este último pode estar iniciando-se, em andamento ou até mesmo estar concluído, dependendo da idade e da história do indivíduo envolvido, pois o ensino de música no Brasil não é, sistematicamente, iniciado na infância. Assim, a psicolingüística pode fornecer um arsenal teórico extremamente útil no estudo da aquisição da linguagem escrita musical².

O presente trabalho foi baseado em dados de uma única turma no período de um ano, 1994. Trata-se de uma turma de iniciação musical no

conservatório Carlos Gomes, em Campinas - SP, com crianças de 4 a 7 anos, da qual participei na qualidade de professora. No que concerne à rítmica, alguns pontos são importantes na descrição do trabalho:

- o ritmo era aprendido corporalmente, com marcha e danças. Usávamos canções infantis para observar o ritmo geral, incluindo mudanças de compasso, de andamento e de subdivisão (procedimento semelhante ao sugerido por Rego, 1990, para a linguagem verbal, com a abundante utilização de literatura infantil em sala de aula);

- a composição foi usada como forma de expressão (discutíamos o tipo de música que estava sendo composta: alegre, triste etc.);

1 Pesquisa parcialmente financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP).

2 A abordagem psicolingüística do aprendizado da escrita musical é encontrada também em Sinclair (1990), e, no campo da iniciação musical, no nº 1 da revista Plural, da Escola de Música Villa-Lobos (Rio de Janeiro), e em Souza (1999).

- a gravação permitia a audição crítica de exercícios e composições.

O processo, portanto, consistia em ouvir, assimilar, reproduzir, criar e apreciar criticamente, sendo a leitura/escrita introduzida em diferentes momentos do processo a cada aula, um processo que pode ser definido do gesto à escrita (Vigostky, 1991), onde o contato professor/criança não é uma via de mão única: segundo Vigotsky (cf. Oliveira, 1993), mesmo a imitação é reconstrução do observado nos outros.

O presente texto focaliza dois momentos específicos do processo de aprendizagem da rítmica: uma brincadeira de escrita rítmica dos nomes das crianças, realizada em maio, e uma prova/ditado, realizada em dezembro.

Depois de discutir a metodologia utilizada e apresentar as crianças que produziram os textos musicais analisados, a análise da escrita rítmica dos nomes e da prova/ditado vai investigar as hipóteses das crianças frente aos problemas da escrita, além de indicar uma hierarquia desses problemas.

Estudo dos grupos rítmicos

Com a brincadeira de marcha, onde aprendíamos o que era pulso (uma regularidade temporal), fomos brincando de subdividir e multiplicar palavras no tempo. Cada sílaba deveria corresponder a uma nota e então aprendemos um código³ relacionando a palavra falada ritmicamente ao grupo rítmico:

vou = dois pulsos = uma mínima

vai = um pulso = uma semínima

corre = dois sons regulares em um pulso = duas colcheias

ligeirinho = quatro sons regulares em um pulso = quatro semicolcheias

hum = silêncio que dura um pulso = uma pausa de semínima

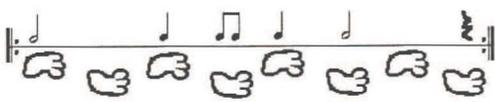
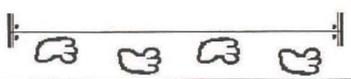
Esse trabalho, complementado por brincadeiras, como o bingo rítmico e a escrita rítmica dos nomes, forneceu subsídios para a

criação e escrita de arranjos e composições rítmicas.

O bingo funcionava como um ditado informal, além de um exercício de leitura, pois a função de "cantar" passava por todos⁴. Essa situação de ditado informal era corriqueira; por outro lado, a única vez em que fizemos um ditado formal de ritmos foi na prova de 6 de dezembro.

Os arranjos eram feitos sobre canções infantis gravadas em disco e sobre composições das crianças. Fazíamos exercícios de composição sobre o papel onde os compassos estavam previamente delimitados e os pulsos marcados para referência, como no exemplo da figura 1:

figura 1

Nome: _____ Turma: _____		Marcha das Figuras	
			
$\text{♩} = 2$	$\text{♪} = 1$	Agora escreva a sua marcha das figuras:	
$\text{♫} = 1$	$\text{♬} = 1$		

Essas composições eram trocadas, lidas pelos outros, lidas por mim, com o piano, com a voz, com o violão, com instrumentos de percussão. Num estágio inicial as semicolcheias não eram usadas, como no exemplo acima, mas logo passaram a fazer parte da marcha, com o treino do bingo rítmico.

Os trabalhos de composição permitiram privilegiar a carga cultural que a criança traz para a sala de aula e a criatividade no manuseio dos elementos da escrita e da percepção musical. Essa postura, adotada neste trabalho com crianças, tem estreita ligação com aquela discutida por Kato, (1998), para a linguagem verbal: segundo a autora, os melhores resultados dependem de uma concepção que inclua um isomorfismo parcial entre fala e escrita, permitindo o uso da experiência prévia do aluno.

3 Essa relação entre palavras e grupos rítmicos é bastante similar à apresentada por Mársico (1987), que também apresenta o bingo rítmico.

4 Os jogadores do bingo rítmico recebem cartelas com várias frases rítmicas. O "leitor" sorteia um quadrado de cartolina contendo uma frase, a qual ele lê em voz alta. O jogador cuja cartela apresenta a frase lida, marca-a com um feijão, até preencher toda a cartela. Dois bingos foram usados nessa turma: com e sem semicolcheias. Aos poucos, no bingo, o código "vai, corre, ligeirinho" foi sendo substituído por vocalizações rítmicas sem palavras e instrumentos musicais diversos.

As crianças da Turma Maravilha

As crianças escolheram o nome Turma Maravilha. A turma era composta desde crianças em fase pictográfica ou ideográfica da aquisição da linguagem verbal até crianças em fase de alfabetização formal⁵, situação bastante comum pois as escolas precisam agrupar um número mínimo de crianças para viabilizar economicamente a turma. Mesmo assim, a escola permitiu que, num primeiro momento, as crianças menores fossem separadas na Turma dos Gatinhos, cuja breve existência permitiu-nos avaliar com mais especificidade seu comportamento.

Somente seis crianças participaram da turma Maravilha no período de fevereiro a dezembro. Além dessas, foram incluídos na análise os trabalhos das crianças que completaram o primeiro semestre. Os comentários a seguir baseiam-se em anotações feitas por mim com intuito avaliativo no decorrer do curso. Prefiro adotar um código identificador (primeira letra do nome + idade) no decorrer do texto pois os nomes não retêm em si esse dado importante que é a idade.

L4: Lucas - 4 anos - participou da aula da turma dos Gatinhos e chorou quando soube que voltaria para a turma Maravilha. Inicialmente muito distraído durante as aulas, em abril já estava mais integrado à turma e passou a compreender melhor o conteúdo. Essa integração atingiu tal grau que possibilitava-lhe buscar ajuda com os colegas mais velhos quando o ritmo da turma era acelerado demais para ele. Saiu da turma no final do primeiro semestre, portanto não fez a prova de dezembro.

AP4: Ana Paula - 4 anos - também participou da turma dos Gatinhos. Participava de todas as atividades, um tanto quanto timidamente. Fez grandes progressos, considerando-se sua condição de gatinha. Concluiu o curso em dezembro.

J5: Jaqueline - 5 anos - fez parte da turma dos Gatinhos. Participava com desenvoltura, mas nem sempre conseguiu acompanhar o ritmo da turma Maravilha quando a outra turma foi extinta. Mesmo assim, foi possível observar nela a incorporação dos elementos musicais estudados durante o ano todo.

F5: Flávia - 5 anos - em função da sua intimidade com as letras e do seu grau de organização, ficou na turma Maravilha, apesar da idade. Muito animada, participava de todas as atividades acompanhando bem a turma. No final do primeiro semestre dava mostras de que, com uma turma mais adiantada, desenvolver-se-ia muito mais, mas não havia outra turma na escola que comportasse sua idade. Concluiu o curso em dezembro.

R6: Raquel - 6 anos - quieta e arredia, passou por uma fase de rebeldia no meio do primeiro semestre e depois equilibrou-se, menos introvertida do que no início do curso. Acompanhava bem as aulas pois participava de todas as atividades com interesse. Também acompanhou a turma o ano todo.

C6: Carol - 6 anos - com uma bronquite que a atormentava constantemente, fez parte dos Gatinhos, onde pôde mostrar seu espírito de liderança. Durante o mês de abril, concomitantemente à melhora de sua bronquite, deixou de fazer parte do que eu chamava de os gatinhos da turma Maravilha. Sua dificuldade inicial com a escrita/leitura musical foi sendo aos poucos superada e pude descrevê-la, em junho, como "deslumbrante". Saiu da turma no final do primeiro semestre para seguir um curso de violão.

F6: Felipe - 6 anos - irmão do Lucas, Felipe apresentava excelente desempenho, conseguindo rapidamente apreender o conteúdo e mostrava grande criatividade. Como o irmão, interrompeu o curso no final do primeiro semestre.

P6: Paula - 6 anos - Passou por uma fase de rebeldia que cessou com a introdução de um trabalho extra-classe de flauta doce, realizado conjuntamente com seu pai e orientado por mim. Participou da turma durante todo o ano.

R7: Renata - 7 anos - a única criança que já freqüentava o ensino formal (primeira série). Inicialmente era muito tímida, relutando em participar, mas não deixava de realizar todas as atividades propostas. Iniciou o curso com três semanas de atraso. Após um mês de aulas já estava mais segura, assimilando bem os conteúdos e mantendo-se num bom ritmo até o final do curso, em dezembro.

5 Segundo Kato (1988), a fase primeira fase da aquisição da leitura escrita seria a fase do pictograma ou desenho, onde há uma relação icônica entre o desenho e o que quer representar; a segunda corresponderia ao ideograma, representação simbólica mas ainda com uma concepção icônica de quantidade. Contini (1988), sugere uma divisão dessas duas fases, baseado em Ferreiro: a) grafismo primitivo (rabiscos), b) grafismo primitivo com linearidade (já com controle de direção e quantidade), c) escrita pictográfica (desenho da escrita), d) escrita ideográfica ou unigráfica (uma letra ou símbolo por palavra).

Nos próximos tópicos analiso dois tipos de produção de grupos rítmicos: a escrita dos nomes realizada em maio e cinco questões da prova de dezembro (as outras questões tratavam de percepção melódica).

Escrita Rítmica dos Nomes

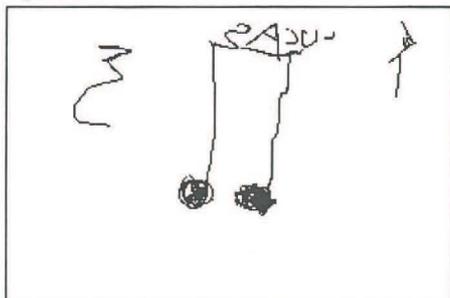
A escrita rítmica dos nomes surgiu de uma brincadeira bastante difundida cujo objetivo é apresentar e integrar pessoas num grupo (tínhamos alguns alunos novos na classe): numa roda, em pé, batíamos palmas marcando um pulso regular e cada um falava seu nome no ritmo das palmas. Várias subdivisões surgiram naturalmente. Aproveitando a situação, num segundo momento escrevi no quadro um ritmo para cada nome e cantei para eles, pedindo que me repetissem. Depois disso, sugeri que cada um inventasse um ritmo para o seu nome e escrevesse num pedaço de papel. Finalmente, cada um leu para a turma o ritmo do seu nome, essa leitura foi "corrigida" por mim, que mostrei o que realmente estava escrito, tendo sido repetida por algumas das crianças.⁶

O que caracterizaria uma escrita coerente com a "regra" dos grupos rítmicos seria a escrita de uma nota por sílaba do nome e a acentuação coerente (em cada grupo rítmico, nesse estágio, sempre a primeira nota é acentuada)⁷. Considerando esses fatores, agrupei as produções da seguinte maneira:

a) cópia do quadro: L4 e F6

L4 copiou seu nome (ritmo) do quadro, espelhando a frase rítmica assim como as letras do nome que colocou sobre as notas (figura 2). F6 também copiou do quadro o ritmo do nome como eu o havia escrito, mas sem espelhar.

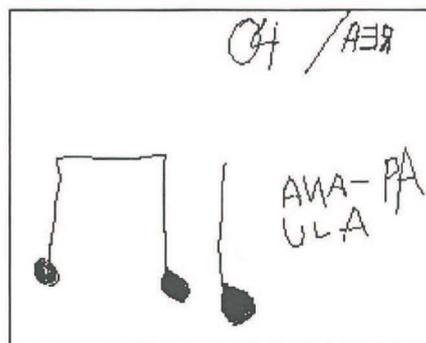
figura 2



b) menos de uma nota por sílaba: AP4

Somente a AP4 escreveu um ritmo com menos notas que sílabas do nome (figura 3). A acentuação está correta. É fácil perceber que AP4 suprimiu a sílaba final do seu nome, átona. Sendo assim, sua hipótese sobre a escrita do ritmo é aceitável e pode ser considerada correta.

figura 3



c) uma nota por sílaba, acento deslocado: R6 e C6

C6 explorou seu longo nome com variadas figuras, mas o resultado modifica a acentuação natural (A-na Ca-ro-li-na, figura 4). R6 também deslocou o acento. Ambas as meninas mostram ter uma boa hipótese sobre a relação entre as sílabas e as notas, mas ainda estão construindo a idéia do grupo rítmico, na qual ainda não cabe a acentuação.

figura 4



d) uma nota por sílaba, acento coerente: J5, F5, P6 e R7

J5 pediu ajuda para escrever o nome que falava: dizia todas as sílabas com a mesma duração e eu escrevi o que ela estava dizendo, um grupo de quatro semínimas (Ja-que-li-ne).

6 Não houve tempo hábil para uma segunda escrita, posterior a essa leitura da professora; essa segunda escrita, cuja finalidade seria permitir às crianças aceitar o que efetivamente escreveram ou procurar auto-corriger-se com vistas a escrever o que pretendiam, fica como sugestão.

7 Todas as crianças, sem exceção, desprezaram o uso de barras de compasso, por isso eu também desconsiderei-as na análise.

- J5, questão 6, colocou os três grupos ditados e o movimento de acelerar/desacelerar correto, mas 4 notas viraram 3, pois um silêncio substituiu a inicial; sendo assim, o movimento e mesmo a razão da densidade estão praticamente corretos em sua escrita.

d) escrita com noção apropriada de densidade, de número de grupos e de número de notas: três produções apresentam número de grupos e notas correto, com a adequada noção de densidade mas razão exagerada ou atenuada:

figura 8

R7, questão 6:	
R6, questão 8:	
F5, questão 8:	

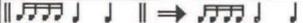
- R7, questão 6, colocou os três grupos ditados com suas 4 notas e o movimento de acelerar/desacelerar correto, mas a razão da densidade foi exagerada;

- R6, questão 8, colocou os dois grupos ditados com suas 5 notas e a aceleração correta, mas a razão da densidade está exagerada em sua escrita, onde uma pausa soma à semínima o longo tempo que R6 percebeu maior que a maior nota por ela conhecida;

- Já F5, na questão 8, colocou os dois grupos ditados com suas 5 notas e a aceleração correta, mas a razão da densidade está atenuada em sua escrita.

e) escrita com noção de quantidade de grupos e notas, mas com noção parcial de densidade e razão parcialmente correta: estes dois casos podem ser, talvez, somente uma questão de ponto de vista. R6 e R7 escreveram da mesma forma a questão 7, parecendo querer, com o aumento da duração, marcar a acentuação natural da seqüência rítmica. A rigor, tal procedimento provoca uma aceleração final na seqüência que origina. As outras produções estão corretas. Immente é marcada por uma desaceleração:

figura 9



As outras produções estão corretas.

Quanto às questões 9 e 10, ditados de seqüências com silêncio, este apresentou-se como um complicador a mais. Optei por agrupá-las da mesma maneira que as anteriores, procurando analisar o papel do silêncio no levantamento das hipóteses:

a) escrita sem noção de densidade: nas duas vezes em que J5 escreveu seqüência com silêncio, este não aparece em sua escrita e a noção correta da variação de densidade, que aparecera em todas as três produções anteriores suas, desaparece total ou parcialmente:

figura 10

J5, questão 9:	
J5, questão 10:	

- J5, na questão 9, coloca o número correto de grupos, mas o movimento de aceleração transforma-se em desaceleração e a pausa é substituída por uma nota longa (mínima);

- J5, na questão 10, a qual inicia com uma pausa, exagera no número de grupos e só parcialmente consegue escrever a desaceleração ditada; além disso, escreve incorretamente o grupo de semicolcheias, omitindo uma delas.

b) escrita com noção de densidade mas sem noção de grupos: aqui o silêncio faz acrescentar ou omitir grupos:

figura 11

P6, questão 9:	
R6, questão 10:	
F5, questão 9:	

- P6, na questão 9, escreve mais grupos rítmicos do que os ditados e omite a pausa, apesar de conseguir apreender a noção de aceleração que modaliza a seqüência;

- R6, na questão 10, omite o grupo final, mas coloca a pausa inicial e escreve corretamente o tempo relativo do primeiro grupo após a pausa;

- F5, na questão 9, escreve menos grupos rítmicos do que os ditados e omite a pausa, apesar de conseguir apreender o grupo final.

c) escrita com noção de densidade e número de grupos: Ambas as produções de AP4 omitem a pausa e colocam o número correto de grupos sonoros (silêncio não seria "sonoro"):

figura 12

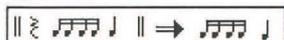


- AP4, questão 9: a noção de variação da densidade é atenuada em função da pausa entre os grupos;

- AP4, questão 10: como a pausa está no início, não atrapalha a noção de diminuição da densidade.

d) escrita com noção de densidade, número de grupos e número de notas: a presença do silêncio não atrapalhou a produção de R6 na questão 9 no que concerne ao número de notas e sentido geral de aceleração, mas ela, exagerando na variação de densidade sentida, precisou aumentar o número de grupos para dar conta do número de notas. Cabe notar que esta foi uma das poucas crianças que escreveu a pausa na questão 9.

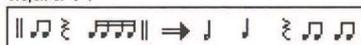
figura 13



e) escrita com noção de densidade, razão, quantidade de grupos e notas corretas mas omissão do silêncio:

- F5 e R7, questão 10:

figura 14



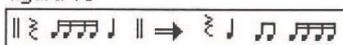
- R7, questão 9:

figura 15



f) Somente uma produção colocou corretamente o silêncio mas errou tanto a qualidade da variação de densidade quanto a quantidade de notas e grupos; P6, questão 10:

figura 16



No próximo tópico comentarei brevemente o trajeto observável dessas seis crianças no que concerne aos grupos rítmicos.

Grupos Rítmicos: processos

A. Ana Paula (AP4)

AP4 escreveu em maio seu nome com menos notas que sílabas, o que não significa que não tenha compreendido a escrita rítmica do nome. Na mesma folha em que escreveu o ritmo do nome escreveu Ana Pa-ula (figura 3), para dividir o nome quando a folha acabou. Possivelmente, em termos de aprendizagem da escrita verbal, ela ainda não alcançara o estágio da silabação e o que fez com o ritmo do nome foi escrever somente os segmentos sonoramente importantes: ela omitiu a sílaba átona final, que é sonoramente menos importante.

Em dezembro, AP4 apresenta dois tipos de produção nas questões sem pausa:

- questões 6 e 8: escrita com noção de densidade e número de grupos;

- questão 7: escrita sem noção de densidade (mas acerta o número de grupos).

Parece que, para AP4, o número de grupos é mais importante nesse momento do que a densidade, que ainda está sendo testada. Por isso nas duas seqüências com pausas, AP4 omitiu o silêncio, inexistência de som, e escreveu o número correto de grupos sonoros. Quando o silêncio estava no início, ela percebeu corretamente a variação de densidade, mas quando ele estava no meio, provocou uma ruptura na seqüência que a fez perder a relação entre os grupos.

B. Jaqueline (J5)

J5 não quis escrever em maio seu nome: ditou-o para mim, ritmado, e satisfez-se com o resultado: quatro semínimas.

Em dezembro, em todas as produções para seqüências sem pausa, ela escreveu corretamente a variação de densidade e, somente em uma das vezes, diminuiu o número de grupos rítmicos (perdeu, na questão 7, a semínima final).

Quando procurou escrever as seqüências com pausas, sua eficiência diminuiu: na questão 9 ela acertou o número de grupos mas inverteu a variação de densidade e na questão 10 ela exagerou o número de grupos, escreveu, incorretamente, um deles (com uma semicolcheia a menos) e, só parcialmente, representou a desaceleração ditada.

No caso da questão 9, é possível deduzir, hipoteticamente, que ela colocou uma nota longa

no lugar do silêncio e espelhou a escrita da frase. Será que o espelhamento pode ocorrer na escrita musical mesmo que na verbal já tenha sido superado? É possível.

O silêncio, para J5, ainda é uma incógnita e a obriga a questionar coisas que já havia assimilado, como a escrita de cada grupo, o número de grupos e a variação de densidade.

C. Flávia (F5)

F5 é uma pequena notável, com um rendimento comparável aos alunos mais "velhos". Ela, em maio, escreveu para o seu nome um ritmo adequado inclusive do ponto de vista da acentuação.

Na prova de dezembro, F5 acertou as duas primeiras seqüências sem pausas e parcialmente a terceira, onde atenuou a razão da densidade entre os dois grupos. A presença do silêncio também para ela foi um complicador: ela escreveu somente o grupo que conseguiu apreender na questão 9 (escrita com noção de densidade e sem noção de número de grupos) mas na questão 10, ressaltando-se a omissão do silêncio inicial, escreve corretamente o ritmo ditado. O silêncio da questão 9, no meio da seqüência, provocou uma ruptura na sua percepção e F5 perdeu a noção do conjunto.

D. Paula (P6)

P6 escreveu em maio seu nome com um grupo rítmico adequado do ponto de vista quantitativo e da acentuação. Em dezembro acertou as duas primeiras seqüências sem pausa, mas na terceira a presença de uma nota longa (mínima, dois tempos) fez com que buscasse o preenchimento do tempo com grupos inexistentes. Esse procedimento é similar àquele utilizado por ela nas questões com pausas: na questão 9, ela escreve duas notas iniciais, duas centrais preenchendo o silêncio e quatro finais. A quantidade de notas inicial e final está correta e a variação de densidade entre elas também, embora exagerada. Porém, ao escrever a seqüência da questão 10, iniciada por uma pausa, P6 prefere escrever a pausa e, mesmo assim, preencher o silêncio com notas, acabando por inverter a variação de densidade.

Aparentemente P6 tem uma noção forte do conjunto, mas reluta em manter pulsos "vazios", o que ocorre no caso das pausas e no caso de notas longas, cujo ataque num pulso produz um som mantido no(s) pulso(s) seguinte(s).

E. Raquel (R6)

R6, ao escrever o ritmo do seu nome, colocou um grupo rítmico adequado do ponto de vista do número de sílabas (duas colcheias), mas inadequado do ponto de vista da acentuação (escreveu Ráquel).

Em todos os exercícios, com e sem pausas, da prova de dezembro, R6 demonstrou ter domínio da variação de densidade e do número de grupos, mas não acertou completamente nenhuma das questões, em função de um exagero na razão de densidade entre os grupos. Em somente uma questão ela omitiu um grupo final (uma semínima, questão 10). Escreveu as pausas corretamente, exceto quando quis desnecessariamente alongar uma mínima. Portanto, a pausa não foi para ela um elemento complicador.

F. Renata (R7)

R7 escreveu seu nome corretamente em maio, tanto em número de notas quanto em acento. Em dezembro, mostrou domínio da variação de densidade, às vezes exagerada, do número de grupos e notas, sempre corretos exceto na omissão das pausas. O silêncio omitido não foi um elemento complicador, pois R7 conseguiu escrever perfeitamente os grupos rítmicos sonoros daqueles exercícios. No entanto, uma auto-correção visível pelo apagamento incompleto, na questão 10, demonstra que ela teve dúvidas em não escrever o silêncio inicial e escreveu três colcheias no início que depois apagou, ou seja, R7 sabia que havia algo onde eu pus uma pausa, mas suas hipóteses sobre a escrita ainda não se adequavam ao percebido.

Nenhum desses alunos acertou integralmente nenhuma das duas questões com pausas.

Comentários Gerais

Uma primeira consideração possível a partir dessa análise refere-se ao conceito de prova. Se eu considerar apenas acertos e meios acertos (para não ser tão radical), sendo esses últimos relativos à escrita correta de algum grupo de cada seqüência ditada, teria nas 5 questões com nota de 1 a 10: AP4 = 2, J5 = 1, F5 = 5, R6 = 3, P6 = 7 e R7 = 6. Essas notas baixas desestimulariam as alunas e não trariam nenhuma informação relevante sobre o estágio de desenvolvimento de cada uma. Ao passo que a mesma prova, lida conforme o processo de aquisição da escrita musical, possibilita ao professor perceber os tipos de hipóteses que estão sendo individualmente realizadas pelas

crianças, tal como procurei fazer no tópico anterior, e focalizar essas lacunas no dia a dia da sala de aula⁹. Isso só é possível mediante uma postura frente à iniciação musical em que predomine o conceito de música como linguagem, ao invés de técnica, o mesmo devendo ser dito sobre a escrita musical¹⁰.

Caberia, portanto, uma investigação ampla do processo de aquisição da linguagem musical escrita no escopo da psicolinguística que permitisse a construção de uma hierarquia, ou campos interrelacionados, com as hipóteses da criança sobre a escrita (estágios de desenvolvimento). Dessa forma o professor teria uma referência para analisar o material produzido pelas crianças.

A presente análise, e esta é a segunda consideração a fazer, realiza uma investida nesse sentido, possibilitando observar alguns aspectos pertinentes. Em primeiro lugar, o contato com vários grupos e elementos rítmicos não significa que a criança vá focalizá-los todos de uma vez. Quais seriam esses elementos? Sugeri a) aceleração/desaceleração; b) número de grupos rítmicos; c) número de notas; d) razão da densidade, ou melhor, razão de subdivisão/multiplicação na relação nota/pulso. O processo sugerido pela análise dos trabalhos desses alunos seria:

1. duas possibilidades: ou o aluno fixa o número de grupos rítmicos ou atém-se à questão da aceleração/desaceleração;

2. o aluno, ao perceber que sua hipótese anterior

não dá conta desses dois aspectos do ritmo, reformulando-a a fim de superar o problema, o que definiria esse segundo estágio;

3. o aluno percebe outro aspecto quantitativo do ritmo, o número de notas (ataques) e sua terceira hipótese deverá abranger também esse aspecto a partir da reformulação das hipóteses anteriores;

4. provavelmente é a acentuação que leva o aluno a questionar a hipótese anterior e o coloca no quarto estágio, aparentemente uma regressão: ele fixa o número de grupos e notas mas perde, parcialmente, a noção de variação de densidade; essa instabilidade o leva à questão da razão de subdivisão/multiplicação na relação nota/pulso;

5. quando reformular suas hipóteses conseguindo adequá-las à relação nota/pulso, estará, finalmente, escrevendo ritmos corretamente.

A percepção do silêncio coloca um novo problema para a criança frente à escrita musical. Ela vai repensar todas as suas hipóteses, cometendo erros que em seqüências sem silêncio não mais comete¹¹, até conseguir entender que, em música, o silêncio é tão importante quanto a nota.

Cabe ressaltar que esses estágios não devem ser vistos como uma seqüência rígida: assim como nada é óbvio na escrita, seja ela musical ou verbal, ou mesmo nada é óbvio na linguagem, o processo de sua aquisição é um vai e vem constante, nunca uma rua de mão única.

9 Conforme Castro (1996), é preciso levar em consideração no processo de aquisição da linguagem uma independência parcial, que produz noções infantis para palavras adultas, ou seja, recria a linguagem enquanto a adquire. Os erros, com a entrada da teoria de Piaget, passaram a ser vistos como reflexos ou indícios de um processo onde a criança, ao adquirir a representação escrita da linguagem, reconstrói sua relação com ela. A criança passa a ser vista como um sujeito ativo e a linguagem como um dos objetos cujo conhecimento é fruto da construção desse sujeito. Na discussão desse assunto, Abaurre et alii (1995) explica que, por outro lado, o sujeito piagetiano é um sujeito ideal e que, portanto, a pesquisa baseada em dados do mundo (crianças reais) não pode ignorar os dados que, se não confirmam nem contradizem a teoria, se não respondem às perguntas propostas por ela, têm, por sua vez, o potencial de evidenciar e até elucidar outras pertinências no campo da aquisição da linguagem escrita.

10 No campo da linguagem verbal, Smolka (1988), conclui que as crianças aprendem a escrever escrevendo, isto é, usando a escrita e a leitura com seus devidos fins, por isso é importante escrever porque quer e o que quer escrever, sem esquecer que essa escrita sempre direciona-se a alguém. No mesmo sentido, Cagliari (1998) enfatiza que a leitura de um texto não pode perder de vista o texto como veículo de um conteúdo global: em busca desse conteúdo, algo comunicado de alguém para alguém, o processo de leitura inclui decifração, reflexão, opinião.

11 O processamento de hipóteses pela criança é discutido em Smolka (1988). A autora sugere um agrupamento de hipóteses motivado pelo material escrito, mas ressalta que ele deve ser visto como uma construção por parte do sujeito-criança baseada em movimentos de uma linguagem em constituição e, simultaneamente, constituidora, num processo de internalização do social marcado pela relação de interlocução, ambos presentes na dimensão discursiva das produções infantis. Ela baseia-se em Vigotsky (1991), que discute que a história do desenvolvimento da linguagem nas crianças é marcada por evoluções e involuções, plena de descontinuidades, tal como na história do Homem.

Referências Bibliográficas:

- ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek, MAYRINK-SABINSON, Maria Laura, GERALDI, João Wanderley . Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas: IEL - UNICAMP, n.25, p. 5-12, janeiro/junho, 1995.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (org.) *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 61-86, 1998.
- CASTRO, Maria Fausta Pereira de - Piaget. O método clínico e a linguagem. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: UNICAMP, p. 165-178, 1996.
- CONTINI Jr, José. A concepção do sistema alfabético por crianças em idade pré-escolar In: KATO, Mary (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, p. 53-104, 1988.
- FIGUEIRA, Rosa Attie. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: UNICAMP, p. 55-86, 1996.
- KATO, Mary Aizawa. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, São Paulo: Ática, p.30-37, 1988.
- KATO, Mary Aizawa. Como aprendemos a ler e a escrever? In: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Série Fundamentos, 6 ed. São Paulo: Ática, 1998.
- MÁRSICO, Leda Osório. *Introdução à leitura e à grafia musical*. Porto Alegre: Escola Superior de Teologia e Espiritualidade Franciscana, 1987.
- OLIVEIRA, Marta Kohl - Vigotsky, São Paulo: Scipione, p. 55-79, 1993.
- REGO, Lúcia Lins Browne. A Literatura infantil como um caminho para a alfabetização. In: REGO, Lúcia Lins Browne *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. FTD, p. 50-78, 1990.
- SINCLAIR, Hermine. *A produção de notação na criança: linguagem, número, ritmos e melodias*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A emergência do discurso na escrita inicial In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante *A Criança na Fase Inicial da Escrita*. Campinas, Cortez e Unicamp, p. 65-113, 1988.
- SOUZA, Jusamara. Sobre as múltiplas formas de ler e escrever música. In: NEVES, Lara Bitencourt (org.) *Ler e Escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRGS, 1999.
- VIGOTSKY, Lev Semenovitch. A pré-história da linguagem escrita In: VIGOTSKY, Lev Semenovitch. *A Formação Social da Mente*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 119-134, 1991.