

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

VIVIAN ANNICCHINI FORNER

**LINGUAGEM ESCRITA E MÚSICA:
POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

**CAMPINAS
2018**

VIVIAN ANNICCHINI FORNER

**LINGUAGEM ESCRITA E MÚSICA:
POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elvira Cristina Martins Tassoni.

**PUC-CAMPINAS
2018**

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t372.41 Forner, Vivian Annicchini.
F727L Linguagem escrita e música: possibilidades para o processo de alfabetização / Vivian Annicchini Forner. - Campinas: PUC-Campinas, 2018.
210 f.

Orientadora: Elvira Cristina Martins Tassoni.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.

Inclui anexo e bibliografia.

1. Alfabetização. 2. Música - Influência. 3. Música na escola. 4. Letramento - Ensino fundamental. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 6. Professores e alunos. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.


CDD – 22. Ed. – t372.41

VIVIAN ANNICCHINI FORNER

**LINGUAGEM ESCRITA E MÚSICA:
POSSIBILIDADES PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de mestrado em educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADO: 22 de fevereiro de 2018.



Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni
(Orientadora - PUC-CAMPINAS)



Profa. Dra. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
(UNICAMP)



Profa. Dra. Jussara Cristina Barboza Tortella
(PUC-CAMPINAS)

Dedicatória

Aos meus pais,

Que sempre apoiam e ajudam a transformar meus sonhos em realidade.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por tudo! Principalmente, por guiar e iluminar o meu caminho.

À minha família que sempre acreditou em mim, me apoiou e me deu base para ser quem sou hoje. Jamais conseguiria sem vocês: pai, mãe e irmão. Vocês são tudo!

Ao meu namorado, por ter participado desta trajetória, pelo amor e incentivo.

À Professora Cristina Tassoni que é a minha inspiração. Obrigada por me acompanhar em cada detalhe, por todas as suas opiniões, por confiar em mim, por sempre estar ao meu lado.

À Professora Jussara Tortella e à Professora Cláudia Ometto pela honra de tê-las como banca da minha dissertação. Vocês foram escolhidas com muito carinho, pois sabíamos (eu e Cristina) que me permitiriam aprender com seus conhecimentos e trariam contribuições importantíssimas para esse momento da minha vida.

À amiga Patrícia Jorge, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas, que aceitou participar da banca de minha dissertação como convidada especial para contribuir com seus conhecimentos na área da música e da educação, além de dividir comigo essa ocasião tão importante.

Ao Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas – professores, funcionários, amigos de mestrado – pela oportunidade para que eu pudesse alcançar os meus objetivos ao lado de pessoas especiais.

À Fundação CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que com a concessão da bolsa de estudos viabilizou a realização da pesquisa aqui apresentada.

À escola e aos participantes que nos receberam e acolheram com muita atenção e cuidado. Vocês foram essenciais para a realização dessa pesquisa!

"El problema de la educación es vasto y complejo y la música merece ocupar en él un lugar importante. La música enriquece al ser humano por medio del sonido, del ritmo y de las virtudes propias de la melodía y la armonía; eleva el nivel cultural por la noble belleza que se desprende de las obras de arte, reconforta y alegra al oyente, al ejecutante y al compositor. La música favorece el impulso de la vida interior y apela a las principales facultades humanas: la voluntad, la sensibilidad, el amor, la inteligencia y la imaginación creadora. Por todo ello, la música es considerada casi unánimemente como un factor cultural indispensable"

Edgar Willems

RESUMO

FORNER, Vivian Annicchini Forner. **Linguagem escrita e música: possibilidades para o processo de alfabetização**. 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2018.

O presente estudo é uma pesquisa participante do tipo intervenção, que conta com alunos de ciclo de alfabetização concluído, sem, no entanto, estarem alfabetizados. A música foi assumida como eixo norteador do trabalho. Participaram alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, indicados pela equipe gestora de uma escola estadual do município de Campinas (SP). O objetivo principal é investigar de que maneira a música pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita em alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que apresentavam defasagens importantes no processo de alfabetização, visando potencializá-lo. Para tal, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: (i) conhecer o tipo de trabalho vivenciado pelos alunos na escola em relação à linguagem escrita; (ii) identificar, por meio das ações que os alunos participantes da pesquisa têm em sala de aula, suas dificuldades em relação à apropriação da linguagem escrita; (iii) promover experiências com atividades de alfabetização que envolvam a música; (iv) analisar, à luz da teoria histórico-cultural, os processos interpsicológicos e intrapsicológicos que evidenciam movimentos de mudanças nos alunos. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: registro em diário de campo das observações participantes nas salas de aula; audiogravação de entrevistas com coordenação e corpo docente; audiogravação de conversas com discentes envolvidos; análise documental de cadernos de produção escrita dos alunos. Os procedimentos realizaram-se antes do início e após o período em que os encontros de intervenção ocorreram – ao todo 22 encontros com sete alunos de 4º ano durante o segundo semestre de 2016, registrados por videogravação e seguidos de transcrição literal. Teve como base o referencial teórico histórico-cultural de Vigotski em diálogo com a perspectiva discursiva de alfabetização. A análise de dados foi feita por núcleos temáticos criados a partir da similaridade que o material empírico apresentava entre si. Dois núcleos foram criados: a música como recurso pedagógico, que envolveu a exploração de aspectos específicos da língua; e a música como linguagem, que envolveu a exploração do aspecto discursivo da canção. A pesquisa apresentou, para o campo educacional, cenário favorável à reflexão de um trabalho com a linguagem escrita, visando o desenvolvimento dos alunos, a ampliação de suas competências linguísticas e a contribuição para discussões sobre formação de professores e práticas pedagógicas de alfabetização. Concluiu-se que a música, como linguagem e recurso mediador, pode ser aliada no envolvimento dos alunos com a cultura escrita, aproximando-os do mundo letrado e promovendo sua compreensão.

Palavras-chave: Alfabetização; Música; Letramento; Mediação Pedagógica.

ABSTRACT

FORNER, Vivian Annicchini Forner. **Written Language and Music: Possibilities during the Literacy Process**. 2018. 210 pages. Dissertation (Masters in Education) – Post-Graduation Program in Education, Applied Human and Social Sciences Center. Pontifical Catholic University of Campinas. Campinas, 2018.

The present research is an intervention-type participatory research focused on students with completed literacy cycle, without, however, being literate. The choice was to take on music as a guiding axis for the work to be developed. During the process, fourth grade students from an elementary state school in Campinas (SP) participated in this research, indicated by its managing team. The main objective of the research was to investigate how can music contribute to the development of specific knowledge about written language, in fourth grade students from elementary school, which presented important literacy lags, in order to enhance their literacy process. Considering this, the following specific objectives were outlined: (i) to meet the kind of work that students experience at school, regarding written language; (ii) to identify, through actions that students participating in the research have in the classroom, their difficulties regarding the appropriation of written language; (iii) to promote experiences with literacy activities involving music; (iv) to examine, in the light of historical-cultural theory, the interpsychological and intrapsychological processes that can highlight changes in students. For this, the methodological procedures used were: registering field observations of participants in classrooms; recorded interviews with faculty and coordination; recorded interviews of conversations with students; documentary analysis of students' written production through their notebooks. All procedures were performed before the beginning and after the period in which all intervention meetings occurred – in sum, twenty-two meetings were held with seven students who attended the fourth grade of elementary school, during the second semester of 2016, recorded by video camera recorders and followed by literal transcription. This research was based on the theoretical framework of Vygotsky's cultural-historical dialogue with the discursive perspective of literacy. The data analysis was done by thematic nuclei created from the similarity from which the empirical material was presented to each other. Two cores were created: music as an educational resource, which involved exploiting specific aspects of language; and music as language, which involved exploring the discourse aspect of the song. The research presented a favorable scenario to the educational field by reflecting how teachers work with written language, aiming student's development, expanding their language skills and contributing on discussions of teachers' formation and pedagogical practices of literacy. It is concluded that music as a form of language and mediating instrument can be a strong ally to engage students with written culture, approaching children of the literate world and promoting, with this approach, a greater understanding of its process.

Keywords: Reading-Writing Process; Music; Literacy; Pedagogic Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Espaços da Escola.....	62
Figura 2 - Espaços da escola utilizados para os encontros de intervenção	73
Figura 3 - Registros do 1º ano de João (Caderno de Produção Escrita)	83
Figura 4 - Registros do 2º ano de João (Caderno de Produção Escrita)	84
Figura 5 - Registros do 3º ano de João (Caderno de Produção Escrita)	84
Figura 6 - Registros do 4º ano de João (Caderno de Produção Escrita)	85
Figura 7 - Registros do 3º ano de Isabela (Caderno de Produção Escrita)	86
Figura 8 - Registros do 4º ano de Isabela (Caderno de Produção Escrita)	87
Figura 9 - Registros do 1º ano de Emanuel (Caderno de Produção Escrita).....	89
Figura 10 - Registros do 1º ano de Emanuel (Caderno de Produção Escrita).....	89
Figura 11 - Registros do 4º ano de Kaique (Caderno de Produção Escrita).....	91
Figura 12 - Registros do 4º ano de Jonas (Caderno de Produção Escrita)	93
Figura 13 - Registros do 4º ano de Cláudia (Caderno de Produção Escrita).....	94
Figura 14 - Registros do 4º ano de Raissa (Caderno de Produção Escrita).....	96
Figura 15 - Slide confeccionado pela pesquisadora sobre a letra da canção <i>Aquarela</i>	99
Figura 16 - Emanuel indicando com a régua a letra da canção auxiliando os colegas	100
Figura 17 - Raissa e Emanuel lendo e interpretando a letra da canção	101
Figura 18 - Reescrita de Emanuel referente a canção <i>Aquarela</i>	106
Figura 19 - Reescrita de Raissa referente a canção <i>Aquarela</i>	106
Figura 20 - Reescrita da Isabela referente a canção <i>Aquarela</i>	106
Figura 21 - Escrita de Raissa após o pedido para que escrevesse com letra de forma	107
Figura 22 - Brincadeira da Forca e as diferentes posturas dos alunos.....	110
Figura 23 - Atividade de Isabela referente ao estudo das letras Q e U	112
Figura 24 - Atividade de Emanuel referente ao estudo das letras Q e U.....	113
Figura 25 - Escrita de João referente ao estudo das letras Q e U.....	118
Figura 26 - Escrita de Jonas referente ao estudo das letras Q e U	119
Figura 27 - Escrita de Cláudia referente ao estudo das letras Q e U	120
Figura 28 - Cabeçalho feito por Emanuel	123

Figura 29 - Atividade de Cláudia referente ao estudo das letras M, N, P e B.....	126
Figura 30 - Atividade de Emanuel referente ao estudo das letras M, N, P e B.....	129
Figura 31 - Atividade de Jonas referente ao estudo das letras M, N, P e B	130
Figura 32 - Atividade de Cláudia referente ao estudo das letras M, N, P e B.....	131
Figura 33 - Atividade de Kaique referente ao estudo das letras M, N, P e B.....	132
Figura 34 - Atividade de João referente ao que havia sido estudado.....	135
Figura 35 - Atividade de Raissa referente ao que havia sido estudado.....	136
Figura 36 - Registro do momento em que João levanta para dançar a música.....	141
Figura 37 - Registro do momento em que Isabela levanta e pede para que a pesquisadora lhe deixe ver a letra da canção	142
Figura 38 - Reescrita de João do trecho da canção <i>Nosso Amor</i>	145
Figura 39 - Escrita de Kaique	150
Figura 40 - Registro das ideias de Jonas referente a atividade de composição.....	151
Figura 41 - Registro das ideias de João referente a atividade de composição	153
Figura 42 - Registro das ideias de Isabela referente à atividade de composição...	154
Figura 43 - Esquema das ideias de cada aluno referente à atividade de composição	158
Figura 44 - Momento em que João pede para escrever a letra da canção na lousa	160
Figura 45 - Texto de Emanuel	171
Figura 46 - Texto de João.....	172
Figura 47 - Texto de Raissa	173
Figura 48 - Texto de Jonas.....	174
Figura 49 - Texto de Cláudia	175
Figura 50 - Texto de Isabela.....	176
Figura 51 - Texto de Kaique	177
Figura 52 - Show de finalização para a escola	178
Figura 53 - Imagem selecionada por João na conversa inicial	181
Figura 54 - Imagem selecionada por João na conversa inicial.....	182
Figura 55 - Imagem selecionada por Isabela na conversa inicial	186
Figura 56 - Imagem selecionada por Emanuel na conversa inicial.....	190

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: As possíveis articulações entre a música, a linguagem escrita e o trabalho pedagógico.....	18
2. A LINGUAGEM ESCRITA E A MÚSICA COMO LINGUAGEM: Funções psicológicas superiores	29
2.1. AFETIVIDADE: A participação do adulto e da música como propulsores da ação e da significação.....	39
3. ALFABETIZAÇÃO: Um processo a ser enfrentado.....	47
3.1. BREVE PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE ALFABETIZAÇÃO.....	47
3.2. HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E O CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO	49
4. MÉTODO DE PESQUISA	56
4.1. O PROCESSO DE PESQUISA.....	58
4.1.1. UNIVERSO: Ambiente investigado	60
4.1.2. SUJEITOS	63
4.2. OS INSTRUMENTOS	64
4.2.1. ENTREVISTAS	64
4.2.2. OBSERVAÇÕES	66
4.2.3. ANÁLISE DOCUMENTAL.....	68
4.2.4. RELATOS ORAIS E ESCRITOS EM FORMA DE NARRATIVA: as conversas com as crianças.....	69
4.3. OS ENCONTROS DE INTERVENÇÃO	72
4.4. ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO: Núcleos Temáticos.....	76
5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
5.1. INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO REALIZADO PELA ESCOLA	80
5.2. AS CRIANÇAS PARTICIPANTES	81
5.3. A MÚSICA COMO LINGUAGEM E A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: O processo analítico	97
5.3.1. A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO	97
5.3.2. A MÚSICA COMO LINGUAGEM.....	137
6. A MÚSICA COMO POTENCIALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA	164
6.1. APROFUNDANDO O OLHAR.....	179
6.1.1. JOÃO	180
6.1.2. ISABELA.....	185
6.1.3. EMANUEL	189

CONSIDERAÇÕES	195
REFERÊNCIAS	198
ANEXO	205
APÊNDICES	207
APÊNDICE 1 - Roteiro de Entrevistada Equipe Gestora	208
APÊNDICE 2 - Roteiro de Entrevista com os Professores.....	208
APÊNDICE 3 - Roteiro de Observação.....	209
APÊNDICE 4 - Tópicos que nortearam as conversas com as crianças	210

INTRODUÇÃO

A música me fascina desde criança. Prova disso é que na Educação Infantil, no dia de minha formatura, cantei uma música à diretora da escola; e, no 1º ciclo do Ensino Fundamental, todas as sextas-feiras, apresentava-me no show de “Talentos da Escola”.

Assim, percebendo o carinho que eu demonstrava pela arte musical, concomitantemente com os estudos escolares, meus pais me possibilitaram iniciar meus estudos na música, primeiramente com o coral “Canarinhos da terra”, da UNICAMP, seguindo com as aulas no conservatório musical “Musiarte” e aulas particulares de educação vocal. Aos oito anos de idade, meus pais me inscreveram no “Programa Raul Gil”.

No 2º ciclo do Ensino Fundamental – na escola onde ganhei um diploma de “melhores notas da escola” –, minha ligação com a música também se fez presente: participava da Rádio que eu e meus colegas comandávamos na hora do recreio. Nesse período, especificamente aos doze anos, meus pais me inscreveram novamente no “Programa Raul Gil”, agora no quadro “Jovens Talentos”, no qual permaneci durante quase três anos. Com essa mesma idade, comecei a trabalhar em Bandas de Baile de Campinas, participar de diversos outros programas de TV e rádio, e interpretar peças em musicais.

Já no Ensino Médio – em escola na qual tive a oportunidade de ser selecionada para participar do Curso de Formação Multidisciplinar para Alunos e Professores do Ensino Médio no Projeto de Extensão da UNICAMP –, montei uma banda com os meninos de diferentes classes que sabiam tocar instrumentos. Lembro-me de uma homenagem que fizemos aos professores, cantando *Ao mestre com carinho* (composição de Biafra e Costa Netto).

Como não poderia deixar de ser, na graduação, logo no primeiro ano, inscrevi-me para o Coral da PUC e para a Banda da PUC – na época, Big Band, hoje, Grupo de Música Popular. O CCA (Centro de Cultura e Arte) da PUC possibilitou-me o contato com Maestros incríveis, como Moisés Cantos, Flávio Corilow e Nelson Silva.

Devo contar que não foi nada fácil escolher uma outra profissão além da de musicista. Porém, devo citar um trabalho voluntário de grande influência em minha

vida desenvolvido no “Instituto Vivarte”, que acolhe todas as pessoas interessadas em arte, possibilitando a realização de aulas em cursos de interesse – sem desembolsar qualquer quantia em dinheiro. Lá, dando aulas de canto para crianças, jovens e adultos, notei uma paixão por ensinar.

Escolhi, então, a Pedagogia, que me tem feito muito feliz. Já nos primeiros semestres da graduação, recebi um convite para dar aulas no Programa Mais Educação para alunos do Ensino Fundamental como professora de música. Durante um ano pude unir as grandes paixões pelas quais escolhi trilhar meu caminho profissional em busca de conhecimentos: a educação e a música. Entretanto, por conta dos estudos, tive de optar por parar com essas atividades. Para minha felicidade, no entanto, a coordenadora e o diretor da escola em que desenvolvi essa pesquisa pediram para que, ao final da investigação, eu assumisse as aulas do projeto.

Na graduação, além da confirmação do meu amor pela música e pela pedagogia, pude descobrir o amor pela pesquisa acadêmica e a busca por novos conhecimentos ao realizar duas Iniciações Científicas, duas Monitorias e um Trabalho de Conclusão de Curso, mais bem explicitados adiante. Entrar no mestrado foi, portanto, uma forma de dar continuidade à minha formação inicial e refletir sobre quem eu sou e meu percurso esperado para a vida, investindo, então, em minha formação continuada. Foi uma honra conquistar, em primeiro lugar, a bolsa total da CAPES para o financiamento desta pesquisa – bolsa à qual serei eternamente grata, pois tornou possível minha permanência em um curso composto por professores e equipe gestora de tão grande qualidade.

A presente pesquisa foi influenciada pelo estudo desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso, finalizado em 2015, que investigou como a música é trabalhada na educação, tendo em vista sua importância na formação da criança no campo da criação, expressão e sensibilidade. Como resultado, foi possível analisar que não há garantia da efetivação da música dentro do ambiente de ensino. A pesquisa de mestrado também teve a influência da pesquisa de Iniciação Científica (2014-2015), que problematizou como as práticas pedagógicas dos professores têm

se aproximado dos estudos teóricos mais recentes relacionados à alfabetização. Os resultados mostraram que apesar dos estudos trazerem questões importantes para o ensino e a alfabetização, observa-se um descompasso com as práticas pedagógicas. Por último, motiva a escolha deste tema a Monitoria realizada em 2015, na qual se buscou identificar a concepção de linguagem oral e escrita que permeia o material didático do Programa Ler e Escrever do 3º ano do Ensino Fundamental, identificando a organização dos conteúdos, dos tipos de atividade, de proposta e de orientações didáticas. É válido citar que, nessa série estudada, grande parte das atividades são voltadas para a música como instrumento, para que os alunos leiam e compreendam o que leem. Portanto, a temática desta pesquisa relacionou a linguagem escrita e a música, visando contribuir para o processo de alfabetização com base na teoria histórico-cultural.

Assim, esta pesquisa se caracterizou como pesquisa participante do tipo intervenção, que teve como base o referencial teórico histórico-cultural de Vigotski. Teve como proposta realizar um estudo com alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental não alfabetizados¹.

A questão problema se apresentou da seguinte forma: De que maneira a música pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita em alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que apresentam defasagens importantes no processo de alfabetização, visando potencializá-lo? O principal objetivo foi, portanto, investigar essa contribuição da música no desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita em alunos do 4º ano com defasagens no processo de alfabetização.

Para tal, delineamos os seguintes objetivos específicos: (i) conhecer o tipo de trabalho vivenciado pelos alunos na escola em relação à linguagem escrita; (ii) identificar, por meio das ações que os alunos participantes da pesquisa têm em sala de aula, suas dificuldades em relação à apropriação da linguagem escrita; (iii) promover experiências com atividades de alfabetização que envolvam a música; (iv) analisar, à luz da teoria histórico-cultural, os processos interpsicológicos e intrapsicológicos que evidenciam movimentos de mudanças nos alunos.

¹As políticas mais recentes de educação, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC (2012) e o Programa Ler e Escrever do Estado de São Paulo (2007), propõem que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade (final do 3º ano do Ensino Fundamental).

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual da cidade de Campinas (SP) e contou com os seguintes procedimentos metodológicos: entrevista com a coordenadora pedagógica da escola, que, junto com o diretor, selecionou 11 alunos para participarem da pesquisa (sete do período da manhã – 4º ano – e quatro do período da tarde – 5º ano); observação participante da sala de aula de cada um dos alunos selecionados, o que possibilitou reunir informações sobre seus comportamentos em relação ao trabalho desenvolvido; entrevistas realizadas com as professoras e conversas com os alunos participantes, para a ampliação das informações; análise dos cadernos de produção de texto dos alunos envolvidos, a fim de conhecer o nível de desenvolvimento da escrita em que se encontravam.

Embora os encontros acontecessem regularmente, no 2º semestre de 2016, com os 11 alunos, para a dissertação serão apresentados apenas o material empírico do grupo da manhã (sete alunos do período da manhã – 4º ano). Desse total de sete crianças, a pesquisa, em determinados momentos, apresentará um olhar específico e mais aprofundado para três alunos em particular. Essas opções foram necessárias em função da extensa quantidade de material empírico.

Os cadernos de produção de texto foram apresentados para a pesquisadora no primeiro encontro com a escola e tornaram-se dado de pesquisa. A produção de escrita que se encontra no caderno é desenvolvida apenas pelo próprio aluno, não havendo ajuda de professor nem colegas. Com esses cadernos, a escola pode acompanhar a evolução da escrita de seus estudantes durante todo o período em que se encontram na instituição – desde que ingressam seus estudos. Além disso, os cadernos servem de base para as reuniões de conselho que ocorrem no local. Portanto, torná-lo uma fonte de dados mostrou-se opção significativa para o desenvolvimento de um rico material empírico para a compreensão e análise da escrita dos alunos da pesquisa.

A partir desse conjunto de informações, foram planejadas as intervenções, videogravadas e transcritas. Para a avaliação dos resultados, foi realizada uma análise a partir de núcleos temáticos.

O trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro apresenta uma revisão de literatura sobre os dois focos principais da pesquisa: a música e a linguagem escrita. Assim, será destacado o caminho percorrido para encontrar os trabalhos selecionados e a forma como eles influenciaram no desenvolvimento da

investigação. O leitor poderá notar que as pesquisas trazem a relevância da música para a educação, indicando-a como uma possibilidade de trabalho quando considerada como uma linguagem e como um recurso para desenvolver práticas de leitura e escrita.

A partir do que indicou a revisão bibliográfica, o segundo capítulo explicita os estudos com base na teoria histórico-cultural com destaque para a música e a linguagem escrita, além da apresentação de aspectos teóricos que envolvem a afetividade. O terceiro capítulo traz um breve histórico sobre a alfabetização.

O quarto capítulo destaca o caminho percorrido para a realização desse estudo: a definição da pesquisa – participante do tipo intervenção de abordagem qualitativa – e seu processo de desenvolvimento – incluindo o encaminhamento ao Comitê de Ética, o contato com o ambiente investigado, a apresentação da escola, dos sujeitos, os instrumentos metodológicos e os caminhos da análise do material empírico.

O quinto capítulo apresenta o material produzido e uma reflexão sobre um trabalho mais significativo que envolve a música e a linguagem escrita, visando o desenvolvimento dos alunos e ampliando suas competências linguísticas.

O sexto e último capítulo faz destaque para o último encontro de intervenção em que a proposta era que as crianças escrevessem um relato escrito em forma de narrativa a partir de um movimento de reflexão sobre todas as experiências vividas nos encontros. Serão evidenciadas as mudanças e as transformações nas relações das crianças com a linguagem escrita, com a leitura e o envolvimento entre os membros do grupo e a pesquisadora – uma relação de ajuda, parceria e colaboração.

Por fim, as considerações finais evidenciam as contribuições da pesquisa para as discussões no âmbito da formação de professores e das práticas pedagógicas de alfabetização, colaborando para as reflexões no âmbito da linha de pesquisa à qual esta pesquisa se vincula.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: As possíveis articulações entre a música, a linguagem escrita e o trabalho pedagógico.

O presente capítulo tem como finalidade apresentar as considerações referentes à Revisão Bibliográfica que procurou estudos que pudessem auxiliar na compreensão sobre o que se tem pesquisado referente à música como uma potencialidade para o desenvolvimento da linguagem escrita.

A revisão possibilitou a reflexão em torno do objeto de estudo, além de auxiliar no planejamento inicial dos encontros de intervenções posteriormente apresentados; ajudou a olhar o que tem sido feito na ótica em que se insere o problema de pesquisa da presente investigação, fazendo com que a pesquisadora se apropriasse das pesquisas como referenciais teóricos; possibilitou montar um cenário sobre a alfabetização e como ela vem sendo discutida para ampliar o olhar da pesquisadora no processo de intervenção. Nesse sentido, de acordo com Alves (1992, p. 55), “é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema”, selecionando adequadamente as pesquisas que irá utilizar.

Na primeira fase da Revisão Bibliográfica, houve o contato com as bases de dados da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); e, da SciELO (Scientific Electronic Library Online).

Para que essas buscas fossem realizadas, os descritores foram escolhidos de forma a responder de que maneira a música pode contribuir para a alfabetização. Os descritores foram: estratégia pedagógica e intervenção pedagógica; música; alfabetização, linguagem escrita e recursos linguísticos. Cada descritor foi utilizado de modo a fazer combinações diferentes para que todos os possíveis resultados fossem encontrados.

Nesse primeiro momento, a escolha dos trabalhos realizou-se a partir de seus títulos. Assim, os resultados das buscas se deram em razão de os descritores estarem presentes ou no título, ou no resumo, ou nas palavras-chave desses trabalhos. As primeiras exclusões se relacionaram com a duplicidade de trabalho. Essa primeira etapa resultou em 23 trabalhos selecionados – havendo, entre eles,

teses, dissertações e artigos –, sendo quatro trabalhos selecionados na base de dados da BDTD, 15 na CAPES e quatro na SciELO.

A fase seguinte contemplou a leitura dos resumos desses 23 trabalhos para que, assim, houvesse a confirmação de relevância para a presente pesquisa. É preciso dizer que nenhum dos artigos da SciELO foram subtraídos. Em relação à BDTD, apenas um dos quatro trabalhos selecionados foi excluído, pois, focalizava a análise dos processos de sentido no discurso verbal e no discurso musical da figura do maestro ou regente em seus ensaios sinfônicos. Em relação a CAPES, das 15 pesquisas selecionadas, seis foram excluídas, pois uma explorava a interpretação de canções de um determinado período histórico, outra apresentava as manifestações de um grupo musical e quatro exploraram a criatividade e a imaginação por meio de recursos diferentes da música. Dessa forma, o *corpus* da pesquisa passou a ser composto por 16 trabalhos.

A terceira fase envolveu a leitura na íntegra dos textos. Foi possível uma análise de maneira mais profunda que levou à compreensão de que algumas das impressões iniciais, advindas das leituras dos resumos na fase anterior, não se cumpriram e, por isso, mais quatro trabalhos foram excluídos. Duas dissertações trazem a música como objeto de investigação, problematizando o conteúdo musical em si. Um artigo discute o projeto Tim Música nas Escolas, que oferece oficinas de musicalização. Por fim, ainda mais um artigo foi excluído, pois apresentava a história de vida da autora, tanto como professora de música como pedagoga. Dessa forma, esta pesquisa passou a contar com 12 trabalhos para os seus estudos.

Para uma apresentação mais organizada das pesquisas que permaneceram no *corpus*, foram divididas em duas categorias: pesquisas que discutem a música como linguagem (perspectiva discursiva) e pesquisas que discutem a música como recurso pedagógico.

A primeira categoria – “pesquisas que discutem a música como linguagem” – é composta por cinco textos: Sousa (2012); Fernandes (2014); Araújo (2012); Drago (2012); e, Dietzsch (2004).

A dissertação de Sousa (2012) envolveu uma pesquisa bibliográfica que se desenvolveu a partir das letras de músicas de Vinícius de Moraes. Seu objetivo foi verificar as possibilidades de se trabalhar texto e expressividade a partir do gênero letra de canção. Assim, a autora afirma que as “letras de canções infantis” de

Vinícius de Moraes, constituem recursos relevantes “para o ensino de texto e expressividade da Língua Portuguesa” (SOUSA, 2012, p. 13). De acordo com a autora, é a criatividade e o estilo próprio do poeta “que se vale de recursos que fazem com que o leitor não perceba ao certo o limite existente entre o gênero poesia e o gênero canção de sua obra” (SOUSA, 2012, p. 12).

Para a autora, o estudo da interpretação textual é o estabelecimento de uma “relação de intimidade com a língua a ponto de reconhecê-la em quaisquer situações comunicativas” (SOUSA, 2012, p. 11). Dessa forma, ultrapassa-se o ler, buscando-se entender o que se lê, as ideias e os recursos utilizados pelo autor do texto. Para Sousa (2012), esse estudo é necessário para os conhecimentos do mundo e da sociedade, pois, a linguagem é uma forma de interação dos sujeitos dinâmicos, sociais, “que visam concretizar uma atividade sociocomunicativa” (SOUSA, 2012, p. 27), fazendo com que a criança interaja “com o mundo a sua volta, por meio de questionamentos e pelas construções cognitivas que faz com ajuda de recursos linguísticos e expressivos no texto” (SOUSA, 2012, p. 30).

A autora também afirma que a criança consegue ser mais expressiva em contato com a música, pois é motivada pelo lúdico. Dessa forma, “traz alegria e vontade de pronunciar bem a letra e compreender o que se está cantando” (SOUSA, 2012, p. 32), além de poder identificar situações corriqueiras de sua vida, o que acontece com as letras de Vinícius de Moraes. Sousa (2012) conclui que as letras de canções são consideradas “excelente *corpus* a ser explorado nas aulas que têm o registro escrito da língua como meta, contemplando os reflexos do que se diz no que se escreve, com vistas a formar usuários linguisticamente versáteis” (SOUSA, 2012, p. 32).

A dissertação de Fernandes (2014) foi realizada por meio de oficinas que ocorreram na ONG Casa do Zezinho (São Paulo) com jovens de 13 a 15 anos, matriculados em escolas públicas. O objetivo da pesquisa foi discutir “em que medida o rap (...) é capaz de possibilitar o processo de letramento de jovens provenientes das classes menos favorecidas” (FERNANDES, 2014, s/n.).

A autora entende que a discussão sobre as práticas de ensino relacionadas à leitura e à escrita é urgente, pois há um grande distanciamento entre o que se propõe aos alunos e suas vivências na comunidade da qual fazem parte como sujeitos do discurso. Dessa forma, compreendeu-se que o discurso presente na letra

do *rap* poderia proporcionar o enriquecimento linguístico para fundamentar o estudo das práticas orais e escritas, compreendendo “a língua em uso e os efeitos de sentido criados pelas enunciações e enunciados materializados nos discursos” (FERNANDES, 2014, p. 123). Dessa forma, a pesquisa mostrou, a partir de todas as atividades das oficinas vivenciadas com aqueles participantes – que envolviam principalmente o debate das músicas, atividades em que a rima do *rap* e da poesia foram discutidas tendo em vista uma produção textual que envolvesse a escrita e a oralidade, atividades que se desenvolveram no Museu da Língua Portuguesa, tendo como foco a reflexão da língua em cada situação observada, e a escrita da letra de *rap* também como produção textual, seguida de revisão para análise e correções necessárias – que a prática cristalizada que envolve o domínio de regras gramaticais com o auxílio do *rap*, foi superada, permitindo aos jovens se apropriarem de um discurso crítico e transformador.

Fernandes (2014) concluiu que o *rap*, além de entusiasmar os alunos em situações informais de convivência, apresentou um potencial estético e de crítica social que transformou a expressão dos jovens e trouxe “consigo um processo significativo de letramento, baseado nas experiências orais construídas na comunidade” (FERNANDES, 2014, p. 117).

A dissertação de Araújo (2012) teve como objetivo “verificar a viabilidade do trabalho pedagógico com gêneros orais como forma de articular o letramento com a oralidade” (ARAÚJO, 2012, p. 12), por meio de observações das aulas de uma professora de 16 alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola do município de São Carlos. Segundo Araújo (2012), a articulação da música com a linguagem aconteceu a partir do gênero discursivo Tertúlia² que, apesar de originalmente ser chamado de Tertúlia Literária Dialógica por envolver a leitura de clássicos da literatura universal para o incentivo da leitura, nessa pesquisa envolveu a leitura de letras de canções, preferencialmente infantis, de escolha da professora.

O autor cita Vigotski para definir o gênero como instrumento mediador que torna possível a comunicação de acordo com o contexto e alia esse referencial aos

² Araújo (2012) apresenta em seu texto o gênero discursivo Tertúlia, caracterizado como Tertúlia Literária Dialógica. Segundo o autor, esse gênero surgiu na Espanha em meados dos anos 90 “como consequência da plena efervescência dos movimentos sociais após o final do período ditatorial em meados da década de 70” (ARAÚJO, 2012, p. 48). Foi fundado por trabalhadores e educadores com o objetivo da leitura de clássicos da literatura universal para o incentivo da leitura e desmitificação de que essa só poderia ser feita pelos de formação acadêmica. Assim, o autor define tertúlia literária como “uma atividade cultural e educativa, cujo ponto de partida é a leitura de clássicos da literatura universal” (ARAÚJO, 2012, p. 48) tendo o diálogo como gerador da aprendizagem – promovendo a reflexão entre as diferentes interpretações. No caso de sua pesquisa, especificamente, a tertúlia foi realizada com um grupo de alunos e a professora – que assumiu o papel de moderadora da discussão – com o objetivo de “ler e conversar a respeito de âmbitos da vida a partir do que se leu” (ARAÚJO, 2012, p. 48).

estudos do Gênero do Discurso de Bakhtin. Dessa forma, passa a descrever como ocorriam as sessões de Tertúlia: a atividade se iniciava com a sala de aula organizada com as carteiras em semicírculo e nada deveria estar em cima das mesas além das cópias das letras de música. Nas primeiras sessões, foi feita, inicialmente, a leitura da letra para depois executar a música. No entanto, os alunos pareciam desmotivados, fazendo com que, no terceiro encontro – do total de sete encontros de 1h. e 05 min. –, a professora mudasse a ordem: ouviam a música, liam e depois a ouviam novamente para que, então, os alunos pudessem discutir refletir sobre o que haviam lido e ouvido.

O autor chega à conclusão de que o gênero Tertúlia, nesse caso aliado com a letra de canção, tem potencial para motivar a articulação do letramento com a oralidade, auxiliando os alunos a adquirirem maior domínio desses aspectos. No entanto, a pressão em alfabetizar os alunos, por parte da professora, obscurece a atenção para a modalidade oral, pois, muitas vezes, ela não oferecia tempo suficiente para os diálogos. Assim, Araújo (2012) entende que a participação dos alunos foi artificial, destacando a importância tanto dos momentos da leitura como dos momentos da discussão oral de seu entendimento.

O artigo de Drago (2012) é uma pesquisa de campo baseada em um estudo de caso participativo junto a uma turma de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. Teve como objetivo discutir as “possibilidades de trabalho com a linguagem oral e escrita pela via de outras ferramentas – música, pintura, teatro e fotografia – para o trabalho docente na escola junto a essas crianças que ingressam no ensino fundamental” (DRAGO, 2012, p. 361). O autor trabalhou com a professora participante aspectos teórico-metodológicos que envolvem a música e a linguagem para que ela pudesse perceber novas possibilidades de ressignificar sua prática docente numa perspectiva inovadora e “agradável para todas as crianças” (DRAGO, 2012, p. 371) de forma que elas pudessem desenvolver suas funções psicológicas superiores.

Dessa forma, a professora foi alertada para que ao trabalhar com a poesia permitisse a exploração do conhecimento musical, a fim de despertar “o desejo de ouvir e interagir da/na criança” (DRAGO, 2012, p.372). Enfatiza-se ainda que o contato com “obras musicais pode ser completado com informações relativas ao contexto histórico de sua criação, a época, seu compositor, intérprete, dentre outras

informações trazidas tanto pelas crianças quanto pelo professor” (DRAGO, 2012, p. 372). O autor conclui que ao longo da pesquisa as crianças puderam se perceber como sujeitos ativos do processo de ensino aprendizagem, de forma a desenvolverem “várias maneiras de se expressar, de enriquecer e de exercitar a linguagem” (DRAGO, 2012, p. 374).

O artigo de Dietzsch (2004) apresenta uma pesquisa que convidou professores para uma parceria a fim de discutir a prática da sala de aula. Dessa forma, a pesquisa aconteceu parte na universidade e parte na escola. Teve como objetivo “discutir as concepções de linguagem e as maneiras pelas quais professores organizam sua sala de aula para o trabalho com a leitura e a escrita” (DIETZSCH, 2004, p. 359). Apesar de ser pouco abordada, a música apresenta-se relacionada à linguagem na proposta construída pela pesquisadora que apresentou o texto literário a partir de outras linguagens. Inicialmente, a atividade envolveu a audição da canção *Como uma onda no mar* de Lulu Santos, seguida da reflexão sobre os sentimentos causados em cada professora. A mesma música foi trabalhada pelas professoras com seus alunos. Eles deveriam ouvi-la e depois escrever trechos em seus cadernos que lhes significassem algo, para que as professoras apresentassem no próximo encontro do grupo de pesquisa. Nesse momento, “algumas professoras leram, outras cantaram os trechos escolhidos ou os registraram na lousa” (DIETZSCH, 2004, p. 380).

A autora conclui que a tentativa de despertar o interesse do aluno a partir de diferentes linguagens, como nesse caso a música, em sala de aula foi bem-sucedida e, portanto, pode ser uma possibilidade para o trabalho com a leitura e a escrita.

As contribuições dessas pesquisas envolvem a reflexão sobre as possibilidades de potencializar o uso da música, desenvolvendo nas crianças uma aproximação com o gênero discursivo musical e suas especificidades em um universo de letramento. Assim, os discursos presentes nas letras de canção mostraram-se importantes para esses autores na promoção da formação discursiva dos alunos, tal qual na aquisição da leitura e da escrita, uma vez que é a partir de enunciados concretos de comunicação verbal que essa aprendizagem se efetua.

A segunda categoria, “pesquisas que discutem a música como recurso pedagógico”, é composta por sete textos: Eugênio *et. al* (2012); Honorário Filho

(2001); Monteiro e Mandrillo (2007); Correia (2010); Tizioto (2013); Bruning (2012); e Barros *et. al* (2013).

O artigo de Eugênio *et. al.* (2012) envolveu uma pesquisa bibliográfica que desenvolveu uma revisão sistemática de literatura entre dezembro de 2010 e março de 2011, com o objetivo de compreender a influência da música para o desenvolvimento de habilidades auditivas, linguísticas e cognitivas. Apesar de os temas mais abordados serem o processamento auditivo seguido do desenvolvimento cognitivo e das vertentes que embasaram esse estudo na área da fonoaudiologia, observamos uma relação positiva entre a prática musical e o desenvolvimento linguístico a partir dos textos que abordaram a música e a linguagem (não muito explorados em suas especificidades no artigo).

Os autores concluíram que as aulas de música mostraram proporcionar melhorias nas habilidades de leitura e fala e que o ritmo musical também se mostrou associado à leitura. Outro aspecto interessante citado por esses autores é a relação e a influência da música no desenvolvimento de várias habilidades, como o desenvolvimento fonológico, cognitivo, auditivo, linguístico e da memória.

O artigo de Honorário Filho (2001) envolveu uma pesquisa bibliográfica resultado da participação do autor em uma mesa redonda no Simpósio "Cultura e Fim de Milênio", cujo objetivo era a "promoção do amor como sentimento passional e a (...) discussão sobre alfabetização intercultural" (HONORÁRIO FILHO, 2001, p. 9), denominada por ele de educação dos sentidos. De acordo com o autor, a alfabetização intercultural implica preparar os alunos para outras linguagens além dos currículos escolares comuns. Dessa forma, cita a audição de diferentes tipos musicais, principalmente a música romântica, como conhecimento necessário e carga cultural que as pessoas "recebem de sua tradição, pela família, igreja, escola, etc., bem como pela forma com que se distanciam dessa tradição e inventam/criam outras" (HONORÁRIO FILHO, 2001, p. 13). Assim, entende-se a música como aquela expressa na cultura e expressão cultural, contextualizada no espaço-tempo.

Embora o autor discuta a música como gênero discursivo, optamos por categorizar essa pesquisa como uma das que exploram a música como recurso pedagógico, já que o autor finaliza destacando que a música oferece boas oportunidades para a interação com novas tecnologias, novos conhecimentos e culturas.

O artigo de Monteiro e Mandrillo (2007) envolve uma pesquisa bibliográfica com revisão sobre o conto literário e sua função didática tendo como objetivo promover a leitura a partir do rádio. Nesse sentido, os autores apontam que esse tipo de narração de contos utiliza a música e seus efeitos sonoros para que o sujeito que escuta crie uma imagem-visual.

Outro ponto importante destacado por Monteiro e Mandrillo (2007, p. 61) é o fato de a escola realizar atividades com leitura de forma “pesada, aburrida, carente de goce”, comentando sobre os baixos índices de leitura da Venezuela e a falta de qualidade do ensino que produz analfabetos funcionais que não conseguem praticar o que lhes foi ensinado. Entendem, então, que a rádio é uma forma de superação dessas dificuldades. Dessa forma, concluem que a rádio e os fatores dos quais ela é composta (conto, música e efeitos sonoros) podem aumentar o contato da criança com a literatura, desenvolver a criatividade, a subjetividade, a imaginação, a fantasia, fomentar valores estéticos e promover a socialização e a afetividade.

O artigo de Correia (2010) envolve uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo “chamar a atenção para as necessidades pedagógicas que se apresentam atualmente à educação” (CORREIA, 2010, p. 128), entendendo que o ensino deve envolver atividades diferentes, considerando cada contexto. Dessa forma coloca “a música como elemento imprescindível na educação, pelo seu valor artístico, estético, cognitivo e emocional” (CORREIA, 2010, p. 127) e faz destaque à criatividade. Portanto, a música é discutida de forma interdisciplinar, como maneira de dinamizar o processo de ensino.

Correia (2010) informa que, desde os primórdios da humanidade, a música é veículo pedagógico. Na cultura clássica grega, por exemplo, a música tinha papel educativo e de formação cultural, “contribuindo na organização social, construção de valores e formação do cidadão” (CORREIA, 2010, p. 140). Entretanto, fala também que na atualidade há uma valorização da razão e contraposição a áreas artísticas e culturais.

A linguagem musical no ensino visa à construção de um processo de ensino-aprendizagem diferente do tradicional. Correia (2010) destaca ainda que a música exerce papel fundamental na cognição, estando presente há tempos na existência humana, pois, desde antes do nascimento, o ser humano ainda no útero materno, ouve as batidas do coração. Dessa forma, a música é considerada um recurso

didático-pedagógico que provoca grandes avanços, porque está ligada a emoções e à comunicação, ou seja, à troca de ideias que envolve a expressão do pensamento e suas formas simbólicas de se relacionar.

A dissertação de Tizioto (2013) é uma pesquisa de campo com alunos que se encontram no 4º e no 5º ano do Ensino Fundamental. Tem como objetivo trabalhar o tema família de forma a analisar as produções textuais desses alunos. Assim, em uma de suas atividades, a professora trabalhou com a produção de textos a partir da música intitulada *Família*, do grupo musical Titãs. Para sua realização, houve o estudo do texto (letra da canção), em que “as crianças deveriam descrever qual a semelhança entre a família descrita na música e a sua própria família” (TIZIOTO, 2013, p. 19).

No entanto, Tizioto (2013) compreendeu que a atuação daquela professora apresentava um discurso autoritário e que influenciou os sujeitos, pois a interpretação de muitos alunos foi de submissão ao que se colocava na letra da canção, repetindo a cópia do texto. Como conclusão, entende que, se essa professora criasse condições para a polissemia de compreensões e interpretações, cada aluno poderia ter se colocado como “autor de seu texto, historicizando os sentidos e construindo, assim, um texto polissêmico, com coesão e coerência, tendo o espaço discursivo como lugar de sustentação de seu ponto de vista sobre o assunto ou conteúdo estudado” (TIZIOTO, 2013, p. 63). Apesar disso, destacou que também foram encontradas produções em que outros sentidos pessoais foram citados, como o divórcio e a briga dos pais, mostrando ser possível perceber a autoria dos alunos nesses textos, assumindo a responsabilidade sobre a sua escrita.

A tese de Bruning (2012) tem como objetivo promover a didatização da canção na formação continuada de professores. Nesse sentido, a pesquisa foi realizada com duas professoras de Língua Portuguesa da rede pública, entretanto, não é esse aspecto o interesse da presente revisão bibliográfica, mas, sim, as sequências didáticas para o ensino da canção apresentadas pela autora.

Bruning (2012) envolve o ensino da canção como prática de multiletramento, citando que os novos textos mediadores do ensino são vinculados aos equipamentos modernos, eletrônicos e midiáticos – TICs (Tecnologia da Comunicação e da Informação), o que pressupõe o domínio dos vários tipos de

linguagem, entre elas o som verbal e o musical, para que o ensino aconteça de forma dinâmica, atraente e convincente para o aluno direcionar o olhar para a leitura.

A autora entende que apenas o domínio da língua não serve para que os alunos ajam na vida social contemporânea. É preciso que o ensino envolva, portanto, a escrita em práticas diversas da sociedade, citando, então, a possibilidade do trabalho com a música para estimular o aluno no desenvolvimento de sua comunicação e favorecendo a interdisciplinaridade ao promover “a integração de diversos conteúdos do currículo escolar, pertencentes às diferentes áreas de conhecimento” (BRUNING, 2012, p. 133). Assim, “por meio de canções e brincadeiras musicadas, o aluno se interessa, compreende e assimila melhor o conteúdo proposto” (BRUNING, 2012, p. 135).

O artigo de Barros, *et. al.* (2013) apresenta uma pesquisa desenvolvida “no estágio supervisionado de licenciatura de um curso de graduação em Ciências Biológicas” (BARROS, *et. al.*, 2013, p. 85) e envolveu 32 professores da educação básica das disciplinas Ciências Naturais e Biologia que responderam a um questionário. Teve como objetivo investigar os possíveis usos da música nas práticas dos professores dessas disciplinas. A partir dos questionários, o autor compreendeu que é baixa a frequência do uso da música como estratégia para o ensino de ciências ou biologia e que os principais motivos são a falta de tempo nas aulas, não permitindo ao professor aprofundar-se ou criar em razão do que lhe é pedido com urgência, da falta de recursos e materiais particulares e do não conhecimento sobre essa estratégia.

Entretanto, muitos são os motivos citados pelos professores que usam a música como estratégia em suas aulas, como vontade de enriquecer e diversificar as aulas, necessidade de inovar a metodologia, possibilidade rica de explorar um recurso tão disseminado pela mídia e acessível ao próprio professor e aos alunos. Esses destacam que seus alunos, em grande maioria, mostram-se interessados e entusiasmados. Assim, o autor conclui que, apesar de a maioria dos professores utilizar com baixa frequência ou não utilizar a música como estratégia, ela se mostrou, nessa pesquisa, “um recurso didático com caráter lúdico para instaurar um processo significativo e instigador no ensino de Ciências Naturais e de Biologia” (BARROS, *et. al.*, 2013, p. 93).

As pesquisas dessa categoria abordavam a música relacionando-a com o ensino da língua, ajudando a promover uma reflexão sobre como potencializar a inserção das crianças em um processo de letramento. Foi possível compreender que a música, quando trabalhada de forma planejada e relacionada aos aspectos da linguagem escrita, pode ser recurso diferenciado e de potencialidade para o trabalho com a linguagem oral e escrita, promovendo o melhor desenvolvimento das capacidades dos sujeitos.

Em síntese, as 12 pesquisas possibilitaram compreender como explorar a música reconhecendo essas especificidades. Assim, foi possível reafirmar o valor interdisciplinar e dinâmico da música nos campos artísticos, estéticos, culturais, cognitivos e emocionais, além de reafirmar a importância de se pensar o ensino a partir de cada contexto e situação, utilizando outras linguagens para a motivação do aluno. Dessa forma, a música se apresenta, para os estudos aqui elencados, como uma possibilidade de atender a essa necessidade e, ao mesmo tempo, promover o desenvolvimento da imaginação, criação, socialização, afetividade e habilidades de leitura e escrita.

É importante destacar que os trabalhos de Bruning (2012), Drago (2012), Araújo (2012) e Barros et. al (2013) ancoram-se na teoria histórico-cultural, o que traz uma centralidade para a música como linguagem, como um discurso, como um artefato cultural que pode promover a inserção da criança no mundo letrado. Assim, as pesquisas possibilitaram a reflexão teórica e prática para o desenvolvimento desta pesquisa, servindo de inspiração para o planejamento das intervenções, fundamentação teórica e discussão dos dados.

O capítulo a seguir discute, mais detidamente, tanto a música quanto a escrita no campo da linguagem.

2. A LINGUAGEM ESCRITA E A MÚSICA COMO LINGUAGEM: Funções psicológicas superiores

Este capítulo tem como objetivo relacionar aspectos teóricos que envolvem a base epistemológica da teoria histórico-cultural de Lev Semenovich Vigotski com o problema da presente pesquisa, ou seja, investigar de que maneira a música pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita em alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que apresentavam defasagens importantes no processo de alfabetização, visando potencializá-lo.

Vigotski (1996) criticava determinadas correntes da psicologia de sua época, tais como o *behaviorismo* e a *reflexologia*, que analisavam o desenvolvimento infantil de forma orgânica, com interpretações de caráter naturalista e a partir de métodos puramente quantitativos. Nessas abordagens, o estudo do desenvolvimento ficava separado de sua perspectiva histórica, como um processo independente regido por forças internas ao indivíduo, o que, para o autor, não dava conta de explicar a complexidade do pensamento humano.

Assim, os estudos de Vigotski foram por outros caminhos, sendo que, suas contribuições, especialmente em relação à condição social da gênese da consciência do indivíduo, possibilitaram uma revolução nas formas de compreender os fenômenos humanos.

A partir do estudo da gênese das funções psicológicas superiores, o autor define a consciência como uma forma especial de comportamento do homem, relacionada à personalidade, ao pensamento, ao ser em si. Portanto, em seus estudos, entende que as funções psicológicas superiores se referem a um comportamento especificamente humano, um produto do desenvolvimento social e não biológico, ou seja, um comportamento mais complexo que o do animal. Esse comportamento se dá nas relações sociais, sendo sociocultural.

Entende também que, anteriormente a esse comportamento, os seres humanos possuem funções psicológicas elementares ou inferiores (de base biológica), comportamentos já presentes nos indivíduos, mas superados por comportamentos especificamente socioculturais.

Superando a ideia de que um comportamento mais elementar tinha que sumir para surgir um comportamento mais elaborado, ou que o comportamento mais

elaborado deveria controlar o menos elaborado – aspectos defendidos pelos estudos que precediam os seus –, Vigotski (1996) compreende que qualquer função psicológica superior já foi elementar, passando por uma transformação, a qual ocorre inicialmente de forma externa ao indivíduo, porque é social, seguindo para a forma interna, individual, de forma dialética.

Portanto, para Vigotski, a história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser chamada de sociogênese das formas superiores de comportamento, pois todas as funções mentais superiores são relações internalizadas de ordem social, a base da personalidade (consciência da criança).

A linguagem é uma das funções psicológicas superiores que se constitui por meio das mais variadas esferas de atividade humana em relação com a sociedade, e possui papel central nas relações sociais e no comportamento cultural. Ela é uma forma de comunicação social que possibilita a interação entre indivíduos.

Vigotski considera que, na gênese do desenvolvimento humano, a linguagem, inicialmente, não tem vinculação com o pensamento, pois se constitui em uma descarga emocional (Linguagem Pré-Intelectual), por isso, é uma função elementar, básica e inicial – como o choro não intencional referente às reações emocionais do bebê pela sensação de desconforto que ele não sabe interpretar. Essa linguagem sem pensamento mobiliza a atenção do outro, possuindo um efeito importante de comunicação – a exemplo do choro que garante a sobrevivência do bebê. Em um determinado momento do desenvolvimento, quando a criança começa a falar, essa linguagem (antes Pré-Intelectual) torna-se uma Linguagem Intelectual (ganha intencionalidade), pois há a compreensão de que falar não é só emitir sons, mas envolve a questão dos significados e da elaboração conceitual.

Portanto, a linguagem comunica, mesmo que quem pratique a ação não saiba e não tenha essa intenção, como o bebê logo após o nascimento, e, ao longo do desenvolvimento humano, a linguagem transforma-se em Função Psicológica Superior. Nesse sentido, a construção do pensamento e da linguagem modifica-se “no processo de desenvolvimento tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo” (VIGOTSKI, 2001, p. 111).

Essa pesquisa direciona o seu olhar para a linguagem escrita, que

(...) é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das

relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas (VIGOTSKI, 1991, p. 70).

Nesse sentido, para Vigotski (1996), é com o aparecimento da linguagem especificamente escrita que a humanidade se faz progredir, pois, entre todos os sistemas de signos, ela é o mais complexo e abstrato criado pelo homem.

A linguagem escrita tem seu surgimento na história do desenvolvimento dos signos na criança, denominada como a pré-história do desenvolvimento do simbolismo que vai envolver os gestos, o desenho, a brincadeira, a fala e, por fim, a escrita. Essa história começa com o aparecimento do gesto, o primeiro sistema simbólico que surge. Inicia-se quando, por exemplo, a criança se dirige a um brinquedo com a intenção de pegá-lo (nesse caso realiza o gesto no ar de projetar-se na direção do objeto) e o adulto, que presencia sua ação e a interpreta, significa, então, o seu gesto como de apontar. Quando a criança compreende que esse gesto mobiliza uma ação do outro em prol de sua vontade, ele passa a ser simbólico e começa a ser utilizado para o outro e não mais para o objeto em si. Dessa maneira, enquanto os outros sistemas simbólicos não estão completamente desenvolvidos, é o gesto que dará possibilidade de eles terem significado.

Assim, ao apontar para o copo de água, por exemplo, a criança balbucia “ga, ga, ga”, mas o adulto apenas entenderá o seu gesto, que dará possibilidade para a interpretação de que ela quer água. É o gesto auxiliando a fala. Quando um adulto pergunta para a criança o que ela desenhou – referindo-se ao que para ela são unicamente rabiscos, movimentos/gestos fixados no papel sem intenção de desenhar – serão as marcas do gesto no papel que irão sugerir e possibilitar que ela explique o que fez. Essa resposta será diferente a cada vez que lhe for feita a pergunta, posto que o desenho ainda não constitui um simbolismo independente dos gestos e, conseqüentemente, não mantém o significado atribuído naquele momento. Nesse caso, portanto, é o gesto fixado no papel que dará o significado para o desenho.

O gesto também auxilia na brincadeira, como quando a criança brinca de andar a cavalo com um cabo de vassoura. A possibilidade que o cabo de vassoura permite em relação ao movimento é o que significa a ação da criança e, nesse caso, esse objeto tornou-se um signo representativo, não sendo relevante o grau de

similaridade. A brincadeira envolve o gesto representativo, em que o próprio gesto atribui o significado ao objeto.

Para Vigotski, o gesto possibilita para o adulto a compreensão da fala não organizada da criança, dos rabiscos que estão no desenho e da brincadeira. Quando a criança aprende a falar, a fala assume a função do gesto – vale destacar que os gestos não “desaparecem”, apenas não são mais centrais para a comunicação.

Dessa forma, apesar de o desenho da criança estar se estruturando, é a fala que vai explicá-lo até a sua total estruturação. Na brincadeira, a fala possibilitará a sua organização – a exemplo da distribuição de papéis, da organização dos espaços e da negociação das regras – e dará possibilidade para o desenvolvimento da escrita, ou seja, a criança precisa falar as palavras para interpretar os sons e descobrir quais letras combinar para escrever. Mas é importante destacar que a escrita não assume o lugar da fala, cada uma é produzida em contextos específicos e diferentes.

Portanto, Vigotski explica que a fala assumiu o lugar do gesto para significar o desenho e a brincadeira. Entretanto, ele não conseguiu encontrar uma relação entre o gesto e a escrita na ontogênese, ou seja, na história do desenvolvimento do ser. Ele explica essa relação a partir da filogênese, que envolve a história do desenvolvimento da humanidade, quando o gesto passa a ser compreendido como “a escrita no ar” e os signos escritos são “gestos que foram fixados” (VIGOTSKI, 1991, p. 71), ou seja, a escrita pictográfica.

Entendemos que há processos simbólicos muito importantes na infância, mas esses só se desenvolverão se o meio proporcionar experiências que os permitam, ou seja, se a criança puder vivenciar relações sociais que lhe possibilitem aprender tais aspectos.

Entretanto, conforme Vigotski (1991), essas necessidades da criança não são priorizadas quando, por exemplo, a escrita ocupa um lugar estreito na prática escolar, ao considerar que se ensina a criança a desenhar as letras escrevendo palavras com elas e não a linguagem escrita em si. Nesse sentido, o autor critica o treinamento artificial, a forma mecânica de ler e a focalização nas atividades motoras que obscurecem a linguagem escrita e sua essência – “um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 1991, p. 70), pois é resultado de

um longo processo de evoluções e involuções de funções comportamentais muito mais complexas.

Para o autor, a escrita não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, ficando relegada a um segundo plano. A escrita deve ser relevante para a vida, pois, a partir da compreensão da leitura e da escrita, a criança se relacionará e significará de forma qualitativamente diferente o mundo. A prática pedagógica precisa se fundamentar nas necessidades das crianças e nas suas próprias atividades, por isso é preciso contextualizar o ensino e realizar mediações intencionalmente voltadas para o desenvolvimento dessas crianças.

De acordo com Schroeder (2007) – e outros autores estudados na Revisão Bibliográfica como Sousa (2012); Fernandes (2014); Araújo (2012); Drago (2012); e, Dietzsch (2004) –, é possível, a partir da teoria histórico-cultural, caracterizar a música como uma forma de linguagem. Para Almeida (2005), música e linguagem são campos de saber e de conhecimento que se ligam em vários aspectos, estão presentes nas culturas humanas, apresentando-se como fato social e histórico. Ambas constituem regiões de significação e identificação pessoal (alguns gostam de músicas religiosas e outros não) e ambas são instrumento de comunicação.

Sabendo que a música é um campo de estudos que se vincula à vida cultural e social do ser humano, que possui princípios de organização próprios, que produz sentidos e significados que se compartilham coletivamente, apresentando características comunicativas e conteúdos que refletem estruturas sociais, e que atua como um sistema simbólico de mediação de relações, assumimo-la como uma forma de linguagem.

Os estudos de Schroeder e Schroeder (2011 p. 130) assumem a música em uma perspectiva discursiva, tendo como base o círculo de Bakhtin, pois acreditam que muitos dos conceitos que envolvem a linguagem verbal (estudada por ele) "iluminam questões importantes sobre a música e a arte", ou seja, a linguagem musical e a linguagem artística.

Segundo esses estudos, (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 131), no início do século XX havia duas correntes opostas em relação à linguagem: a do "objetivismo abstrato" – com foco nos aspectos formais –, que possuía um "caráter estruturalista e considerava a língua um sistema fechado, (...) um produto acabado a ser transmitido de geração a geração", e a do "subjetivismo idealista" – com foco nos

aspectos individuais e expressivos –, que possuía uma visão romântica da língua que era "uma criação individual e contínua, que não se submetia a normas de qualquer tipo (...) como expressão interior do falante". Para o círculo de Bakhtin, essas correntes não eram suficientes para explicar o "fenômeno total da linguagem" e propõem uma abordagem enunciativo-discursiva³ da linguagem – a linguagem em funcionamento.

Schroeder e Schroeder (2011, p. 131) consideram que a polarização entre o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista perpassa a linguagem musical. Há os defensores da música como "sistemas sujeitos a regras, submissos a normas e procedimentos previamente existentes, e se voltam ao estudo formal e teórico musical" e os defensores da música como "expressão do indivíduo, (...) preocupando-se em investigar principalmente as obras primas e os gênios criativos". Baseando-se em Bakhtin, os autores consideram que o enunciado musical também pressupõe um interlocutor que será "respondente", o qual pode se manifestar de maneiras distintas. Nesse sentido, todo enunciado, embora seja proferido de forma individual, possui uma dimensão social e uma relação dialógica, afinal "pressupõe a existência de outros enunciados produzidos anteriormente" (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 133). Da mesma forma, cada música pode ser vista como única, mas há "modos estáveis de produção musical, já que as músicas sempre se filiam, com maior ou menor ênfase, a algum gênero de discurso artístico" (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 135). Há uma dimensão social na produção musical.

Esses enunciados musicais, obras concretamente produzidas, "permitem o acesso das pessoas à fruição e compreensão das músicas" (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 134), assim como a aquisição da linguagem que "se dá pelo contato com enunciados alheios e não com a língua enquanto sistema" (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 133).

Os autores também relacionam a música aos gêneros⁴ primários e secundários de discurso defendidos por Bakhtin. Nesse sentido, segundo Schroeder

³ Conforme Carvalho (2016), para Bakhtin, o uso da língua se dá em forma de enunciados, que são elos de uma cadeia e dão origem a discursos sempre dirigidos a um interlocutor. Conforme Resende (2015, p. 65), o fluxo discursivo envolve a "interpretação do significado/sentido da palavra pelo ouvinte", ponto de partida de uma cadeia enunciativa com uma infinidade de sentidos. "Não há, assim, 'um sentido em si', único, exclusivo, pois está em movimento e situado dialogicamente".

⁴ Os gêneros do discurso são "formas relativamente estáveis e normativas de enunciados, caracterizadas por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo de linguagem, das quais as pessoas se apropriam nas relações sociais" (RESENDE, 2015, p. 65). Se o discurso se relacionar a uma "realidade enunciativa imediata e cotidiana, o gênero será

e Schroeder (2011, p. 138), "na música, os gêneros primários dizem respeito aos sons "desorganizados" presentes na vida cotidiana" – como os sons dos carros no trânsito – "e os gêneros secundários equivalem às músicas propriamente ditas, com um mais alto grau de organização".

Os autores apontam para uma dimensão sinalética na música, fatores que possuem apenas uma atitude de reconhecimento, como "as notas, acordes, cadências etc.", e uma dimensão sígnica, pois "esses mesmos elementos, no decorrer do discurso musical, tornam-se signos, cujos significados estão orientados pelo contexto específico da obra". Sobre os processos de significação na língua, eles envolvem o sinal que é "unívoco, tem sempre o mesmo significado independente do contexto e necessita apenas ser reconhecido" (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 139), e o signo que é orientado pelo contexto, possuindo significado polissêmico. A dialogia na música envolve, portanto,

Entender os efeitos de sentido que se produzem em uma música, portanto, é mobilizar as relações dialógicas, é estabelecer uma rede de conexões, é fazer emergir as diversas vozes que constituem, por vezes de maneira oculta, os enunciados musicais. Podemos dizer que a assimilação ideal da música se dá quando o sinal é absorvido pelo signo, o reconhecimento pela compreensão (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 139)

A linguagem é, então, plurilinguística, pois em cada enunciado há várias vozes, "resultado da interação entre vários modos de compreender e valorizar os mesmos enunciados" (SCHROEDER; SCHROEDER, 2011, p. 139), o que, novamente, se aplica à música (multiplicidade de vozes e de interpretações).

Segundo Schroeder (2009, p. 45), assim como na linguagem verbal, na música há dimensões que são indissociáveis, mas estudadas separadamente. No sistema abstrato da língua, está o nível fonológico, que envolve os sons do aparelho fonador humano; o nível sintático, as regras que regulam a utilização da língua; e o nível semântico, envolvendo os significados das línguas. A música, para a autora, também possui essas características:

Uma dimensão material sonora (os sons que cada cultura recorta dentre as infinitas possibilidades que as fontes sonoras disponíveis possuem), uma sintaxe própria a cada idioma musical (tonal, atonal, modal, serial, etc.), e uma dimensão significativa (talvez não semântica, uma vez que aqui não se pode falar em conotações fixas que podem ser dicionarizadas, mas, com

chamado de primário. Se, ao contrário, remeter – se a um campo mais abstrato, será chamado de gênero secundário" (RESENDE, 2015, p. 67).

certeza, uma dimensão discursiva, na qual os significados são sempre contextuais). Também na música a fonologia e a sintaxe estão sempre a serviço de significações estéticas, cujo único acesso são (sic) os enunciados musicais, as músicas em sua realização concreta e sonora (SCHROEDER, 2009, p. 46).

É importante destacar que a presente pesquisa também assume a perspectiva da música como um recurso mediador – novamente, essa escolha teve como fundamento os autores estudados na Revisão Bibliográfica, como Eugênio et. al (2012); Honorário Filho (2001); Monteiro e Mandrillo (2007); Correia (2010); Tizioto (2013); Bruning (2012); e, Barros et. al (2013) –, ou seja, como um recurso pedagógico para problematizar conhecimentos específicos da língua, como um estímulo para seu estudo contextualizado, auxiliando no desenvolvimento da linguagem e no processo de letramento dos alunos ao valorizar aspectos da cultura.

A utilização da música na escola como meio para a alfabetização possibilita ao aluno operar em outro campo – o musical e das práticas sociais –, buscando processos de significação que se relacionam a competências linguísticas. Como exemplo, a letra de canção pode ser considerada um tipo de texto para que se possa promover a interpretação, a reflexão e a argumentação de seu conteúdo, proporcionando um ambiente em que o aluno se expresse. Todo esse movimento pressupõe um intenso processo de mediação que envolve a instrução⁵, a qual Vigotski determina que só é favorável quando contribui para o desenvolvimento referindo-se ao processo simultâneo de instrução, estudo e aprender por si mesmo.

Conforme dito anteriormente, Vigotski criticou a psicologia da sua época pelo fato de algumas correntes (de caráter puramente natural ou experimental em detrimento dos aspectos históricos) considerarem o esquema estímulo reação para influir na conduta do ser humano. Assim, Vigotski (1996) muda radicalmente essa concepção ao compreender que reação e estímulo não acontecem de maneira direta, pelo contrário, apoiam-se na mediação. Dessa forma, o acesso à cultura se dá por meio dos sistemas semióticos (os signos com os quais o homem influi psicologicamente em sua conduta e na dos outros seres) e por instrumentos (também caracterizados como ferramentas com as quais o homem influi no objeto de sua atividade), ou seja, por mediadores utilizados para intervir ativamente em suas relações com o meio e, com eles, modificar seu próprio comportamento.

⁵ Segundo Prestes (2012, p. 220) instrução, para Vigotski refere-se à “atividade que leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo”.

É preciso considerar que a mediação do outro também é de extrema importância para o desenvolvimento do ser, já que envolve o intercâmbio social. Assim, o professor nesse processo é o mediador do ensino mediado pela música como recurso e como linguagem para que o aluno vivencie e internalize essa instrução.

De acordo com Vigotski (1991), a internalização acontece em dois momentos: o social (interpessoal, interpsicológico, interpsíquico) – externo entre as pessoas; e individual (intrapessoal, intrapsicológico, intrapsíquico) – interior. Quando esse processo se finaliza, há a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento.

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. (...) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica) (Vigotski, 1991, p. 41).

O conceito de mediação está intimamente ligado ao conceito de zona de desenvolvimento proximal ou imediato⁶. Segundo Vigotski (1991, p. 58),

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (...) O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Portanto, a zona de desenvolvimento proximal corresponde aos processos que não estão completos, mas em desenvolvimento. Refere-se a uma área em que incide a mediação do outro (social) e a simbólica (dos signos), que vão contribuir para que o processo se consolide.

Assim, nossos estudos têm como objetivo utilizar a mediação da música e do professor pesquisador para potencializar esse desenvolvimento. Compreendemos

⁶ Para Prestes (2012), ambas as palavras, traduzidas do inglês, não transmitem o que o autor queria, ou seja, a relação entre desenvolvimento, instrução e ação colaborativa do outro. Prestes (2012) entende que é a utilização da palavra imediato que se refere à característica essencial das possibilidades de desenvolvimento, ou seja, zona de desenvolvimento imediato.

que esse conceito (de zona de desenvolvimento proximal ou imediato), para a escola, é de extrema importância para que se trabalhe além do que o aluno já sabe. Envolve, portanto, o questionamento da sua prática sobre que tipo de mediação vai ser mais produtiva para atuar nessa zona. Dessa forma, o que era real se amplia e cria outra zona de desenvolvimento, pois a plasticidade cerebral permite que a substância nervosa se altere e haja sempre novos conhecimentos.

Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente fortes e repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações (VIGOTSKI, 2009, p. 12).

Esse estudo teórico mostrou que a partir do estudo da gênese das funções psicológicas, Vigotski compreendeu os fenômenos humanos, identificando que os homens possuem funções psicológicas elementares de base biológica, as quais dão base para o desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Nesse sentido, apresentou-se a linguagem escrita como uma dessas funções (superiores), permitindo ao ser humano comunicar-se e relacionar-se com o seu meio, desenvolvendo-se a partir de internalizações que o possibilitam construir sua personalidade e consciência.

A escrita e a música mostraram-se formas de linguagem relevantes para a vida e em constante contato, sendo que a segunda pode ser mediadora para o desenvolvimento da linguagem escrita. Essa mediação atua na zona de desenvolvimento proximal das crianças, promovendo a aquisição de novas aprendizagens. Por fim, pode-se assumir a música como uma prática social de forma a considerar sua ligação com o real vivido pelos alunos, despertando seus interesses pela cultura escrita.

A música também pode ser utilizada como forma de atingir pessoas no âmbito da afetividade, motivando-as para um fazer específico: a linguagem escrita. Dependendo de como a música afetar o sujeito, ele pode ressignificar o seu mundo, afinal, “quando se está ‘tomado’ pela emoção de uma música, os objetos à nossa volta ganham sentido e, o que parecia ser indiferente, passa a ser vivido como ‘necessário’” (MAHEIRIE, 2003, p. 148).

A ideia da afetividade assumida é relacionada à capacidade de afetar o outro de forma a possibilitar o seu desenvolvimento. No presente estudo, isso aconteceu

tanto no estabelecimento de vínculo afetivo entre pesquisadora e alunos e entre os próprios alunos, quanto nos efeitos que a música pode produzir nos que a ouvem, no que se refere aos diversos sentimentos – como a alegria, a tristeza, a euforia, a melancolia e a saudade. Por esse motivo, consideramos relevante uma discussão específica sobre como a afetividade é compreendida nessa pesquisa, a qual será apresentada no subtópico a seguir.

2.1. AFETIVIDADE: A participação do adulto e da música como propulsores da ação e da significação.

Conforme Leite (2010, p. 43), apesar de ter permanecido historicamente como um conceito “periférico nas relações de ensino e aprendizagem”, a afetividade é uma dimensão básica no processo de desenvolvimento humano, constituindo-se uma dimensão em estreita articulação com a cognição.

Leite e Tassoni (2002) alertam para as dificuldades de conceituação dos fenômenos afetivos. Segundo os autores,

Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos afeto, emoção e sentimento, aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o termo emoção encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a afetividade é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas (LEITE; TASSONI, 2002, p. 114-115).

Na mesma direção, Sawaia e Magiolino (2016, p. 61) especificam que afeto, emoção e sentimentos são termos tratados "ora como sinônimos, ora como processos diferentes e seus significados mudam ao longo do tempo, no senso comum e nos estudos científicos, filosóficos, de acordo com o idioma, o autor e o campo do conhecimento".

Com base em Tassoni e Leite (2011, p. 81), assumimos nesta dissertação "que emoções, sentimentos e afetos compõem um campo mais amplo reconhecido como afetividade".

Para Leite (2010, p. 43), a ausência do tema afetividade nas pesquisas acadêmicas pode ser fruto

(...) do predomínio secular de concepções filosóficas e psicológicas segundo as quais o homem é entendido como um ser dividido entre razão e emoção – a chamada concepção dualista, cujas raízes encontram-se na tradicional dualidade cartesiana entre corpo e alma: os afetos como parte da dimensão anímica, não poderiam ser objeto de estudos científicos.

Essa concepção influenciou a prática das instituições educacionais que voltavam seus ensinamentos aos aspectos cognitivos do objeto, considerando que a dimensão afetiva não se faz presente nesse processo.

No caso da alfabetização, por sua vez, o grande objetivo era possibilitar que as crianças se apropriassem do código da escrita, sendo rara a preocupação de levar os alunos a se tornar leitores autônomos, o que implicaria lidar com as dimensões motivacionais, marcadamente de natureza afetiva (LEITE, 2010, p. 44).

Conforme Leite (2010, p. 45), desde o século XIX essa concepção dualista tem sido contestada. Recentemente, conforme Sawaia e Magiolino (2016), a afetividade tem ganhado maior espaço no cenário educacional e maior presença nos estudos acadêmicos, tendo em vista a busca dos estudos de psicologia em superar a visão dualista razão/emoção. A partir desse momento, o indivíduo passa a ser considerado em sua complexidade e as emoções passam a ser compreendidas como "constituintes da razão, do pensamento e da ação" (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 62).

Observamos, então, uma visão integrada do ser humano, uma concepção que considera o homem como ser único, a razão e a emoção como dimensões indissociáveis, ou seja, uma concepção monista do homem na qual "afetividade e cognição passaram a ser interpretadas como dimensões indissociáveis do mesmo processo". A emoção passa a ser vista, portanto, como "base da estrutura cognitiva do ser humano" (LEITE, 2010, p. 45).

O papel da dimensão afetiva na construção do conhecimento (com uma concepção monista de ser humano) vem sendo estudada pelos autores no grupo de estudos – Grupo de estudos sobre a Afetividade, inserido no grupo ALLE – Alfabetização, Leitura e Escrita – da Faculdade de Educação da UNICAMP, conhecido como Grupo do Afeto⁷ – a partir de Henry Wallon (teoria Walloniana) e Lev Vigotski (teoria histórico-cultural), que, além de possuírem a mesma matriz

⁷ Buscando novos conhecimentos relacionados à educação e afetividade, a presente pesquisadora passou a integrar o grupo no início do ano de 2017.

teórica do materialismo histórico dialético, apresentam em suas teorias aspectos que envolvem a afetividade em uma perspectiva de desenvolvimento, contribuindo com a discussão da mesma na constituição do sujeito e do seu conhecimento.

Wallon, segundo Almeida e Mahoney (2011, p. 102), “propôs que a psicologia estudasse o indivíduo em sua totalidade”, postulando a unidade organismo-meio da qual se podem citar quatro núcleos funcionais para a formação do psiquismo humano: afetividade, cognição, ato motor, os quais se articulam para formar a pessoa, considerada um núcleo funcional também. Nesse sentido, entende que o processo de desenvolvimento envolve a “troca constante entre os fatores genéticos e condições sociais”. Wallon propõe estágios para o desenvolvimento e lança mão dos conceitos de alternância e preponderância para explicá-los. Dependendo do estágio em que o ser humano se encontra, todo o seu esforço estará voltado ora para compreender o que acontece consigo mesmo – nessa etapa a preponderância é afetiva –, ora para compreender o que acontece ao seu redor – preponderância cognitiva. Para Wallon, a dimensão afetiva e a cognitiva alternam-se na preponderância, mas ambas se beneficiam dos avanços daquela que prepondera.

Para Wallon (*apud*, ALMEIDA; MAHONEY, 2011, p. 111-112),

O conjunto afetividade oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão. Afetividade refere-se à capacidade de o ser humano ser afetado pelo mundo interno e externo, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis e desagradáveis. A emoção por sua expressão corporal, motora, visível, ativada pelo fisiológico, é a exteriorização da afetividade. (...) Há um antagonismo entre emoção e atividade intelectual: quando há predomínio da emoção, as imagens, as ideias, as representações ficam esmaecidas, e quando há predomínio do cognitivo, ficam mais claras. O sentimento corresponde à expressão representacional da emoção. Não implica reações diretas e instantâneas como na emoção. Tende a reprimi-la, impondo controles para limitar sua potência. (...) A paixão corresponde ao controle da emoção pelo intelecto, em função de objetivos muito claros. (...) Com ela surge a capacidade de tornar a emoção silenciosa pelo autocontrole.

Tassoni e Leite (2011, p. 80) destacam que “foi no início da década de 30 que Vigotski passou a estudar as emoções com o objetivo de combater a visão dualista de sua época. Assim, suas formulações “no campo do afeto pautaram-se nas críticas que fez aos princípios explicativos sobre o funcionamento psíquico”, que estudavam as emoções com um caráter biológico, instintivo e mecanicista, com foco nos processos corporais, em que “os movimentos expressivos humanos eram analisados como vestígios rudimentares de reações animais” (TASSONI; LEITE,

2011, p. 81) que deveriam ser controlados ou extintos (desejos e movimentos). Vigotski passou, então, a analisar o aspecto psicológico dos processos emocionais.

Buscando romper com a visão dualista da época, postulou que, quando se desconsidera a relação sentir/pensar, o pensamento torna-se autônomo à dinâmica da vida. Foram os estudos de Espinosa (para quem corpo e mente são uma substância única) "que deram base para as reflexões de Vigotski sobre as relações entre as emoções e os outros aspectos da vida psíquica do ser humano" (TASSONI; LEITE, 2011, p. 79) de forma a superar a dicotomia então existente. Dessa maneira, o autor, sem desconsiderar os argumentos das explicações mecanicistas e biológicas, defendeu a necessidade de uma análise histórico-cultural das emoções.

Vigotski afirmou que, apesar de a emoção ser um processo psíquico, portanto, subjetivo, ela não é independente "do meio sociocultural, pois estão diretamente relacionadas com a qualidade das interações entre os sujeitos, como experiências vivenciadas – intersubjetividade" (TASSONI; LEITE, 2011, p. 82). Nessa interação, o outro (entendido aqui como mediador) exerce importante papel na significação e na compreensão das experiências emocionais.

Clot (2016), ao discutir a afetividade – entendida por ele como um conjunto maior que envolve os afetos, emoções e sentimentos –, determina que o vivendo (entendido aqui como o presente) pode transformar o vivido (entendido aqui como o passado) sendo o afeto a relação entre ambos, em outras palavras, a experiência atual pode afetar a experiência passada de maneira a impulsionar um movimento de mudança nas ações do sujeito.

Pode-se considerar que o afeto é a relação entre o vivendo e o vivido. Dito de outra forma, a passagem do vivendo ao vivido (...) o afeto desenvolve o vivendo em sua relação com o vivido. Aproximando-se de Bakhtin, poder-se-ia dizer, a relação entre o já dito [e] o ainda não dito, o já realizado e o ainda não realizado, o já pensado e o ainda não pensado, o já vivido e o ainda não vivido, entre o dado e o criado (CLOT, 2016, p. 92).

Assim, vivenciar experiências redefine as emoções. Essas experiências envolvem uma série de processos de mediação e a forma como essas experiências são internalizadas por cada pessoa envolvida, relaciona-se com a forma como cada sujeito é afetado. Nesse sentido, justifica-se que os fenômenos afetivos não são independentes do meio social, estando "diretamente relacionados com a qualidade

das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas" (LEITE; TASSONI, 2002, p. 116).

Sob o ponto de vista do desenvolvimento, o autor discute que as emoções não desaparecem, mas evoluem (sofrem transformações qualitativas, proporcionando qualidades superiores à mesma), passando de "um plano exclusivamente orgânico [emoções primárias/ reino dos instintos] para outro simbólico, no qual os processos de significação e sentido são construídos [experiências emocionais superiores]" (TASSONI; LEITE, 2011, p. 81), refinando as suas manifestações. Vigotski (apud TASSONI; LEITE, 2011, p. 81)

Descreveu pesquisas que mostravam que a asfixia e a febre alta, por exemplo, provocavam reações orgânicas parecidas com as observadas no medo e na raiva, sem que, no entanto, existisse emoção. Propôs um retorno aos estudos de Espinosa, defendendo que somente a partir de uma base filosófica consistente era possível evoluir no estudo das emoções e das paixões.

Dessa forma, ao determinar que as funções elementares de ordem biológica, em contato com os processos culturais, transformam-se em funções psicológicas superiores, ao defender a importância da mediação e da existência da zona de desenvolvimento proximal, além da internalização, Vigotski também assumiu uma visão monista, considerando que há uma transição das primeiras emoções primitivas (no plano individual e parte da herança biológica) para experiências emocionais superiores (a partir das interações sociais por meio da cultura), que se isolam dos instintos e se deslocam para o plano simbólico.

Vigotski não se preocupou em definir os conceitos como emoções, sentimentos, paixões e afeto, inclusive, em suas obras, "há uma oscilação na forma como os termos são empregados" (SAWAIA; MAGIOLINO, 2016, p. 82), mas Sawaia e Magiolino (2016, p. 76) destacam que o autor também não "os apresentava rigorosamente como sinônimos". Vale destacar que, a partir de seus estudos sobre o funcionamento psíquico e suas explicações a respeito do desenvolvimento das emoções, é possível inferir como ele compreende o domínio afetivo a partir de uma concepção monista.

Wallon e Vygotsky têm muitos pontos em comum, em se tratando da afetividade. Ambos assumem o seu caráter social e têm uma abordagem de desenvolvimento para ela, demonstrando, cada um à sua maneira, que as manifestações emocionais, portanto de caráter orgânico, vão ganhando complexidade, passando a atuar no universo do simbólico. Dessa maneira,

ampliam-se as formas de manifestações, constituindo os fenômenos afetivos. Da mesma forma, defendem a íntima relação que há entre o ambiente cultural/social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos inter-relacionam-se e influenciam-se mutuamente (LEITE; TASSONI, 2002, p. 123).

Com base nesses autores, principalmente Vigotski, Tassoni (2000, p. 41) identifica que, no processo de internalização do que se experiencia socialmente, não estão apenas envolvidos aspectos cognitivos, mas também a dimensão afetiva, ou seja, “os indivíduos internalizam as experiências afetivas com relação a um objeto específico”. Nesse sentido, consideramos que “o afeto é indispensável na atividade de ensinar, (...) as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e (...), portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 114).

Leite e Tassoni (2002, p. 130-131) estabeleceram os seguintes pressupostos em relação à questão da afetividade e o trabalho do professor: a afetividade está presente na relação do aluno com o professor e com os objetos de conhecimentos; a natureza dessa experiência afetiva depende da qualidade da mediação; a afetividade “é condição fundamental para o processo de construção do conhecimento pelo aluno”; as condições de ensino “devem ser pensadas e desenvolvidas levando-se em conta a diversidade dos aspectos envolvidos no processo”.

Nesse sentido, Leite e Tassoni (2002) delimitaram algumas decisões que todo o professor apresenta em seu trabalho, as quais apresentam impactos afetivos em seus alunos. São elas: a escolha dos objetivos de ensino (para onde ir?), que envolve a clareza sobre os caminhos a serem seguidos e os conteúdos efetivamente relevantes para a aprendizagem; o destaque para o aluno como referência para o planejamento (de onde partir?), considerando os conhecimentos prévios dos mesmos (o que já sabem?); organização dos conteúdos (como caminhar?) a partir de um planejamento que siga uma ordem lógica; a escolha dos procedimentos e atividades de ensino (como ensinar?) de forma a adequar as atividades, os materiais utilizados e o nível de participação dos alunos aos objetivos propostos; e a avaliação (como avaliar?), que precisa envolver uma decisão a favor do aluno com vistas ao aprimoramento de seu conhecimento.

Nesse sentido, o professor precisa refletir em seu planejamento sobre o que, como e para quê ensinar.

A afetividade está presente em todas as principais decisões de ensino assumidas pelo professor, constituindo-se com fator fundante das relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos escolares. A natureza da mediação, portanto, é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre o sujeito e o objeto de conhecimento (LEITE; TASSONI, 2002, p. 135).

Conforme esses autores (LEITE; TASSONI, 2002), as condições de ensino e as interações com o outro são muito importantes para o desenvolvimento e para a constituição do indivíduo. Nesse sentido, é de grande importância o papel do professor e o seu planejamento em sala de aula, precisando estar preocupado com o que ensinar e como ensinar, sabendo que a sua mediação é o que influenciará (positiva ou negativamente) no processo de desenvolvimento de seu aluno.

Esses autores consideram, portanto, a aprendizagem como algo social, sendo a mediação do professor “um fator fundamental para determinar a natureza da relação do aluno com o objeto do conhecimento” (LEITE; TASSONI, 2002, p. 127). Essa mediação vincula-se com os aspectos afetivos, os quais são considerados pelos autores como característica indispensável para o processo educacional. Assim, consideramos que, na interação social professor-aluno, a afetividade influencia os acontecimentos da vida, repercutindo na qualidade da relação e das experiências vividas.

A partir da mediação da música e da pesquisadora, pensamos em fazer emergir sentimentos que permitissem o avanço dos alunos no que diz respeito à leitura e à escrita, influenciando, assim, os processos de desenvolvimento cognitivo e, ao mesmo tempo, possibilitando uma relação com os conhecimentos histórico-culturais.

Em síntese, Leite (2010, 48) entende que essas experiências de mediação em sala de aula são afetivas, sendo que:

Quando adequada, a mediação pedagógica – conjunto de decisões concretamente assumidas e desenvolvidas pelos educadores no ambiente escolar – possibilita que o aluno tenha sucesso no processo de apropriação do objeto de conhecimento (...) e, isso tem repercussões afetivas na relação que se estabelece entre o sujeito e o respectivo objeto. Inversamente, supõe-se que a mediação inadequada produz a sensação de fracasso no aluno, e, dependendo da carga aversiva presente, pode se constituir numa história de afastamento entre o sujeito e o respectivo envolvido.

A mediação do professor relaciona-se com a forma como o aluno se aproxima do objeto de conhecimento e do próprio professor, podendo produzir sentimentos agradáveis ou desagradáveis nessa relação, sendo que "a consciência é tanto mais desenvolvida quanto maior for (...) a capacidade do sujeito (...) de desenvolver suas reações (...). E isso se aprende coletivamente" (CLOT, 2016, p.89).

Nesse sentido, considerando a linguagem escrita como uma apropriação que traz um salto qualitativo para os alunos em suas relações com o mundo, pensando na música como um gênero discursivo que pode aproximar os alunos do universo letrado e considerando ainda que o professor é um mediador que afeta os alunos de maneira importante (tanto para aumentar a potência da ação dessas crianças como para inibir essa possibilidade de atuação), observamos que o cenário da alfabetização é muito marcado por grandes dificuldades – seja a escola não conseguindo cumprir seu papel de alfabetizar os alunos ou os alunos acumulando grandes defasagens nesse processo. Assim, na sequência, serão apresentadas algumas considerações em relação à alfabetização e às práticas pedagógicas, para dar continuidade às reflexões sobre como enfrentar os problemas de aprendizagem usando a música como um caminho para promover o desenvolvimento da linguagem escrita.

3. ALFABETIZAÇÃO: Um processo a ser enfrentado

Compreendendo que a relação entre escola e sociedade mostra aspectos complexos que se refletem na alfabetização, que, por sua vez, também é complexa e multifacetada, este capítulo tem como objetivo relacionar aspectos teóricos que envolvem os caminhos históricos da educação e da alfabetização. Nesse sentido, a alfabetização como dever do Estado e direito do cidadão necessita da formulação de meios mais eficientes para inserção dos não alfabetizados no mundo da cultura escrita, garantindo, assim, esse direito social.

Este capítulo enfatizará os compromissos da escola no sentido de alfabetizar os alunos e as dificuldades que enfrenta nesse processo, ocasionando o fracasso escolar de crianças que não conseguiram aprender a ler e a escrever, no tempo devido. Os autores escolhidos para esse estudo – dentre eles Geraldi (2006), Mortatti (2006, 2010, 2013) e Smolka (2000, 2008) – mostraram que esse é um fator recorrente e que prevalece, havendo disputas entre “antigas” e “novas” soluções para o mesmo problema que se explica como decorrente ora do método de ensino, ora do aluno, do professor, do sistema escolar, das condições sociais e de políticas públicas.

3.1. BREVE PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E DE ALFABETIZAÇÃO

A educação é um fenômeno fundamental para o cidadão, pois, por meio do acesso ao conhecimento formal, os sujeitos podem usufruir de seus direitos e exercerem seus deveres. Essa questão foi prioritariamente discutida a partir da Constituição de 1988, que explicitou os direitos sociais no artigo 6º: “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988). Esta Constituição, além de reafirmar o dever do Estado, também alerta para a polêmica do ensino ser meramente preparador para o trabalho, alertando que deveria visar ao desenvolvimento do cidadão para a vida.

Representando o que se especificou na referida Constituição, o segundo capítulo da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB) — denominado “Da Educação Básica” —, apresenta, em seu artigo 22º, as finalidades

desta educação nos seguintes termos: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a educação básica do cidadão possui conteúdos mínimos pré-estabelecidos, a fim de proporcionar o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Dentre esses, está o direito ao ensino da Língua Portuguesa que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é caracterizado como alfabetização.

Assim, a lei também estabelece um plano de educação para assegurar e garantir que esses direitos sejam efetivados, o Plano Nacional de Educação⁸ (PNE 2014/2024), que tem como uma de suas metas “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 33). Com o olhar especificamente voltado para a alfabetização, vale citar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa⁹ (PNAIC) assume o compromisso de garantir esse direito para todas as crianças “sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade” (BRASIL, 2012, p. 6), compreendendo a alfabetização como uma das prioridades nacionais.

Contudo, observamos que, para além do documento, a realidade educacional apresenta questionamentos sobre como garantir o sucesso escolar – que é um tema tão recorrente nos discursos atuais – sem antes possuir recursos legislativos, financeiros, metodológicos e didáticos que viabilizem essa possibilidade, pois, como informa Smolka (2008), apesar de a alfabetização ser anunciada como um direito garantido pela escolarização e a importância e funcionalidade de sua aprendizagem serem aspectos compreendidos e defendidos – quem pode ter acesso a esse conhecimento e aprender seu funcionamento é uma pequena parcela da população. Para a autora, isso pode ser explicado pela extrema seletividade que há no âmbito escolar e pelas práticas pedagógicas que “discriminam”, “excluem”, “emudecem” e “calam” (SMOLKA, 2008, p.16).

Decorrente dessa realidade, observamos a elevada quantidade de crianças que concluem o 1º ciclo do Ensino Fundamental com defasagens no processo de alfabetização. Para Geraldi (2006, p.39), o baixo desempenho linguístico nas

⁸ O Plano Nacional de Educação é uma política educacional que direciona os caminhos a serem percorridos por dez anos na educação, estabelecendo metas e estratégias para a efetivação de seus objetivos.

⁹ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, desde 2012, para atender à meta 5 do Plano Nacional de Educação em relação à alfabetização das crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

modalidades oral e escrita traz a necessidade de “reconhecer um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas”.

Autores como Smolka (2008), Brandão, Leal e Nascimento (2013) questionam *como e o que* a escola tem ensinado para as crianças. Mortatti (2006) traz contribuições para refletirmos sobre o processo de alfabetização, destacando que os problemas do ensino da Língua Portuguesa são complexos e marcados historicamente, extrapolando os muros da escola.

3.2. HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO E O CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO

Com a finalidade de apresentar parte dessa complexidade, este capítulo contemplará essa historicidade a partir do contexto brasileiro, especificamente, no estado de São Paulo – país e estado nos quais, segundo Mortatti (2006), a história da alfabetização é marcada pelos métodos que enfatizam a disputa pela hegemonia do caráter adotado pelas iniciativas educacionais de cada momento histórico. Dessas disputas e repetidos esforços para a mudança na alfabetização decorrem diferentes tematizações, normatizações e concretizações envolvidas com o ensino da leitura e escrita.

No período do Império brasileiro, havia um grande número de analfabetos, pois a educação abrangia apenas a burguesia, sendo a leitura e a escrita para poucos e ensinadas de maneira precária “por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou (...) nas poucas “escolas” do Império” (MORTATTI, 2006, p. 2-3).

Com as demandas sociais e econômicas, iniciou-se uma preocupação em torno da escolarização. Assim, por conta dos ideais positivistas, passou-se a se pensar em um novo modelo de educação de massa, que incluísse o maior número possível de pessoas, já que era condição de evolução e garantia da liberdade do homem e condição para o processo de modernização.

Com a proclamação da república, a escola passou a assumir os fundamentos de obrigatoriedade, laicidade e gratuidade. A Constituição Republicana de 1891 alterou, então, a definição de cidadania, colocando em pauta a alfabetização do povo e definindo que “todos os indivíduos do sexo masculino que possuíssem a

capacidade de ler e escrever” (LEITE GARCIA, 2008, p. 191) poderiam votar e serem votados. Portanto, a leitura e a escrita permitiam ao cidadão a inserção social, instaurando novas formas de relação dos sujeitos entre si.

Essas demandas econômicas e sociais geraram outras necessidades, como a preocupação em relação ao como ensinar. Durante décadas, a alfabetização apresentou, como um dos temas de suas discussões, a metodização de seu ensino, se o caminho era uma exploração das partes para o todo – seguindo uma ordem crescente de dificuldade, como os métodos de marcha sintética, como da soletração (apresentação das letras), o fônico (exploração dos sons) ou da silabação (apresentação das sílabas) – ou se o caminho era do todo para as parte – como os métodos de marcha analítica, como da palavração, da sentencição ou ainda da historieta.

É importante destacar que os primeiros anos da década de 1960 envolveram uma forte mobilização social pela alfabetização e educação popular, momento em que se desenvolveram campanhas e ações educativas com ênfase na dimensão política e cultural da educação. Assim, Paulo Freire apresenta a alfabetização em uma perspectiva crítica e a educação como um ato político “voltado para a emancipação pessoal, para a conscientização política e para a ampliação da participação social do alfabetizando” (LEITE GARCIA, 2008, p. 197), através de um método analítico que partia das palavras e a consideração da realidade do aluno.

A partir de 1980, houve a introdução de um pensamento construtivista sobre alfabetização decorrente da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e colaboradores. Esses estudos questionaram os métodos e as cartilhas ao explorarem o “padrão evolutivo” da linguagem e das concepções de escrita no processo de construção do conhecimento das crianças em uma situação experimental de pesquisa no âmbito da psicologia cognitiva, assumindo uma “revolução conceitual”, momento em que se passou a considerar o processo de aprendizagem da criança, entendida como o sujeito cognoscente: as crianças “desde que nascem são construtoras de conhecimento” (FERREIRO, 1993, p. 65), questionando o mundo que as rodeia e respondendo suas próprias questões.

Segundo Mortatti (2006), houve a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização como metodologia de ensino. Entretanto, diferente do que se interpretava, esse não pretendia ser um método, tampouco uma proposta

didática, mas, sim, uma teoria e estudo sobre a aprendizagem das crianças. Nesse momento, observamos um “apagamento” do papel do professor que não deveria interferir nas atividades da criança para obter informações sobre como o aluno está pensando – no que se refere a sondar quais conhecimentos ele tem a respeito de como se escreve. É, portanto, uma concepção que trabalha no campo do que a criança já sabe, sem considerar a mediação, compreendendo a aprendizagem como uma construção própria da criança. Para Mortatti (2006), a partir de 1980 ocorre, então, um período de desmetodização.

Outros estudos e pesquisas foram ganhando destaque também nesse momento: os estudos de Vigotski e Luria que analisaram a relação entre a escrita e as atividades simbólicas para o desenvolvimento da criança. Para eles, a criança se apropria gradativamente do sistema de escrita e suas funções sociais por meio da relação com o outro. Também os estudos de João Wanderley Geraldi – que defende a linguagem como forma de interação, o interacionismo linguístico – e Ana Luiza Smolka – que, buscando superar a alfabetização como um processo individual e solitário, em seu livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, apresentou a alfabetização “em uma abordagem discursiva que privilegia a linguagem como o lugar de interação [e interlocução] e considera os sujeitos, mais do que ativos, interativos” (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 165).

Para Smolka (2008), o processo de construção do conhecimento envolve, além da interação do sujeito com o objeto de conhecimento, as interações sociais e as relações de ensino que “permitem distinguir, apreciar e analisar como os alunos se apropriam dos conhecimentos socialmente construídos e, posteriormente, como materializam esses conhecimentos nas suas práticas de estudo” (SAVIAN, 2013, p. 79).

Para Geraldi (2006), a educação é um problema social que deve considerar as histórias de vida, as necessidades e os conhecimentos prévios que os alunos possuem. Nesse sentido, o autor entende que o planejamento do professor deve ter como diretriz questões como “*para que ensinar*”, “*como ensinar*”, “*quando ensinar*”, “*o que ensinar*” (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 160), sendo que a resposta a essas questões tem como base concepções de linguagem e de sujeito. Assim, quando a pergunta envolve o “*para que ensinar a língua portuguesa*” há, portanto, uma concepção de linguagem que permeará a resposta.

Geraldi (2006, p. 41) assume uma concepção de linguagem “*como uma forma de interação humana*”, de relações sociais, na qual os falantes são sujeitos que falam e praticam “ações que não conseguiria[m] levar a cabo, a não ser falando; (...) age[m] sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”. Essa concepção de linguagem assumida pelo autor também apresenta uma ideia de sujeito interativo, que Savian e Ometto (2016, p. 162) explicam da seguinte maneira:

O entendimento da linguagem como o lugar de interação nos conduz à compreensão de que, mais do que buscar uma única fonte de sentidos, o texto, na sua materialidade, portanto também no código, – mas não apenas nele –, nos oferece pistas das intenções, das ideias do autor. Nessa concepção, tanto aquele que diz quanto aquele que ouve/lê são sujeitos da linguagem, constituídos pela linguagem, na linguagem. São, portanto, sujeitos interativos.

Vale citar que, a partir da Constituição de 1988, a alfabetização passou a ser um indicador de qualidade social da educação. Essa realidade pode ser ilustrada, no ano de 1990, com a implementação do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica). Nesse mesmo ano – considerado o Ano Internacional da Alfabetização –, a alfabetização passou a ser defendida como necessidade básica de aprendizagem. Dessa forma, passou-se a questionar

(...) o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira pobre, que fracassa(va) na escola pública e em relação à qual se deveriam focalizar ações públicas (MORTATTI, 2010, p. 331).

Nesse período, outros compromissos foram definidos, como “Declaração de Jomtien (1990); Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000); Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000)” (MORTATTI, 2013, p. 18); e, a votação em 2001 do primeiro PNE.

Em 2003, a Organização das Nações Unidas (ONU) declarou a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, fase em que foram organizadas metas e ações de abrangência internacional em prol da alfabetização, tendo o slogan “Alfabetização como Liberdade”. Articulado a esse momento, observamos tanto avanços quanto o agravamento de muitos problemas, dentre eles está

(...) o silenciamento da discussão em torno do conceito restrito e rudimentar de alfabetização, no qual, em consonância com o princípio do “aprender a aprender” derivado de modelo político neoliberal, fundamentam-se as políticas educacionais e correspondentes “sistemas de avaliação” de habilidades e competências de leitura e escrita, a partir das quais se espera que os alunos aprendam e são definidoras da função do professor como mero “provedor de estratégias” para essa aprendizagem (MORTATTI, 2013, p. 16-17).

Nesse sentido, uma possível justificativa da afirmação de que o aprendizado da leitura e da escrita ainda se paute em um processo mecânico de decifração pode ser observada em Geraldi (2006, p. 88), para quem “a maior parte do tempo e do esforço gastos por professores e alunos (...) é destinada ao aprendizado da metalinguagem de análise da língua, com alguns (e esporádicos) exercícios de língua propriamente ditos”. Essas atividades, entendidas pelo autor como artificiais em relação aos papéis que assumem de locutor/interlocutor (professor e aluno), torna a relação intersubjetiva ineficaz, compromete e dificulta a aprendizagem da língua e de sua variedade.

Smolka (2008, p.17) também evidencia em seu texto determinadas condições de ensino que ocultam o aspecto social que permeia a aprendizagem e a função/funcionamento que envolve o ler e escrever:

As crianças vivem geralmente sob rígidas e austeras condições de ensino, onde as atividades são as menos variadas possíveis, porque tudo o mais é interrompido e suspenso em prol do ensino da leitura e da escrita. (...) Além disso, em salas desnudas e superpopulosas, a imposição do silêncio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação acaba sendo uma “opção” a que o professor recorre para poder sobreviver, contidamente, disciplinadamente, com quarenta crianças, onde não parece haver as mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimentos. O livro didático é apresentado para o aluno como uma “fonte de conhecimento do mundo”, ao invés de ser um dos objetos de conhecimento no mundo. E as atividades de leitura e escrita, baseadas no livro didático, são totalmente desprovidas de sentido, e totalmente alheias ao funcionamento da língua.

Sobre esse aspecto, Cerutti-Rizzarri (2012, p. 251) explica que houve uma “vulgarização científica em manuais, cursos de formação continuada, apostilas e afins”, pois o professor passou a não transpor “da academia”, mas dos “documentos” os conhecimentos necessários para o planejamento de suas aulas. “O fato é que não [se] reelabora, tão somente aplica” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 254). A resposta da autora para a sua constatação é a de que se os professores não estiverem preparados para exercer suas funções, eles “não saberão como lidar com

bons materiais de ensino – ainda que se trate de manuais, quase receituários” (CERUTTI-RIZZATTI, 2012, p. 256).

Assim, segundo Smolka (2008), há a necessidade de distinção entre a tarefa de ensinar, atribuída pela sociedade e instituída pela escola ao professor, e a relação de ensino que se constrói nas interações pessoais, pois

Em várias circunstâncias, a tarefa rompe a relação e produz a “ilusão” (...). Ou seja, da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor (SMOLKA, 2008, p. 31).

Contudo, segundo Smolka (2008), nem sempre o que se imagina é o que efetivamente acontece, como quando as crianças não atendem às expectativas ou não entendem o que precisam fazer e o professor reduz sua fala a explicitação do erro com caráter repreensivo. São nesses casos que “supõe-se e conclui-se que as crianças têm problemas; que elas são incapazes; que elas não prestam atenção e não têm os pré-requisitos desenvolvidos; conseqüentemente, não podem ser alfabetizadas” (SMOLKA, 2008, p. 34). Assim, a escola, ao falhar na sua tarefa pedagógica, “passa a apontar cada vez mais uma série de “patologias” nas crianças” (SMOLKA, 2008, p. 17), como os problemas e transtornos psicológicos, apatia, falta de interesse/motivação, entre outros.

Quando o professor assume um posicionamento crítico em relação a sua função e considera que as crianças têm “um enorme desejo” de aprender e são capazes de aprender a ler e a escrever, trabalha-se o reconhecimento do outro e a interação com o mesmo. Portanto, não se trata apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades” (SMOLKA, 2008, p. 45).

Essa pesquisa entende que o processo de construção do conhecimento é diferente em cada sujeito e é, fundamentalmente, social, histórico e cultural, estando em constante transformação (VIGOTSKI, 1991, 1996, 2001, 2009, 2010). Assume, assim, que, para a aquisição da linguagem escrita, é necessário que se estabeleça

uma *prática dialógica* que envolve negociações discursivas e trocas de saberes – implica, portanto, a *interdiscursividade* (GERALDI 2006; SMOLKA, 2008).

Compreendemos que é no processo de interação entre os sujeitos que o desenvolvimento acontece, sendo que a criança ocupa, então, um espaço de interlocutora, criadora de suas opiniões e articuladora de ideias. Da mesma forma, o professor ocupa uma importante posição ao "assumir o papel de mediador, intervindo no processo de aprendizagem e propondo situações que conduzam o sujeito a refletir e a buscar respostas, possibilitando que haja interação na elaboração do conhecimento" (SAVIAN, 2013, p. 78) a partir do estudo da linguagem em funcionamento, da função real que essa desempenha, levando em conta o contexto em que as crianças vivem dentro e fora da escola, das experiências que possuem com a linguagem, dos processos de elaboração do conhecimento sobre a escrita, das suas necessidades, da interação, da interlocução e da cooperação.

Nesse sentido, compreendemos que a música também pode ser um caminho para o ensino, pois instaura relações importantes na vida humana, podendo promover a compreensão leitora para que os alunos possam refletir sobre os conteúdos, o trabalho com recursos linguísticos e a produção de textos.

4. MÉTODO DE PESQUISA

O presente capítulo tem como finalidade apresentar o caminho percorrido para a realização dessa pesquisa. Dessa forma, apresentamos o tipo de pesquisa, o processo em que ela se desenvolveu, o ambiente investigado, os sujeitos, os instrumentos e os caminhos da análise metodológica.

A palavra pesquisa é utilizada em diferentes sentidos. Em sua definição ampla, de acordo com Gatti (2012, p. 9), baseia-se no "ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa", ou seja, estamos sempre pesquisando a cada momento em que buscamos uma nova informação. A pesquisa caracterizada como científica possui um sentido mais restrito, o qual visa "à criação de um corpo de conhecimentos sobre certo assunto" (GATTI, 2012, p. 9), conhecimento este que deve ultrapassar ou contrariar o entendimento imediato, o senso comum. Dessa forma, é possível compreender com profundidade o que se estuda a partir de um determinado referencial teórico, ou seja, "um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados" (GATTI, 2012, p. 11) de forma relacionada à teoria que se trabalha e à forma como é produzido o material empírico. As pesquisas são, portanto, correspondentes a um estudo "cuidadoso, sistemático e paciente em um determinado campo do conhecimento" (MEGID NETO, 2011, p. 117).

A pesquisa que envolve o campo educacional relaciona-se ao ato de educar como ponto de partida e de chegada. Apresenta certas características, como trabalhar "com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida" (GATTI, 2012, p. 12).

Esta pesquisa constituiu-se com base em uma abordagem qualitativa que, segundo Bogdan e Biklen (1994), apresenta cinco características presentes nesse estudo: a primeira refere-se ao contato direto entre pesquisador e ambiente pesquisado, em que o último é a fonte direta de dados a partir dos quais o material empírico é produzido; a segunda é a descrição, pois os dados se apresentam em forma de "palavras ou imagens e não de números" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48), levando em consideração o máximo possível da realidade vivenciada em suas minúcias; a terceira é a importância dada ao processo investigativo; a quarta, a observação de dados de forma indutiva, ou seja, como em um funil o investigador utiliza partes do estudo que interpreta como as mais importantes para responder a seus objetivos; e a quinta refere-se à grande importância do significado atribuído

pelos sujeitos às diversas situações, tornando-se necessário considerar a perspectiva dos alunos, de forma a possuir um registro rigoroso do que foi produzido.

Além disso, a presente pesquisa não dispensa o rigor e a consistência dos estudos nem nega a neutralidade do pesquisador, assumindo a sua subjetividade e compreendendo a não-linearidade do processo pesquisado.

Esta pesquisa também se caracteriza como uma pesquisa de intervenção, na qual intervenção e investigação acontecem simultaneamente quando o pesquisador intervém no processo, buscando promover mudanças nas aprendizagens dos alunos envolvidos. Tais mudanças não são imediatas, mas consequentes da relação entre teoria e prática e entre sujeito e objeto. A escolha por esse tipo de pesquisa fundamenta-se em Rocha e Aguiar (2003). Para as autoras, a pesquisa de intervenção (PI) é um tipo de pesquisa participante (PP).

A PP preocupa-se com o papel do investigador na situação investigada e a sua relação, que precisa ser de confiança, com o pesquisado. A pesquisa ação (PA), além de possuir essa característica da PP, centra-se no agir, pois "todos são co-autores do processo de diagnóstico da situação-problema e da construção de vias que possam resolver as questões" (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66). Diferentemente da PA, a PI "busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação" (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66). Portanto, como dizem as autoras, a "PA é uma forma de PP, mas nem todas as PP são PA" (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66), pois podem ser uma PI, que "consiste em uma tendência das pesquisas participativas" ao buscar investigar "a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa" (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

De acordo com Szymanski e Cury (2004, p. 359), intervenção é um termo "conhecido pelo seu sentido autoritário e impeditivo de livre expressão", ou seja, interferência. Contudo, *interventio*, do latim, significa "estar entre, sobrevir, assistir" (SZYMANSKI; CURY, 2004, p. 359). Assumimos, nesta pesquisa, esse conceito de intervenção, buscando mediar as relações que os alunos possam construir entre as músicas e a compreensão do uso da língua materna, bem como criar uma relação de confiança com eles.

A pesquisa intervenção afirmou-se no Brasil a partir do "movimento institucionalista francês, na década de 60, e o latino-americano nas décadas seguintes" (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 67). No final da década de 30, nos Estados Unidos, Kurt Lewin apresentou as primeiras pesquisas de campo como reação aos paradigmas predominantes nas ciências sociais (positivismo), assim inaugurando uma nova forma de articulação entre teoria e prática nas investigações sociológicas, a partir de ações concretas na realidade com reflexões e avaliação de resultados, estando o pesquisador presente no processo de investigação e nele influenciando.

Todos os tipos de pesquisa envolvem o respeito ao sujeito participante, informando-o sobre objetivos, detalhes e outros aspectos da pesquisa. Há, portanto, a necessidade de o investigador seguir normas éticas da pesquisa com seres humanos e de possuir conhecimentos teóricos e metodológicos da investigação e de seu papel profissional.

Após a apresentação da definição desta pesquisa, apresentamos, a seguir, as etapas para o desenvolvimento da mesma.

4.1. O PROCESSO DE PESQUISA

Conforme dito anteriormente, para o desenvolvimento da pesquisa é preciso possuir conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a investigação. Nesse sentido, num primeiro momento, realizamos um levantamento bibliográfico que mapeou o objeto de conhecimento em questão a partir do recurso da internet para a coleta das informações nos sites da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações); do Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior); e, da SciELO (Scientific Electronic Library Online), conforme já apresentado no primeiro capítulo. Na sequência, reconhecendo a necessidade de atender as normas éticas da pesquisa, a segunda etapa definiu-se pelo encaminhamento do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da PUC-Campinas, que obteve a aprovação em parecer de número 1.822.658.

Assim, a presente pesquisa – que tem como objetivo investigar de que maneira a música pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita em alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que apresentavam defasagens importantes no processo de alfabetização, visando

potencializá-lo – envolve situações de intervenção. De forma pronta, assumiram participar desta pesquisa.

A terceira etapa consistiu no contato inicial com o diretor e a coordenadora da escola para apresentar a pesquisa e obter a autorização para a sua realização. Para esse primeiro encontro, orientadora e orientanda foram juntas à escola. Em conversa com o diretor e a coordenadora, foi possível a apresentação da pesquisa e seus objetivos. Muito motivados com a proposta, a autorização foi concedida. Durante nossa conversa, contaram um pouco sobre a realidade do local e sobre a existência de um grupo de alunos que atendia às necessidades da pesquisa, pois não tinham completado o processo de alfabetização.

Foram indicadas, pelo diretor e pela coordenadora pedagógica, onze crianças não alfabetizadas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e quatro crianças de 3º ano que estavam no reforço. Por causa dos objetivos, optamos por escolher as crianças que haviam passado do ciclo de alfabetização, pois as outras já estavam sendo auxiliadas. A coordenadora contou um pouco sobre cada um dos alunos, seus históricos na escola, a forma como eles se relacionavam com suas famílias e as hipóteses de desenvolvimento da escrita em que se encontravam, baseando-se em Ferreiro e Teberosky¹⁰.

O diretor explicou que as crianças que estudavam no 4º ano frequentavam a escola no período da manhã, enquanto as do 5º ano frequentavam o período da tarde. Foi questionada a possibilidade de formar apenas um grupo para a realização dos encontros de intervenção, mas, segundo a gestão da escola, seria muito difícil essa organização, considerando inviável a proposta. Questionamos, então, sobre a possibilidade de a intervenção ocorrer no contra turno, formando dois grupos de alunos (os de 4º e os de 5º ano). Novamente, diretor e coordenadora não acharam que seria possível, pois os pais daquelas crianças, segundo eles, teriam dificuldades em trazer os filhos em momentos diferentes dos de aula. A única alternativa foi escolher algum dia da semana para realizar a intervenção com as crianças, no próprio período em que estudavam.

¹⁰ Ferreiro e Teberosky realizaram uma pesquisa que teve grande influência na forma de se pensar a alfabetização – Psicogênese da Língua Escrita (1985) –, apresentando informações sobre como a criança pensa a língua escrita e elabora suas compreensões sobre esse funcionamento da linguagem na sociedade. Dentre essas contribuições, a que teve uma presença muito forte na escola foi a pesquisa sobre o desenvolvimento da escrita segundo níveis – pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético. Esses norteiam, muitas vezes, as avaliações em relação ao desenvolvimento da escrita dentro da escola.

Sabemos que retirar os alunos da sala não é a melhor opção, mas o diretor e a coordenadora afirmaram que eles não estariam perdendo aula, pois já não as estavam acompanhando. Orientadora e orientanda solicitaram ao menos que nos dias das intervenções não houvesse aulas de artes e educação física, pois se compreende o quanto os alunos se interessam por essas disciplinas.

Foi decidido que as aulas aconteceriam, inicialmente, apenas uma vez na semana, sendo um encontro com a turma da manhã (alunos do 4º ano) e outro com a turma da tarde (alunos do 5º ano). Entretanto, em razão do maior número de alunos no período da manhã, os encontros com esse grupo passaram a acontecer duas vezes na semana, permitindo que as mesmas propostas de trabalho fossem realizadas semanalmente com os dois grupos, pois o trabalho com o grupo da manhã levava mais tempo.

Após essas decisões, a coordenadora informou que a escola possuía um caderno no qual se encontravam as produções escritas dos alunos, registrando todo o seu processo de desenvolvimento desde o momento em que ingressaram nessa escola. Nesse caderno, o professor é orientado a não interferir na produção do aluno – aspecto que se relaciona com os estudos de Ferreiro e Teberosky já citados. Dessa forma, esses cadernos foram selecionados como uma das fontes de informação para a pesquisa, uma vez que auxiliariam na compreensão do desenvolvimento da escrita de cada um, bem como na identificação de fragilidades, contribuindo para o planejamento das intervenções realizadas em um futuro próximo.

O diretor e a coordenadora se disponibilizaram a ajudar no que fosse preciso e permitiram que os locais e materiais da escola fossem utilizados para as intervenções. Ambos se mostraram muito atenciosos e a escola um ambiente muito acolhedor.

Com a aceitação da escola para a realização desta pesquisa, faz-se importante a apresentação do ambiente investigado e dos alunos.

4.1.1. UNIVERSO: Ambiente investigado

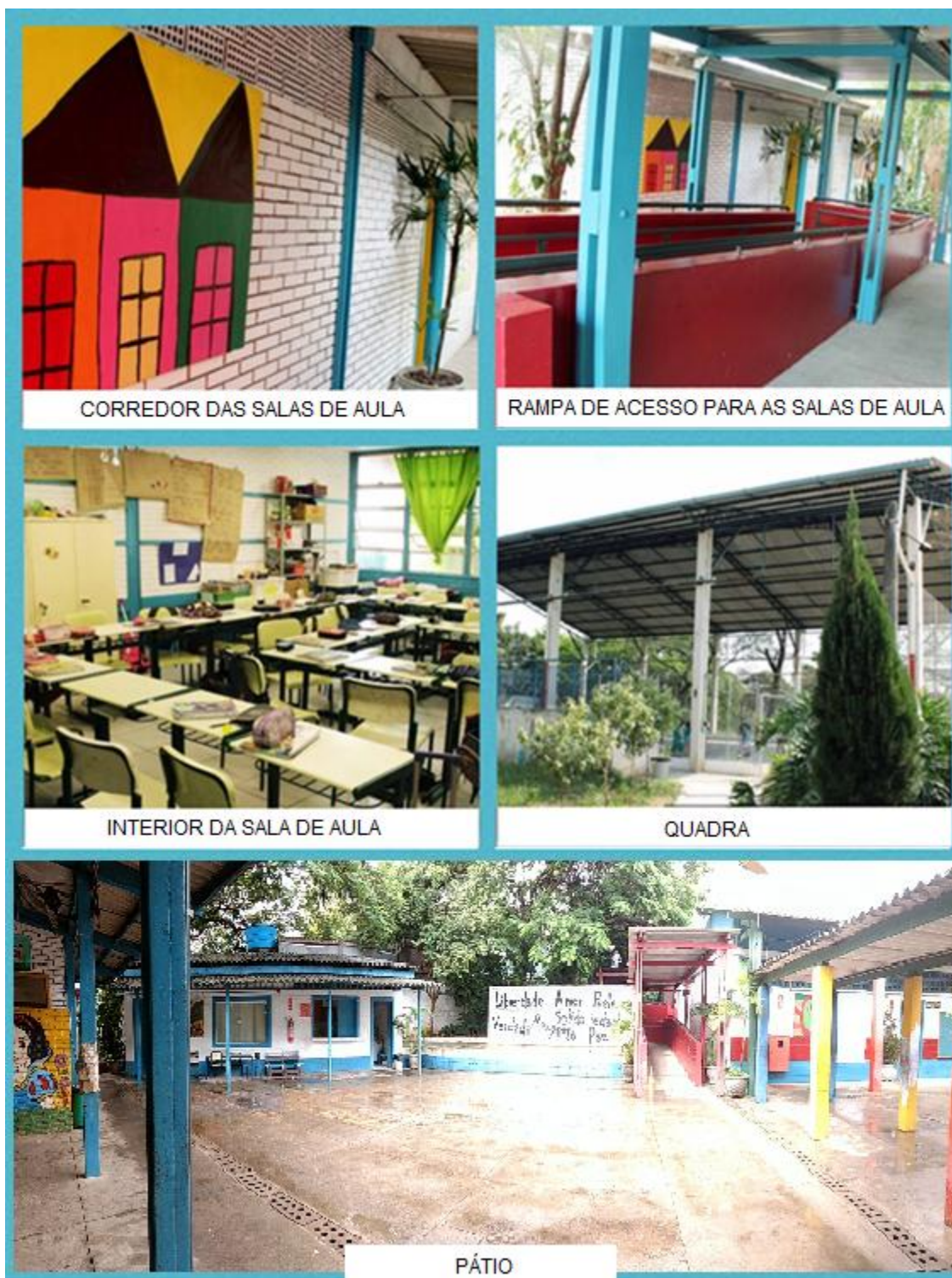
A pesquisa aconteceu em uma escola estadual localizada na cidade de Campinas (SP) – região Oeste. A escola atende o 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em dois períodos: matutino e vespertino.

Em 2016 – ano de início dessa pesquisa – a escola possuía 21 professores, sendo três especialistas (dois de educação física e um de artes), três membros na equipe gestora (diretor, vice-diretora e coordenadora pedagógica), três agentes de organização escolar, um gerente¹¹, duas merendeiras terceirizadas e duas funcionárias da limpeza também terceirizadas.

A escola está construída em uma área extensa, com espaços bem organizados, arborizados, com acessibilidade e ambientes diversificados. Possui 18 salas de aula que se dividem entre alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O acesso para essas salas e para outras localidades da escola é por meio de rampas apropriadas para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. As salas de aula são amplas e de bastante ventilação de ar, possuindo grandes janelas e ventiladores. Há lousa, mesa do professor, carteiras dos alunos, estantes para livros, armários e vários cartazes com atividades feitas pelas crianças. A escola possui pátio extenso, com palco para apresentações e cantina para os alunos, quadra de esportes coberta, ateliê de artes, laboratório de informática, sala de diretoria, sala de professores, cozinha, parque infantil, banheiros, sala de secretaria, refeitório, despensa e áreas verdes. A Figura 1 traz a representação desses espaços.

¹¹ Responsável pelo controle da execução dos trabalhos da equipe gestora.

Figura 1 - Espaços da Escola



Fonte: Imagens cedidas pelo diretor da escola e do acervo da pesquisadora.

O diretor mostrou-se muito dinâmico em sua participação com a equipe escolar, pois trabalha de maneira intensa na manutenção desses espaços, fazendo parcerias para conseguir melhorias para a escola e organizando festas com toda a

comunidade escolar para conseguir comprar o que seus alunos necessitam – foi assim que construiu o ateliê de artes. A equipe gestora também se mostrou sempre alerta e buscando caminhos para superar as dificuldades que a escola enfrenta em função da vulnerabilidade que as crianças vivem por causa dos contextos familiares e da dificuldade em relação à rotatividade do corpo docente, questão que não é exclusiva dessa escola, mas que interfere muito no trabalho formativo.

Sobre as parcerias citadas anteriormente, um aspecto importante a ser ressaltado é que a escola, no ano de 2010, recebeu o apoio da FEAC (Federação das Entidades Assistenciais de Campinas), uma federação privada que tem como objetivo dar assistência às crianças e adolescentes de baixa renda. Essa parceria trouxe muitos benefícios para a escola, como a organização e decoração dos ambientes e apoio na infraestrutura – um exemplo foi a instalação de ar-condicionado nas salas da equipe gestora, sala de informática e ateliê de artes, assim como os armários embutidos colocados nas salas da equipe gestora e bancada com várias estações de trabalho na secretaria.

4.1.2. SUJEITOS

A pesquisa teve como participantes 11 alunos indicados pela coordenadora que estudam nessa instituição, matriculados no 4º e 5º ano (sete do 4º ano e quatro do 5º ano), que não haviam completado ainda o processo de alfabetização. As professoras desses alunos, o diretor e coordenadora também fizeram parte da pesquisa.

A escola possui quatro 4^{os} anos no período da manhã, com quatro professoras diferentes – mas as crianças de um dos 4^{os} anos não foram indicadas pela coordenadora para participar da pesquisa – e quatro 5^{os} anos no período da tarde, com quatro professoras diferentes – mas as crianças de um dos 5^{os} anos também não foram indicadas pela coordenadora. Conforme apresentado anteriormente, embora todas as atividades propostas para a pesquisa tenham sido realizadas com os 11 alunos (dos 4º e 5º anos), para a dissertação, serão apenas apresentados e analisados o material empírico referentes aos alunos do 4º ano do período matutino. Portanto foram participantes da pesquisa o diretor, a coordenadora, os sete alunos do 4º ano e suas respectivas professoras (três delas).

4.2. OS INSTRUMENTOS

A presente pesquisa contou com diferentes instrumentos para a produção do material empírico – entendido aqui como resultados “de um processo bastante complexo de construção, o qual ocorre na relação do pesquisador com o evento pesquisado” (ROSSETTI-FERREIRA, *et. al.*, 2008, p. 161): entrevistas, observações, análise documental, relatos orais e escritos e uso de recursos variados que fizeram parte dos encontros em que foram realizadas as diversas intervenções.

4.2.1. ENTREVISTAS

De acordo com Lüdke e André (1986, p.34) a entrevista possibilita a “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos (...) permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz”. Da mesma forma, nas palavras de Duarte (2004, p. 215), as entrevistas permitem ao pesquisador

(...) fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside nas relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados.

Entretanto, os autores também informam que, para a realização da entrevista, o pesquisador precisa ter a habilidade de não antecipar ou forçar a resposta de seu informante, permitindo a liberdade de resposta, conhecendo os limites desse procedimento de pesquisa e respeitando-os. Destacam, também, que, na entrevista, há uma relação de interação entre entrevistador e entrevistado que desenvolve uma influência recíproca entre ambas as partes, principalmente nas entrevistas não totalmente estruturadas. Especialmente Lüdke e André (1986, p. 34) argumentam

(...) que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer contar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Nesse sentido, para as entrevistas realizadas nessa pesquisa, planejamos um roteiro de acordo com os objetivos anteriormente apresentados e com o contexto da investigação e dos entrevistados. Foram, portanto, criados dois roteiros de entrevista: um utilizado para os membros da equipe gestora e outro para as professoras dos alunos participantes.

O roteiro de entrevista com os membros da equipe gestora foi planejado com o intuito de conhecer melhor os alunos indicados por eles para participar da pesquisa e conhecer o trabalho realizado pela escola, tendo em vista atender às suas necessidades. As perguntas que compuseram o roteiro estão no APÊNDICE 1.

O roteiro de entrevista para as professoras teve o objetivo de conhecer o trabalho desenvolvido por elas em sala de aula em relação à língua portuguesa, bem como reunir informações sobre os alunos. As perguntas que compuseram o roteiro estão no APÊNDICE 2. A entrevista final (após o processo de intervenção, no final do ano de 2016) teve, especificamente, o objetivo de identificar se foram observadas mudanças no comportamento dos alunos.

Portanto, a entrevista, nesta pesquisa, caracteriza-se como semiestruturada, ou seja, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). As entrevistas foram longas e se desenvolveram de forma cuidadosa, sempre visando o respeito pelo entrevistado, por suas crenças e por seus valores, ouvindo-o e estimulando o fluxo das informações. Elas ocorreram em dois momentos: antes do período das intervenções e após a finalização delas em dias e horários marcados por cada um dos participantes.

No momento da entrevista, havia atenção ao roteiro e também aos “gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

Szymanski, Almeida e Brandini (2004) destacam momentos que definem como necessários em uma entrevista, os quais foram seguidos para que ela se tornasse rica em possibilidades de informações. O primeiro refere-se ao contato inicial, em que o entrevistador se apresenta, fornece esclarecimentos sobre a pesquisa e pede a autorização para a participação daquele sujeito que será

entrevistado, sendo que o mesmo precisa ocorrer por parte do entrevistado, apresentando as informações que julgar necessárias. Na condução da entrevista, é preciso um momento de aquecimento para que se crie um clima de descontração. Outro aspecto necessário é a compreensão, ou seja, o pesquisador deve deixar o entrevistado discorrer, mesmo que se afaste do que foi proposto, verificando a ligação com o fenômeno estudado. Assim, quando necessário, após mostrar sua compreensão, o pesquisador pode voltar ao foco da pesquisa, a partir da formulação de sínteses ou questões.

Para o registro dos dados da entrevista, houve a gravação do áudio por meio de dois aparelhos: celular e I-pad, para que a pesquisadora pudesse estar livre – não precisando realizar anotações – e prestasse atenção ao entrevistado. Sempre ao final das entrevistas, a pesquisadora fazia anotações durante a transcrição, que ocorria logo em seguida da finalização das entrevistas, contando, portanto, com o auxílio da memória, para registrar aspectos não captados pelo áudio.

De acordo com Duarte (2004), analisar a entrevista é uma tarefa complicada e que demanda muito cuidado. Tendo em vista o grande material de informações coletadas, foram selecionadas aquelas relevantes para a análise, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

É preciso informar que a pesquisadora também participou dos conselhos de classe ocorridos no período em que estava em campo. Anotações desses momentos foram importantes para a maior compreensão dos alunos e suas posturas na escola.

4.2.2. OBSERVAÇÕES

Com relação à observação, Lüdke e André (1986, p. 26) informam que ela “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Dessa maneira, o pesquisador chega mais perto de seus sujeitos de pesquisa de forma a compreender a visão de mundo deles. Para as autoras, a mente humana é seletiva e, essa seleção, é feita de características diferenciadas de pessoa para pessoa, considerando suas diferentes histórias de vida (a história pessoal de cada um), o tipo de formação, “o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções [que] fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Nesse sentido, para que a observação se torne um instrumento válido,

ela precisa ser controlada e sistematizada, exigindo, portanto, planejamento prévio e preparação rigorosa do pesquisador.

Esta pesquisa utilizou esse instrumento tanto em seu momento inicial como após os encontros em que as intervenções foram realizadas. Para o momento inicial, houve uma “pauta de observação” que possibilitou a identificação do tipo de trabalho pedagógico que os alunos da pesquisa vivenciavam em sala de aula, bem como a participação que apresentavam nas atividades propostas pelas professoras, especificamente em relação à Língua Portuguesa, e informações sobre a sua produção oral e escrita. Outro objetivo foi criar vínculos com os estudantes, tendo em vista uma relação mais próxima com a pesquisadora em sala de aula. A observação final, ocorrida no início do ano de 2017, buscou identificar as possíveis mudanças nos comportamentos das crianças. O roteiro de observação pode ser visto no APÊNDICE 3.

As observações ocorreram por aproximadamente dois meses antes do início dos encontros de intervenção. De maneira preferencial, foram acompanhadas as aulas de Língua Portuguesa, mas outras aulas também foram observadas. A permanência em cada sala variou bastante conforme a programação de cada professora (mínimo de 50 minutos, chegando a permanecer um período completo de aula). Dessa forma, as observações desenvolveram-se de maneira sistemática, garantindo resultados e dados importantes para o planejamento das intervenções e para o conhecimento da postura dos alunos em sala de aula, assim como para verificar se houve mudanças nos comportamentos após as intervenções.

A observação caracterizou-se como “observação-participante”, a qual combina a observação do pesquisador e a sua participação, que se deu quando necessário.

O “observador como participante” é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 29).

Conforme Lüdke e André (1986), é muito importante que o observador identifique os detalhes principais para que as anotações sejam feitas a partir de registros descritivos e anotações organizadas. O registro das observações é um de seus pontos fundamentais – podem ser escritas, gravadas, fotografadas, enfim,

dependerá do observador e de sua melhor adaptação. Nesta pesquisa, o registro foi feito a partir de anotações escritas que, conforme os autores, é a forma mais utilizada nos estudos de observação. O tipo de material também fica a escolha do pesquisador, sendo que o material utilizado nessa pesquisa foi um caderno de campo.

É importante planejar o quando se registrar, que deve envolver o período mais recente possível após a observação – é preciso indicar o dia, o local e a hora do ocorrido, deixando uma margem “para a codificação do material ou para observações gerais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 32). Nesta pesquisa, as anotações eram feitas durante a observação com posteriores avaliações para conferir se nada havia sido esquecido, objetivando a acuidade da observação. Vale destacar que essa escolha não comprometeu a interação com o grupo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 152), o conteúdo das observações deve contemplar dois tipos de materiais – um descritivo e outro reflexivo. O primeiro “representa o melhor esforço do investigador para registrar objectivamente os detalhes do que ocorreu no campo”, o que não significa a isenção de escolhas e decisões sobre o que registrar. Já a parte reflexiva refere-se a “um relato mais pessoal (...). A ênfase é na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões e preconceitos (...) planos para investigação futura, bem como clarificações e correcções dos erros e incompreensões que surgem nos próprios registros descritivos” (BOGADN; BIKLEN, 1994, p. 165).

4.2.3. ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental é uma “técnica valiosa de abordagem de dados (...) [que] busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”, sendo uma fonte estável e rica que persiste ao longo do tempo. São considerados documentos quaisquer materiais escritos, como “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), enfim, documentos que informam sobre o comportamento humano.

Nesta pesquisa, surgiu como oportunidade oferecida pela coordenadora a utilização do caderno de produção escrita dos alunos como uma das fontes de dados para a investigação, sendo esses, portanto, nossos documentos de análise.

Assim, a partir dessa possibilidade, a análise desse material possibilitou que compreendêssemos como foi o caminho de desenvolvimento da produção textual desses alunos desde o momento que entraram na escola. Portanto, constitui-se como “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

O material também possibilitou a confirmação da seleção dos alunos, pois demonstrava o nível em que as crianças estavam no desenvolvimento da escrita, sendo que a última produção presente no caderno serviu de referência para compor o processo de análise das possíveis mudanças das crianças, após os encontros em que foram realizadas as intervenções. Podemos definir esses cadernos como arquivos escolares do tipo pessoal e, portanto, um complemento das fontes principais.

O uso da análise documental requer rigor intelectual, tempo, dedicação e atenção do pesquisador para selecionar, no material, os conteúdos mais relevantes para a intervenção. Para essa pesquisa, foi observado todo o material, sendo que as hipóteses de escrita em que cada criança estava e em cada fase de sua permanência na escola foram os pontos efetivamente analisados. As informações reunidas foram registradas no computador e contribuíram para a caracterização dos alunos e para as análises.

4.2.4. RELATOS ORAIS E ESCRITOS EM FORMA DE NARRATIVA: as conversas com as crianças

Com as crianças, ao invés de entrevistas, estamos denominando esses momentos de conversas, pois consideramos que, por se tratar de um estudo realizado com crianças, é importante que se proporcione um ambiente de confiabilidade no qual possam se expressar sem constrangimentos. Por esse motivo, a utilização de questionamentos diretos não é recomendável.

Foram criados dois momentos de conversa: o primeiro antes dos encontros de intervenções e o segundo após sua finalização.

Novamente, para o registro, houve a gravação do áudio por meio de dois aparelhos: celular e I-pad, sendo que, quando necessário, anotações eram feitas durante a conversa com os alunos.

Os momentos de conversa aconteceram quando a coordenadora indicava ser conveniente para os alunos. Assim, os dias, horários e locais foram variados, como exemplo, alguns relatos aconteceram na sala da coordenadora, outros na sala dos professores e outros no pátio. Nas palavras de Dutra (2002, p. 377), embora esse momento

(...) se limite apenas a uma parte da história de vida do narrador, o relato da sua experiência revela e transmite dimensões existenciais que assumem configurações próprias naquele momento, com aquele pesquisador, que também é “tocado” na sua experiência por tal narrativa.

Portanto, a escolha pelos relatos orais em forma de depoimento se justificou pelo fato de envolver um contexto significativo para os alunos, permitindo valorizar as suas experiências individuais e também as experiências com o meio social em que vivem.

Dessa forma, a conversa inicial desenvolvida com esses alunos pautou-se por questões mais amplas e, a partir delas, as crianças puderam falar de suas experiências passadas e atuais sobre o processo de alfabetização. Como resultado, obtivemos um primeiro relato de cada uma delas, caracterizados aqui, de acordo com Souza (2007, p. 66), como relatos orais em forma de depoimentos. Assim, é o pesquisador quem conduz o momento, “frente aos acontecimentos da vida do informante que possam ser incluídos no trabalho”, a partir de um roteiro pré-definido com tópicos que nortearam a conversa – que se encontram no APÊNDICE 4 –, mas também, através de uma “escuta sensível na qual perceba os componentes e dimensões relevantes na vida dos sujeitos que lancem luz sobre as problemáticas construídas” (SOUZA, 2007, p. 68), permitindo a ampliação do que havia sido planejado e permitindo que o aluno possa falar sobre suas experiências.

A conversa lançou mão de alguns recursos, como o apoio de imagens – que podem ser vistas no ANEXO 1 – e sugestão de que os alunos desenhassem sobre os temas da conversa. A intenção era de ampliar as possibilidades de expressão e estimular a fala. É preciso dizer que algumas crianças utilizaram as imagens e outras escolheram apenas responder as indagações da pesquisadora sem utilizar esse

recurso. Nenhuma delas optou pelo desenho. Com as crianças que escolhiam imagens, era possível conversar mais, questionando-as sobre a escolha da foto. As crianças, no geral, não falaram muito.

Conforme pode ser observado no roteiro, os assuntos das conversas tinham como objetivo identificar a visão dos alunos sobre si mesmos, sobre a escola e as suas aprendizagens até aquele momento (antes do início dos encontros para a realização das atividades de intervenção).

Ao final dos encontros de intervenção, optamos por realizar, novamente, os relatos, mas, nesse momento final, além dos relatos orais individuais, realizamos uma discussão em grupo e uma proposta de relatos escritos, em forma de narrativas. Assim, houve outra conversa em grupo, em que as crianças puderam falar livremente sobre o que se lembravam a respeito do vivido por todos ao longo dos encontros e completar as lembranças umas das outras.

A conversa foi seguida da leitura de uma narrativa preparada previamente pela pesquisadora, que relatou a sua experiência com os alunos durante o período em que os encontros aconteceram. A leitura dessa narrativa teve o objetivo de favorecer o movimento de rememoração dos alunos a partir da exploração dos momentos vividos e das aprendizagens obtidas no decorrer das intervenções realizadas, além de servir de referência para as crianças sobre uma forma de contar as experiências vividas.

Após essa leitura, a pesquisadora solicitou que as crianças escrevessem o que haviam lembrado. Essa produção escrita recebeu o seguinte título: "A minha história com o grupo e a Professora Vivi¹²".

Portanto, essa atividade se iniciou com a discussão oral sobre os encontros vividos com as crianças, a leitura da narrativa feita pela pesquisadora e as narrativas escritas feitas pelos alunos sobre as experiências vividas nos encontros.

Ainda após todo esse processo, com a finalização dos encontros, novas conversas individuais foram realizadas com as crianças, para se somarem às análises finais. Algumas conversas foram realizadas no final de 2016, outras, no início de 2017.

¹²As crianças viam a pesquisadora como uma professora, nesse sentido, a chamavam de "Professora Vivi".

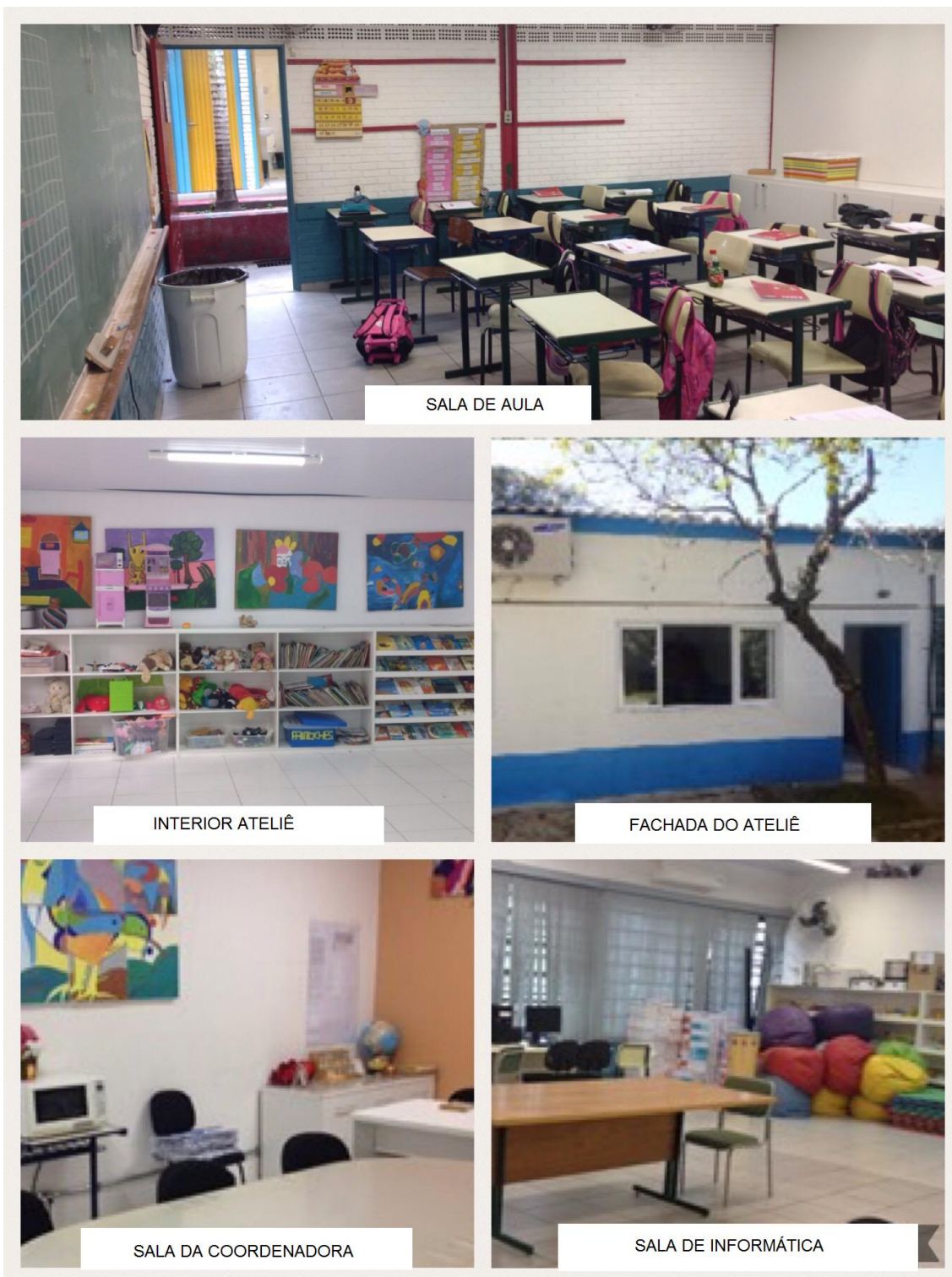
4.3. OS ENCONTROS DE INTERVENÇÃO

Os encontros aconteceram durante um semestre letivo, em espaços que variavam conforme a disponibilidade de utilização e de recursos materiais. Os locais utilizados foram: o laboratório de informática, o ateliê de artes, a sala da coordenação ou uma sala de aula que ficava desocupada no período da tarde.

O laboratório de informática e o ateliê de artes foram os locais mais utilizados, pois tinham projetor multimídia – que permitia que os slides e os vídeos clipes das canções fossem apresentados –, caixas de som – que possibilitavam à amplificação das canções trabalhadas, assim como o cantar da pesquisadora –, instrumentos musicais – que não só envolviam as crianças em um ambiente musical como possibilitavam à pesquisadora a utilização de mais recursos para as atividades –, lousa e uma mesa grande que acomodava todos os alunos – permitindo, assim, a interação entre eles. Esses locais possibilitavam que o encaminhamento das atividades acontecesse de forma mais rica e atendendo ao planejamento da pesquisadora, além de permitir maior contato entre os alunos.

A sala da coordenadora e a sala de aula apenas eram utilizadas como segunda opção, quando outras atividades aconteciam nas salas posteriormente apresentadas, pois, como dito anteriormente, não havia um local específico para os encontros. Nesses locais, o espaço era reduzido, as crianças sentavam-se em carteiras e mesas comuns e apenas havia à disposição uma lousa. A Figura 2 traz a representação desses espaços.

Figura 2 - Espaços da escola utilizados para os encontros de intervenção



Fonte: Imagens do acervo da pesquisadora.

A partir da realidade conhecida, foi planejado um conjunto de aulas para os encontros de intervenção. O que norteou o planejamento desses encontros foram as

músicas e, a partir dessas, eram definidos quais os conteúdos da língua escrita poderiam ser explorados.

A primeira música foi *Aquarela*, de Toquinho e de Vinícius de Moraes. O trabalho envolveu dados sobre a vida dos compositores e outras de suas músicas (*O pato* e *A casa*, cantadas e tocadas pela pesquisadora). Depois desse momento, o objetivo foi explorar o que as crianças sentiam ao ouvir a música *Aquarela* e suas habilidades de leitura, ou seja, a compreensão e a interpretação da letra de canção. É importante destacar que a letra da música apresenta muitas metáforas e, por isso, também foi proposta uma atividade de reescrita coletiva de um trecho da canção – escolhido pelas crianças – a respeito do que dizia a letra da música, a discussão e a correção dessa atividade de forma a explorar o que cada aluno precisava modificar. Além dessas atividades, houve a brincadeira da força para que as crianças refletissem sobre a escrita da palavra AQUARELA. É válido lembrar que a pesquisa de Sousa (2012), que compôs o estudo da revisão bibliográfica, discutiu as possibilidades de se trabalhar com o texto e a expressividade nas letras de músicas de Vinícius de Moraes, como é o caso da canção *Aquarela*.

Para continuar a exploração do significado da palavra aquarela, houve a apresentação do vídeo da canção *Aquarela do Brasil*, composição de Ary Barroso e interpretação de Gal Costa. Com essa música, o trabalho envolveu a exploração da palavra AQUARELA, além de uma breve discussão da letra da canção, sua interpretação e a apresentação da vida do compositor e da intérprete. Após a apresentação do vídeo, os alunos também foram convidados a expor os seus sentimentos sobre o Brasil. Drago (2012) inspirou o destaque que atribuímos ao compositor e a contextualização da música escolhida.

Como pode se observar, foi feito um planejamento inicial com determinadas músicas e atividades, mas, a partir dos encontros iniciais que contaram com a seleção prévia das músicas citadas, houve um movimento das crianças de trazerem músicas que elas gostavam para serem exploradas nos encontros. A partir desse momento, o trabalho foi replanejado com essas novas músicas trazidas pelos alunos. Foram elas: *Nosso Amor*, de MC Pedrinho; *Você não me Esqueceu*, de Wesley Safadão; *Malandramente*, de Dennis, Mc's Nandinho e Nego Bom, *Bang*, de Anitta. As letras de músicas que favoreciam um conteúdo apropriado para o estudo da língua permaneceram na íntegra, as outras foram usadas como paródias, que

foram compostas pela pesquisadora e cantadas durante diferentes momentos dos encontros de intervenção, com o objetivo específico de problematizar alguns aspectos relacionados à ortografia (HONORÁRIO FILHO, 2001; MONTEIRO; MANDRILLO, 2007; CORREIA, 2010). Detalhes desse trabalho estão apresentados no próximo capítulo.

O trabalho pensado a partir dessas músicas, como um todo, envolveu a exploração da letra da canção para potencializar o desenvolvimento da leitura e da escrita. Com a música *Nosso amor*, de MC Pedrinho, o objetivo foi contribuir para a compreensão da regra para a utilização da letra Q e dos pronomes TEU e TUA, SEU e SUA, SE e ME – essa música foi cantada e tocada pela pesquisadora. Com a música *Você não me esqueceu*, de Wesley Safadão, o objetivo foi promover a compreensão da regularidade ortográfica do uso do M antes do P e do B – essa música foi apresentada a partir do clipe do show do cantor. A música *Malandramente*, de Dennis, Mc's Nandinho e Nego Bom, foi trabalhada a partir de uma paródia composta pela pesquisadora com o objetivo de promover a reflexão ortográfica sobre o que foi aprendido com a música anterior – essa música foi cantada e tocada pela pesquisadora. Da mesma forma, com a canção *Bang*, de Anitta, o trabalho foi realizado a partir de uma paródia composta pela pesquisadora com o objetivo de promover a reflexão sobre a ortografia do M e N antes de consoantes e o uso do QU de forma a sistematizar o conteúdo aprendido, além de estimular as habilidades verbais a partir do canto – essa música foi cantada com o auxílio do instrumental original da canção¹³. O trabalho com os aspectos mnemônicos que envolvem a música teve inspiração em Eugênio, *et. al* (2012).

O trabalho com a última música trazida pelas crianças (*Bang*) envolveu o cantar coletivo. Essa estratégia foi muito importante para o envolvimento das crianças com as práticas de leitura e contribuiu, sobremaneira, para os encontros seguintes, nos quais a proposta foi a composição de uma canção. Com isso, as crianças trabalharam, intensamente, com a produção escrita e, conseqüentemente, a leitura por meio do cantar. Assim, foi feito um texto coletivo com cada grupo de alunos (manhã e tarde) e a estruturação dele em letra de canção, a partir da exploração das rimas e a gravação dos alunos e da pesquisadora cantando. Esse trabalho foi inspirado em Fernandes (2014).

¹³ Esse instrumental foi no formato de karaokê, isto é, tocava-se apenas a base melódica original da canção para que a pesquisadora pudesse cantar a letra da paródia composta.

Especificamente o trabalho de composição musical realizado pelas crianças também teve como objetivo marcar a finalização das atividades. A criação musical foi gravada em um CD, entregue para cada aluno como símbolo dos encontros que vivenciamos durante o semestre letivo (BRUNING, 2012; DIETZSCH, 2004).

É importante destacar que, para que houvesse uma despedida geral (escola, funcionários e alunos), a pesquisadora planejou um “show” final, no qual cantou músicas conhecidas pelo público. Para isso contou com o auxílio de mais uma pessoa que também cantou e a acompanhou no violão.

Durante os encontros, a avaliação foi processual¹⁴, envolvendo observações constantes do comportamento (relacionado à participação) e da produção dos alunos nas atividades.

Foram 22 encontros com a turma da manhã e 16 encontros com a turma da tarde. A diferença na quantidade dos encontros aconteceu porque o andamento dos encontros começou a ficar muito diferente entre ambos os grupos, sendo que as atividades com o grupo da manhã não eram concluídas – pois os alunos participavam muito e depois também ficavam muito cansados – e com o grupo da tarde era possível a conclusão das atividades no mesmo dia – embora o desejo fosse que eles participassem mais. Por esse motivo, vimos a possibilidade de negociar com as crianças da manhã, quando as atividades não eram concluídas ou quando davam sinais de cansaço, a realização de dois encontros na semana (com a turma da tarde se manteve apenas um encontro). É preciso citar que, muitas vezes, esses segundos encontros da semana com as crianças do 4º ano foram cancelados em razão da realização de reuniões escolares, conselhos e passeios. Todos os encontros foram videogravados e transcritos, mas apenas o material produzido com o grupo da manhã – os sete alunos do 4º ano – foi analisado, devido à grande quantidade de material empírico. No próximo capítulo, serão apresentados episódios dos encontros de maneira mais detalhada.

4.4. ANÁLISE DO MATERIAL EMPÍRICO: Núcleos Temáticos

¹⁴ Segundo Luckesi (2016), o ato de avaliar é único, mas há tipos diferentes de avaliação de acordo com o momento do processo de ensino e aprendizagem em que ela ocorre. Assim, a avaliação processual tem um caráter formativo e possibilita um acompanhamento do ritmo de aprendizagem dos alunos, como também ajustes pedagógicos conforme as demandas e mudanças de estratégias. Por isso, é um tipo de avaliação que ocorre durante o processo de ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, buscamos trabalhar com variadas técnicas de coleta de dados. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise desses dados está presente em vários momentos da pesquisa, entretanto, ela se dá de forma sistemática após o encerramento da sua coleta.

Os núcleos temáticos são conjuntos de material empírico que apresentam relações entre si, e recebem um título específico para serem caracterizados. Na tese de Zanelli (1992, p. 78), apesar de o autor especificar que tem como base a análise de conteúdo, é interessante destacar que ele buscou identificar, nas transcrições de entrevistas que realizou, palavras com alguma similaridade e criou núcleos comuns que chamou de palavras-chave.

Essas palavras foram recortadas e reagrupadas em conjuntos, de acordo com a similaridade que tinham entre si. Procedeu-se a uma seleção dessas palavras, tendo-se como critério a afinidade que cada uma possuía em relação a núcleos que compunham uma temática comum.

O autor informa que construiu conjuntos temáticos "claramente estabelecidos pela reunião das palavras-chave em torno de alguns temas" (ZANELLI, 1992, p. 78). Esses conjuntos tinham como objetivo organizar e facilitar o manuseio do material empírico para que sua análise levasse a resposta do questionamento central da pesquisa.

Colombo (2007), com base em Zanelli (1992), analisa a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor a partir de núcleos temáticos. Para isso, utiliza suas anotações em diário de campo, sessões de autoscopia, entrevistas e transcrições de videogravações. Assim, "foram construídos núcleos temáticos, de forma a identificar as dimensões afetivas presentes nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor" (COLOMBO, 2007, p.9).

Inspirada nesses autores, após a coleta do material empírico referente aos encontros de intervenção, foi feita a transcrição literal do material videogravado. Na sequência, por meio de leituras sucessivas desse material, realizamos a construção de núcleos temáticos, criados a partir do que os próprios dados apresentavam, levando em consideração o objetivo da pesquisa e a base teórica histórico-cultural assumida. Assim como destaca Silva (2016, p. 26) em sua pesquisa,

(...) esses núcleos não foram estabelecidos antes da geração de dados, porque (...) [a pesquisa é] um constante diálogo e necessita ser analisada

com base no seu desenvolvimento. Dessa maneira, esses núcleos poderiam se encaixar dentro daquilo que foi visualizado, analisado e refletido, a partir dos princípios teóricos e dos dados gerados.

A transcrição do material, inspirada em Colombo (2007), utilizou o parênteses para indicar as falas dos alunos (citados com nomes fictícios) e as verbalizações da pesquisadora. Para a identificação da transcrição foram incluídos os nomes das atividades, número dos encontros e número do vídeo.

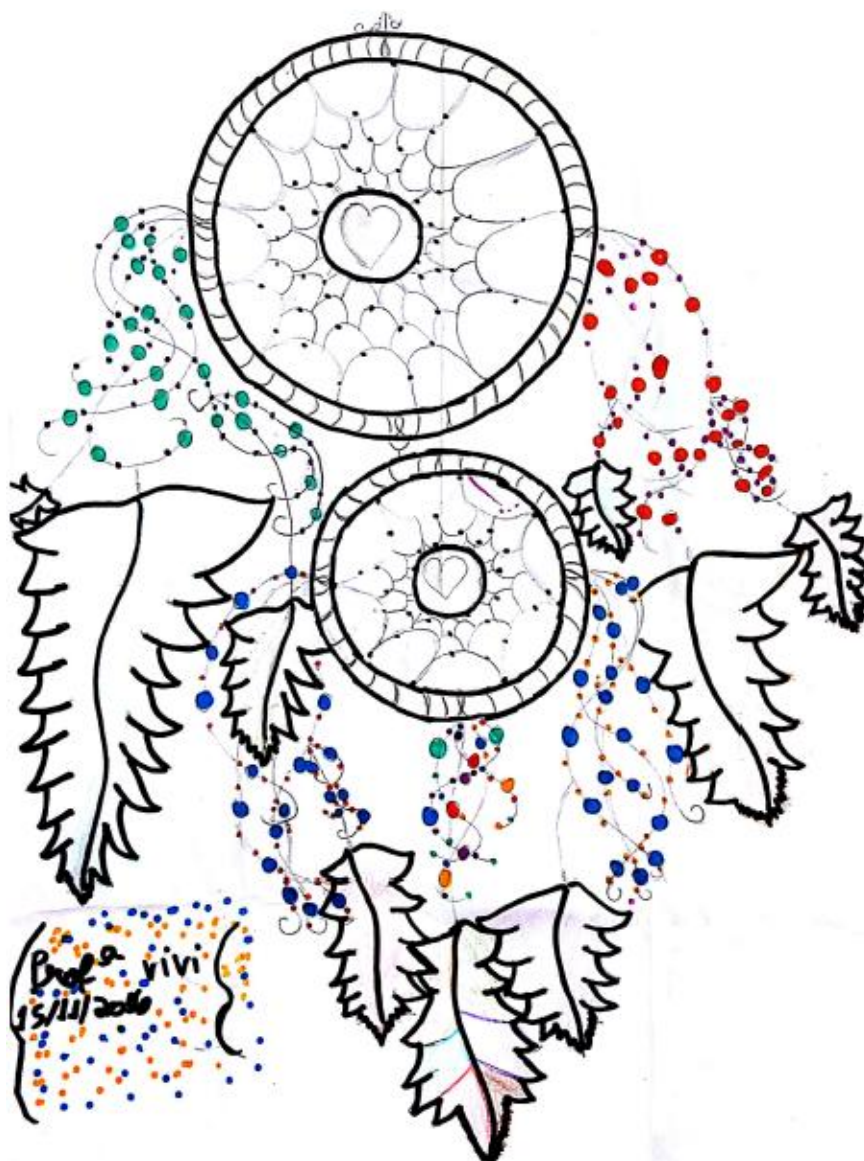
As transcrições dos encontros já se constituíram em um primeiro momento de análise (LEITE, 2012; COLOMBO, 2007), pois ali foi possível perceber similaridades nas atividades propostas e nos diálogos produzidos durante os encontros que pudessem compor uma temática. Dois núcleos temáticos foram construídos: a música como recurso pedagógico, identificando episódios em que a dimensão metalinguística da escrita foi mais explorada, por exemplo, a estrutura do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a ortografia; e a música como linguagem, em que os episódios exploravam de maneira mais intensa a dimensão discursiva da escrita. É importante destacar que essa organização em núcleos é necessária para efeito de análise, entretanto, na apresentação dos núcleos será possível notar que as duas formas de trabalho com a música se articulam.

Para a discussão desses dados, apesar de o material principal serem os encontros de intervenção, outras fontes também foram utilizadas – observação inicial e final da sala de aula, entrevistas iniciais e finais com coordenadora e professoras, conversas iniciais e finais com os alunos e análise dos cadernos de produção escrita.

Segundo Leite (2012, p. 359), o produto desse processo de análise corresponde aos resultados da pesquisa realizada. Esses deverão, ainda, ser "objetos de discussão e interpretação, à luz da abordagem teórica assumida".

No próximo capítulo, apresentamos cada um dos núcleos temáticos detalhadamente. O material empírico nos forneceu pistas para identificar os processos de escrita dos alunos, assim como a visão que eles têm de si mesmos a partir de atividades voltadas para a linguagem escrita que se desenvolvem com os aspectos musicais.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS



Fonte: Desenho feito por Jonas, um dos alunos participantes da pesquisa. É a representação de um apanhador de sonhos que, segundo o autor do desenho, serve para que seus sonhos sejam bons.

Neste capítulo, apresentamos e discutimos o material empírico. Para isso, foram destacadas as principais informações sobre o trabalho da escola encontradas na entrevista com a coordenadora, como foi feita uma apresentação de cada uma das crianças participantes. Na sequência, episódios dos encontros de intervenção considerados importantes para a pesquisa foram apresentados em dois núcleos temáticos, com o objetivo de responder à questão problema sobre a música ser uma forma de potencializar o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças.

5.1. INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO REALIZADO PELA ESCOLA

A escola participa do Programa Ler e Escrever¹⁵ do estado de São Paulo, que é composto por um material didático para a utilização dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e um guia de planejamento e orientação didática para o professor, contendo um conjunto de propostas para o desenvolvimento da escrita e da oralidade. A coordenadora, participante da pesquisa, explicou que a escola opta pelo trabalho com duas ou três sequências didáticas, assim como dois projetos propostos no material didático do Programa Ler e Escrever, trabalhados na íntegra com os alunos. Há ainda outro livro didático de português, que complementa o trabalho já realizado com o Ler e Escrever. Nas palavras da coordenadora:

A gente pega o Ler e Escrever como base, a gente trabalha todos os projetos na íntegra (...) às vezes a gente dá até uma melhorada nas etapas e uma melhorada nos produtos finais que são apresentados ali, mas o livro didático e outras atividades pedagógicas, eles vão sendo inseridos ao longo dessas etapas, para enriquecer esse trabalho.

A escola também utiliza, uma vez por semana, para os alunos do 3º ano, o reforço do Mais Educação – um programa do Ministério da Educação para melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental – e o Caderno de Apoio e Aprendizagem¹⁶ – material disponibilizado pela internet que, segundo a coordenadora, é a matriz do Ler e Escrever da prefeitura de São Paulo, possuindo atividades a mais que o próprio Programa (utilizado quando o professor sente que há, ainda, alguma necessidade ou expectativa não atendida). Esse material foi impresso pela FEAC.

Outra possibilidade de aprendizagem para esses alunos anteriormente citada foi a parceria com a FEAC, que, além de possibilitar melhorias na infraestrutura da escola, também auxiliou na elaboração de um planejamento coletivo no ano 2010 para a construção do plano de ensino institucional. A coordenadora contou que é esse o plano que a escola segue até o momento e, portanto, os professores que

¹⁵ De acordo com o site FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), o Programa Ler e Escrever é uma política pública para o Ciclo I do Ensino Fundamental, cujo objetivo é promover a alfabetização e a melhoria do ensino em toda a rede estadual de São Paulo, a partir do oferecimento da formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos. Apesar de sua perspectiva teórica trazer orientações construtivistas relacionadas à teoria de Ferreiro e Teberosky – como, por exemplo, a avaliação dos alunos é uma avaliação diagnóstica de acordo com os níveis de desenvolvimento da escrita – o material também apresenta questões relacionadas ao letramento e as considerações de Vigotski sobre o desenvolvimento da linguagem escrita.

¹⁶ De acordo com o site da Prefeitura de São Paulo, os Cadernos de Apoio e Aprendizagem são um material de apoio ao trabalho do professor do Ensino Fundamental tanto nas áreas de língua portuguesa como na de matemática.

chegam devem se adaptar a ele. Ela também explicou que o plano passa por uma validação feita pela equipe pedagógica, que confirma a manutenção da proposta pedagógica. Tal validação refere-se aos âmbitos do conteúdo, do tempo, do quando e como aplicar as atividades, mas não interfere nas questões que envolvem as habilidades, competências e expectativas. Portanto, o planejamento feito pela FEAC norteia o trabalho pedagógico, havendo momentos em que os professores discutem o que funciona ou não, podendo acontecer uma reformulação no planejamento inicial. Um grande desafio para a manutenção do trabalho pedagógico norteado pelo plano de ensino institucional é a rotatividade de professores. A coordenadora afirma que nem sempre os professores permanecem na escola: “A gente nunca fica com 100% do corpo docente (...) Já teve ano que a gente ficou com 30%”.

Vale informar que a escola possui três avaliações institucionais, sendo duas mensais e uma bimestral. A avaliação bimestral a coordenadora faz a partir do que o Saesp¹⁷ exige, em suas palavras: “Por exemplo, não existe Saesp para o 1º e o 2º anos, só para o 3º, mas eu pego o que é pedido no 3º e monto uma provinha bimestral para o 1º e 2º semelhante ao do 3º”.

Há também, a sondagem de hipótese de escrita, solicitada pelas Diretorias de Ensino e o Caderno de Produção de Texto, estratégia da escola para o acompanhamento da evolução da escrita dos alunos. Conforme dito anteriormente, esse caderno foi um dos materiais empíricos dessa investigação (documentos de análise), pois os alunos constroem seus cadernos desde o momento em que entram nessa escola. Dessa forma, esses cadernos contêm o registro de todo o desenvolvimento da escrita e da produção textual, constituindo-se em um recurso avaliativo. Essas produções são realizadas sem a intervenção das professoras. Nos conselhos, os cadernos são apresentados como referências às falas das docentes sobre o andamento dos alunos em seus estudos.

Além dessas avaliações, a escola realiza as avaliações externas exigidas pelo estado.

5.2. AS CRIANÇAS PARTICIPANTES

¹⁷ O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo tem o objetivo de produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica do estado para orientar a melhoria da qualidade educacional.

O grupo de alunos escolhido para ser apresentado e analisado nesta pesquisa é composto por sete alunos do 4º ano, por isso, todos estudam no período da manhã. Assim, os episódios apresentados neste capítulo foram extraídos dos encontros de intervenção vividos por esse grupo – um total de 22 encontros ao longo do 2º semestre de 2016. Conforme já anunciado, os encontros de intervenção foram realizados também com quatro alunos do 5º ano, no período da tarde, portanto, eram grupos diferentes. A escolha por apresentar e analisar o material empírico produzido com o grupo do 4º ano foi necessária, em razão da grande quantidade de dados produzidos. Outro critério considerado foi a possibilidade de mantermos o contato com o grupo de alunos no ano seguinte ao da realização dos encontros de intervenção, tendo em vista que não sairiam da escola como os que estavam no 5º ano.

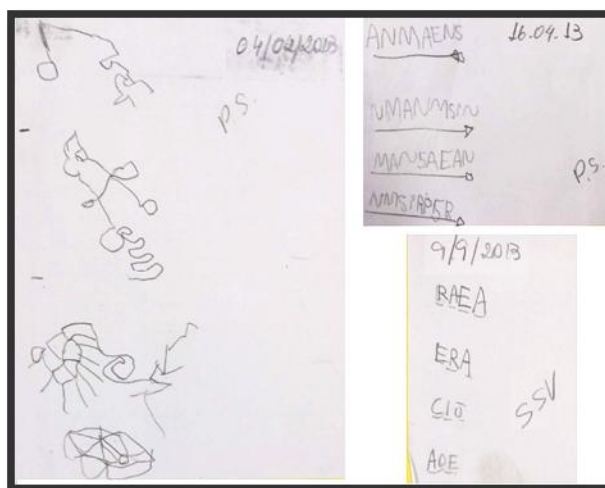
O grupo de crianças apresentado aqui é composto pelos seguintes alunos: João, Isabela, Emanuel, Kaique, Jonas, Cláudia e Raissa. Relembramos que todos foram observados em suas respectivas salas de aula e ainda obtivemos informações de cada um por meio de entrevistas com a coordenadora pedagógica e as suas professoras. Ainda analisamos o Caderno de Produção Escrita de cada um deles.

João, de acordo com a coordenadora, teve uma evolução muito lenta para uma criança que estava no 4º ano, apesar de ter participado de todos os reforços oferecidos pela escola. Também informou que era uma criança que gostava de conversar, de chamar a atenção, era agressiva, não queria realizar as atividades e não demonstrava interesse. Em suas palavras: “Quer conversar, chamar atenção. Ele tá bem agressivo (...) não quer realizar as atividades, ele perdeu, assim, um pouco do interesse” (coordenadora). João, novamente segundo a coordenadora, teve que mudar de sala por causa de sua atitude agressiva com alguns de seus colegas. Sua primeira professora também o caracterizou como: “uma criança inquieta e elétrica, que aponta o lápis o tempo todo, aí a borracha vai no chão ele vai, ele passa perto do colega, ele vai no pé. Ele tá sempre assim: se movimentando” (primeira professora de João). A segunda professora informou, que ele estava se recusando a fazer algumas das atividades, ela disse: “não tá levantando muito porque eu dou uns cortes também, mas assim, ele tá querendo pôr as manguinhas de fora, de querer arrumar briga (...) Questão de lição, ele copia, na hora de fazer lição ele fala: ‘não sei fazer’” (segunda professora de João). Ao ouvir

esse comentário, a primeira professora de João – que estava atenta a conversa – diz: “Tem que verificar isso de falar que não sabe pela preguiça” (primeira professora de João). Durante a observação em sala de aula, a atividade proposta pela professora era a escrita de um poema para que os alunos, em grupo, pudessem apresentar para os colegas das outras salas. João não participou dessa atividade, ficou na sala de aula em vez de acompanhar seu grupo.

A fala da coordenadora em sua entrevista inicial informa que, no 1º ano escolar, João iniciou com uma escrita pré-silábica e terminou com uma escrita silábica, mas sem correspondência sonora. No 2º ano, sua escrita passou a ser silábica-alfabética. No 3º, ela contou que seu desenho havia melhorado, assim como o seu texto (fazendo referência ao traçado). No 4º ano, sua escrita passou a ser alfabética. A Figura 3 orientou a fala da coordenadora:

Figura 3 - Registros do 1º ano de João (Caderno de Produção Escrita)



Fonte: Acervo da pesquisadora¹⁸

A primeira imagem (da esquerda para a direita) faz referência a uma produção escrita solicitada pela professora, em que a criança poderia escrever o seu próprio texto. As outras imagens (lado direito) fazem referência a sondagens realizadas pelo ditado de palavras – não foram encontrados registros das palavras ditadas.

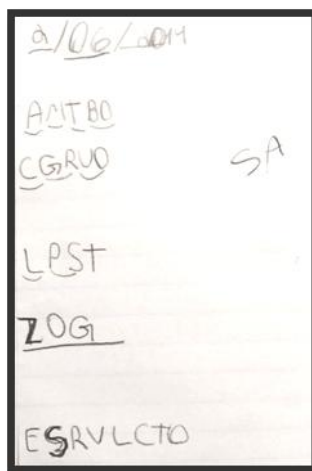
Observamos que, no mês de fevereiro, João apresenta desenhos para representar o que desejava escrever. Já no mês de abril, começa a utilizar letras

¹⁸ Não havia registro das palavras utilizadas na sondagem.

para escrever – sendo que várias vezes repete as letras de seu nome verdadeiro. Em setembro, apesar de não serem indicadas as palavras utilizadas para a sondagem, observa-se a utilização diferenciada das letras, o que pode indicar a transição para uma escrita silábica, de acordo com o que a coordenadora informou.

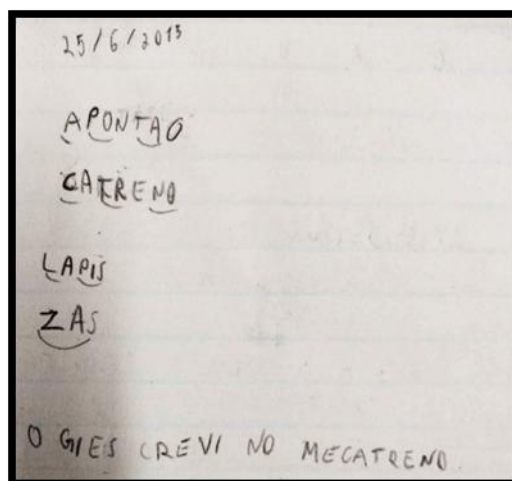
Conforme a Figura 4, aparentemente, no 2º ano, a produção escrita de João se mantém com a mesma estrutura apresentada ao final de 2013.

Figura 4 - Registros do 2º ano de João (Caderno de Produção Escrita)



Fonte: Acervo da pesquisadora¹⁹

Figura 5 - Registros do 3º ano de João (Caderno de Produção Escrita)



Fonte: Acervo da pesquisadora²⁰

Conforme a Figura 5, apesar de novamente não haver o registro das palavras utilizadas pela professora em seu ditado, no 3º ano de João, é possível reconhecer e

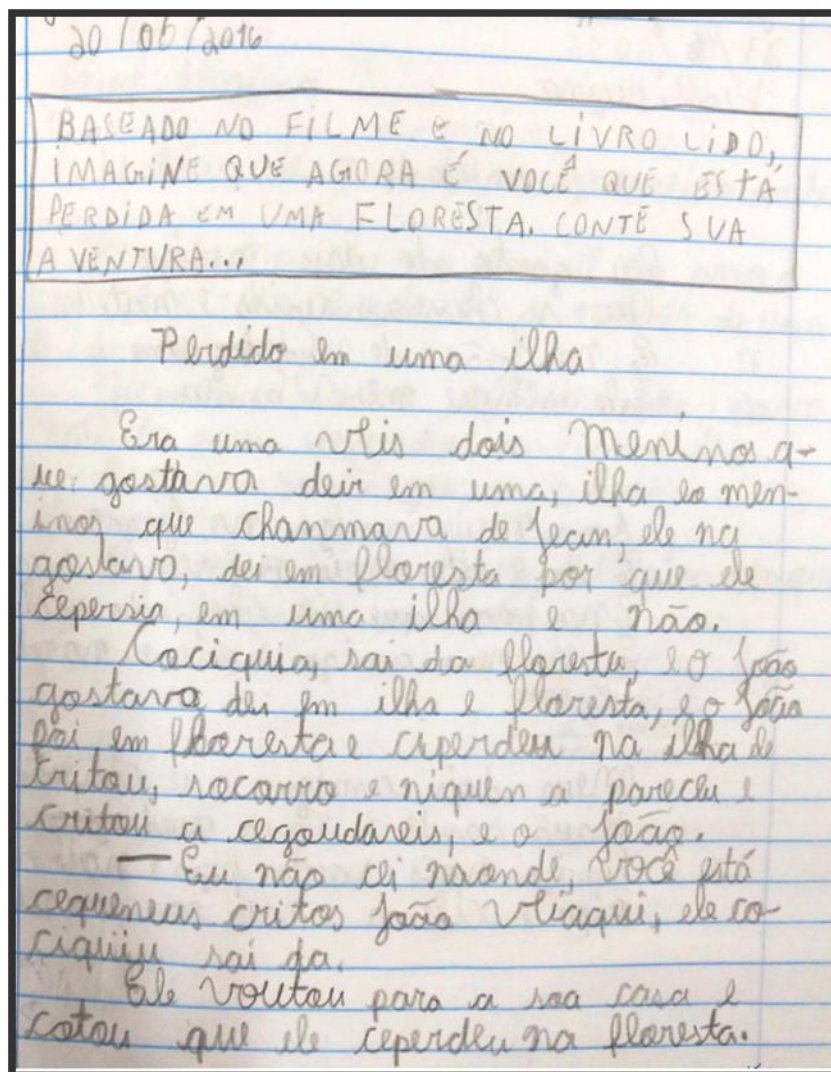
¹⁹ Não havia registro das palavras utilizadas na sondagem.

²⁰ Não havia registro das palavras utilizadas na sondagem.

inferir as palavras por ele escritas: APONTADOR, CADERNO, LÁPIS, GIZ. A frase também pode ser interpretada como: O GIZ ESCREVE NO MEU CADERNO. Podemos, então, perceber que João avança na construção da escrita, demonstrando um aprimoramento no processo de fonetização.

No 4º ano, conforme mostra a Figura 6, João estava alfabetizado, tendo desafios de natureza ortográfica a serem vencidos.

Figura 6 - Registros do 4º ano de João (Caderno de Produção Escrita)



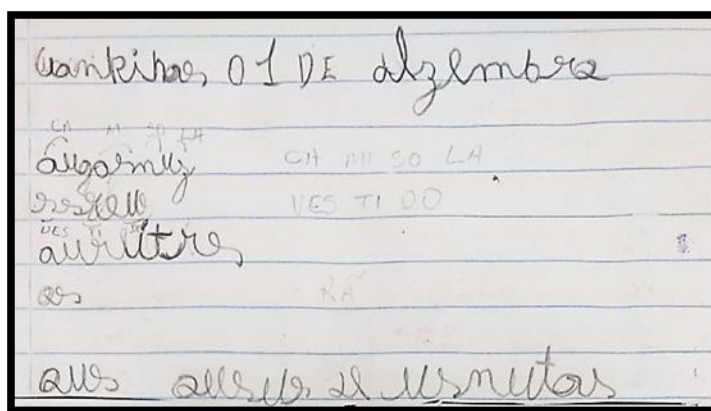
Fonte: Acervo da pesquisadora

Isabela, de acordo com a coordenadora, entrou na escola no 3º ano com a escrita pré-silábica e com uma letra ilegível. Em um conselho escolar, a

coordenadora voltou a comentar a questão da ilegibilidade: “ainda de letra cursiva (...) cê num entende nada (...) é ilegível”.

Abaixo (Figura 7) segue a foto do caderno de produção textual que se refere ao comentário da coordenadora. Observamos que de fato Isabela escreve com letra cursiva, mas não é possível identificar uma relação entre a palavra ditada pela professora e a forma como a aluna a registra. Parece escrever com letras aleatórias, independentemente da palavra ditada.

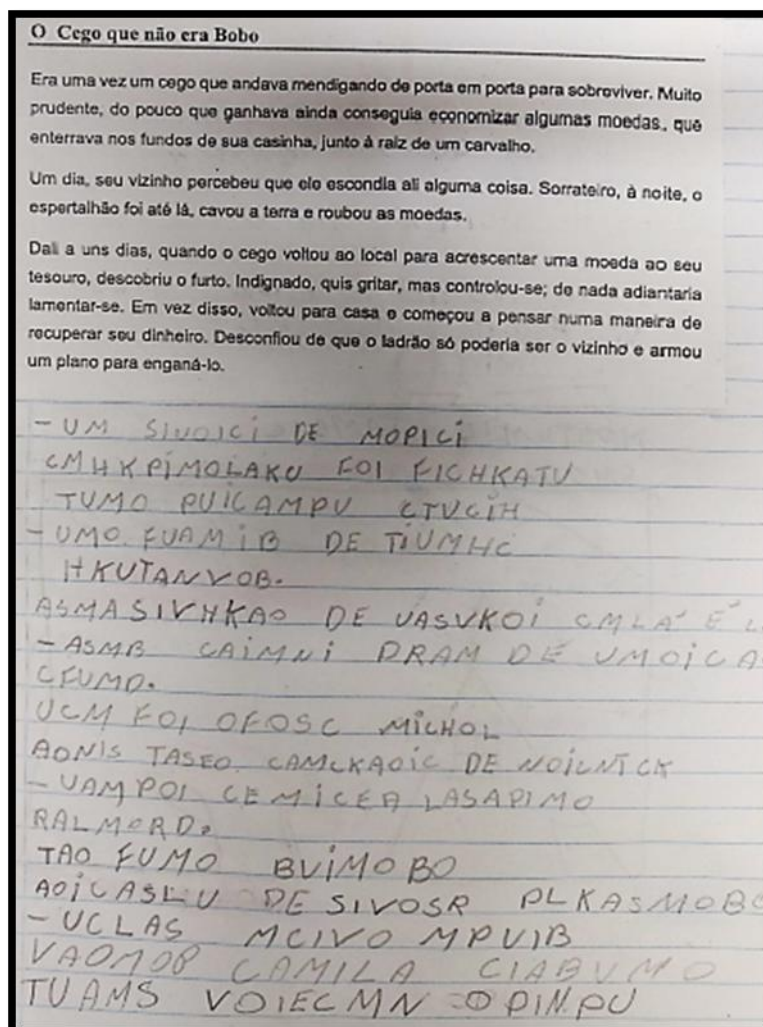
Figura 7 - Registros do 3º ano de Isabela (Caderno de Produção Escrita)



Fonte: Acervo da pesquisadora

No 4º ano, segundo a coordenadora, Isabela apresentou uma escrita silábica, mas sem correspondência sonora convencional, seguindo, então, para uma escrita silábica com correspondência sonora convencional.

Figura 8 - Registros do 4º ano de Isabela (Caderno de Produção Escrita)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Apesar de não apresentar uma escrita alfabética, observa-se que na Figura 8 Isabela escreve um texto seguindo a proposta feita pela professora – continuar a história apresentada. Observamos um traçado mais legível, obtido, provavelmente, pelo uso da letra de forma. Vemos também o uso de recursos textuais, como a presença do travessão marcando o diálogo entre personagens e do ponto final.

Segundo a coordenadora, a aluna participou de todos os reforços, mas não houve melhora – “não evolui (...) não produz”. Explicou que Isabela apresentava um quadro complicado em relação a sua aprendizagem e a sua higiene pessoal, que fazia com que todos se distanciassem dela – para a coordenadora e para todos da escola Isabela tinha enurese noturna, não tomava banho e, por isso, tinha um cheiro

ruim. Esse aspecto de relacionamento entre Isabela e seus amigos também foi comentado pela sua professora e pela coordenadora, da seguinte forma:

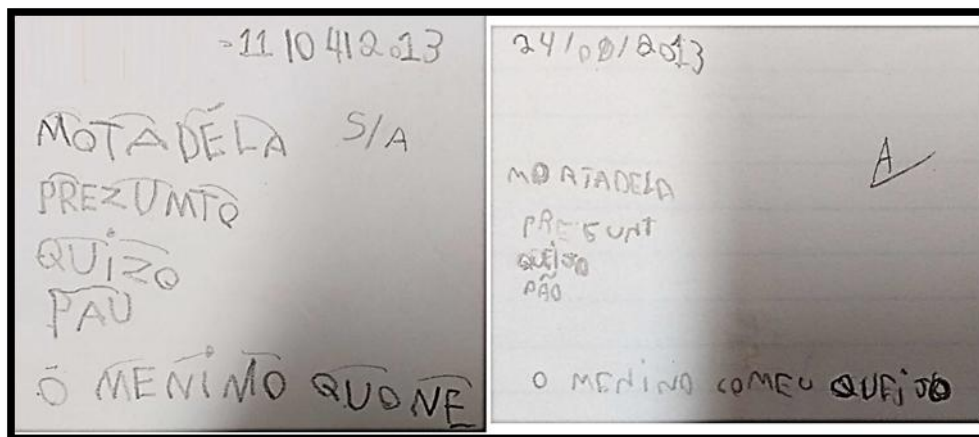
Ela tem problemas grandes de higiene pessoal (...) não sabe tomar um banho, ela vem cheirando, ela faz xixi durante a noite, acho que ela deve ter aquela incontinência (...) Tem dificuldade de relacionamento por conta do cheiro (...) É uma característica de uma criança que realmente precisava de um atendimento especializado.

Por esse motivo, Isabela foi encaminhada para a APAE, para a realização de “exames cognitivos e até físicos” (coordenadora), mas a mãe informou à escola que não tinha dinheiro para a condução. Sobre isso, a coordenadora comentou: “Não sei se é um comodismo, negligência ou mesmo a limitação” e completa: “A mãe não participa das reuniões escolares (...) não participa quando é convocada”. Por esse motivo, a escola pediu para que um Assistente Social auxiliasse a menina em suas dificuldades. A professora disse que a mãe de Isabela trabalha e, por isso, não conseguia ajudar a filha. Ela contou que a aluna não lia por si só, não tinha o domínio da escrita, não produzia sozinha e só copiava. A professora também contou, no conselho de classe, que Isabela provocava os colegas e brigava muito – em suas palavras: “ela não para (...) ela provoca (...) ela briga muito. Aquele problema de relacionamento”. Durante o período de observação, antes do início dos encontros de intervenção, presenciamos um momento em que Isabela dava muitas risadas e um dos colegas de sala disse “Dona, o que a Isabela tem?” E outra colega respondeu “O que ela tem é retardatice”. Foi possível observar, em sala de aula, que Isabela fazia uma atividade diferente das outras crianças. Sua professora informou que Isabela não conseguia acompanhar os outros colegas e, por isso, passava outras atividades mais simples para ela. Apesar de serem atividades consideradas mais simples, Isabela ainda demonstrava não conseguir realizá-las ao rasgar sua folha e dizer “Tava tudo errado”. Também foi possível acompanhar uma atividade em que todos os alunos estavam interessados, menos Isabela, que apontava seus lápis.

Emanuel, segundo a coordenadora, foi expulso de uma escola por ser agressivo. Ele entrou na metade do 1º ano na escola onde esta pesquisa se desenvolveu, e apresentava uma escrita silábica-alfabética no início e alfabética ao final do ano. Entretanto, ela informou que ano a ano ele passou a se recusar cada

vez mais a fazer produções de texto – prova disso é que, no dia do conselho de classe, não havia produções no caderno de Emanuel para serem avaliadas.

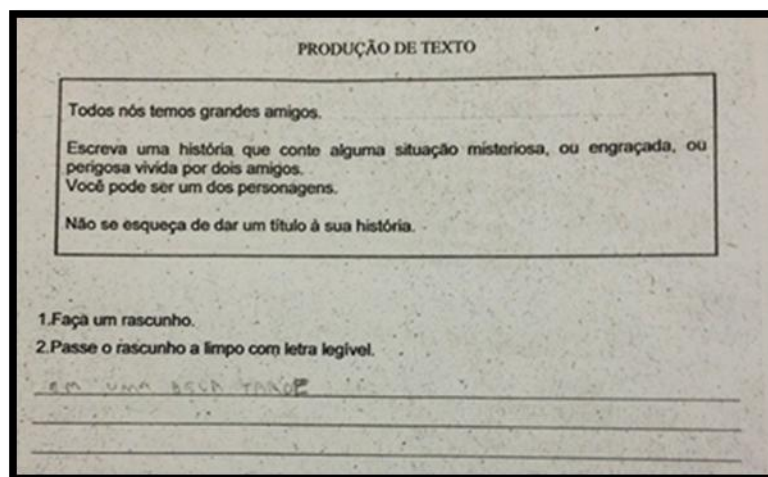
Figura 9 - Registros do 1º ano de Emanuel (Caderno de Produção Escrita)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Observamos na Figura 9 que Emanuel apresenta uma estrutura de escrita muito próxima da convencional. É possível identificar que ele escreveu MORTADELA, PRESUNTO, QUEIJO, PÃO e a frase O MENINO COMEU QUEIJO. Em agosto, as palavras escritas são as mesmas e ele mostra avançar no processo de fonetização, identificando o R na palavra MORTADELA, o N na palavra PRESUNTO e escreve convencionalmente as palavras QUEIJO, PÃO e a frase O MENINO COMEU QUEIJO.

Figura 10 - Registros do 1º ano de Emanuel (Caderno de Produção Escrita)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Analisando o caderno de produção de Emanuel nos anos seguintes, foi possível constatar uma escrita alfabética, embora sem atender à proposta de produção. Como na Figura 10, em uma determinada atividade foi solicitado que os alunos escrevessem uma história que contasse uma situação misteriosa, engraçada ou perigosa vivida por dois amigos. Emanuel escreveu apenas: “Em uma bela tarde”.

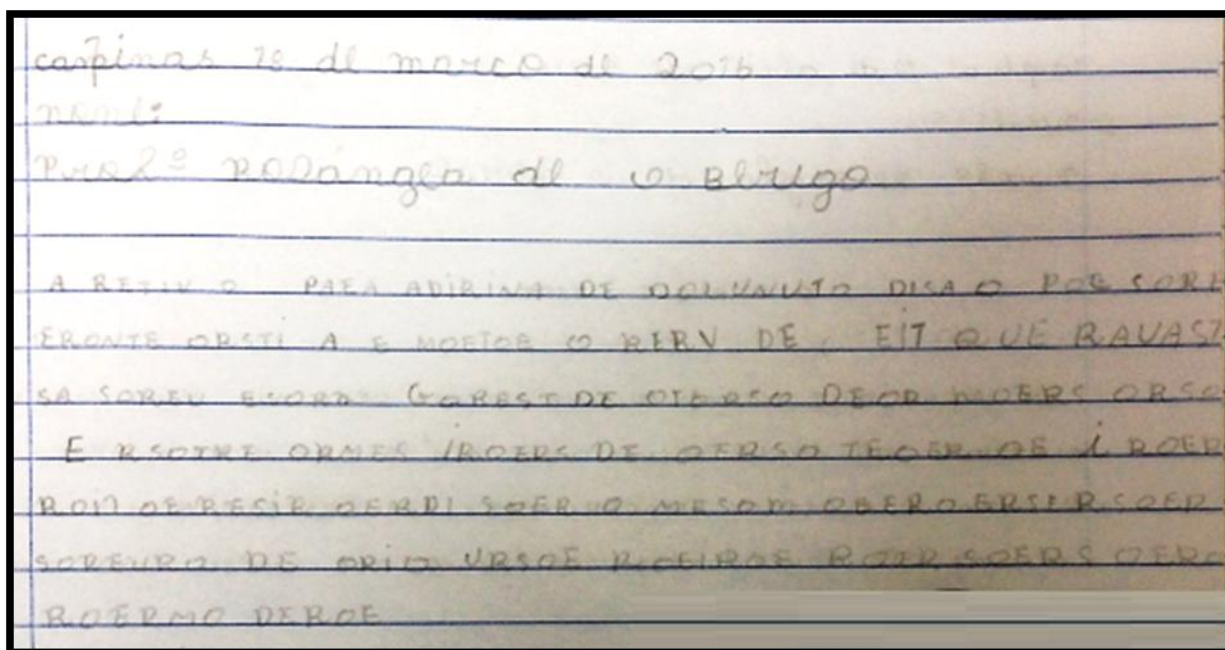
A coordenadora explicou que Emanuel era uma criança muito inteligente e, por isso, não tinha interesse em fazer as atividades que ele já sabia. Ela também avisou que ele não se socializava, assim, as crianças se afastavam dele por sua apatia – ela disse: “não gosta nem de música (...) as crianças se afastam dele porque não reage a nada”. Por esses motivos, Emanuel estava fazendo acompanhamento psicológico e testes de autismo. Nas palavras da coordenadora: “muito inteligente [mas] (...) não se socializa (...) Já passou por todas as salas”. No conselho de classe, esse comportamento de Emanuel também foi discutido quando a coordenadora perguntou para a professora dele se ela sentiu alguma melhora no menino e a professora respondeu “ó, eu acho que piorou (...) Decidiu não fazer nada” (professora de Emanuel) e a coordenadora completou “É, ele não ficou bem naquela sala, ele não gostou. As crianças não gostam dele lá”. Em seguida, outra professora entrou na conversa dizendo “Mas o Emanuel é complicado, porque, por exemplo, na minha sala, ninguém também aceitaria ele” e a coordenadora respondeu “Ele não se dispõe a fazer novas amizades, ele se exclui”. O fato de Emanuel não se socializar ficou claro durante a observação, mostrava-se uma criança calada, sentada em sua carteira e que não olhava sequer para os lados. Entretanto, antes do início da primeira observação na sala de Emanuel, a pesquisadora encontrou-o no recreio e, mesmo sem saber que ele seria um dos participantes da pesquisa, ambos conversaram. A professora de Emanuel, durante a entrevista, também confirmou a questão da inteligência do menino, afirmando: “O Emanuel tem sinal de superdotação (...) o médico tá avaliando os traços de autismo” E continuou “Ele se recusa a fazer, mas ele é ótimo” (professora de Emanuel). Por esse motivo, a professora fez um caderno para que o Emanuel pudesse fazer pesquisas e apresentá-las para a sala, ela disse “ele faz a pesquisa e compartilha com a turma aquilo que ele pesquisou”. Para a coordenadora, essa era uma criança com problemas psicológicos, ela disse: “Ele tá fazendo acompanhamento psicológico”, e continuou “os médicos já pediram até relatório. Existe alguma coisa

sim com essa criança”. A coordenadora também contou na entrevista que Emanuel tinha pais separados e que, enquanto eram casados, o menino presenciou e tentou impedir muitas agressões do pai em relação à mãe.

Segundo as informações da coordenadora, Kaique entrou na escola no 2º ano apresentando uma escrita pré-silábica. No 3º ano, uma escrita silábica com valor sonoro convencional, mas, apesar da evolução, foi reprovado. No 4º ano, ele apresentou uma escrita alfabética. Em todos esses anos, as hipóteses foram confirmadas a partir das escritas contidas no caderno de produção de texto, em forma de lista de palavras, pois Kaique não produzia outros tipos de texto. Nas palavras da coordenadora: "Ele até presta atenção, ele faz todas as atividades (...) e faz tudo com esforço, ele quer aprender (...) Mas ele tem um bloqueio gigante (...) Ela [fazendo referência a mãe do aluno] conta pra nós que ele [Kaique] sabia escrever (...) e, de repente, foi como se tivessem apagado tudo da cabeça dele". A professora de Kaique, assim como a coordenadora, confirmou que ele é um aluno com muita dificuldade.

Apesar de ser considerado alfabético na escrita de palavras, podemos observar na Figura 11 uma de suas produções feitas em 2016, que se trata da escrita de um texto narrativo – não é uma lista de palavras.

Figura 11 - Registros do 4º ano de Kaique (Caderno de Produção Escrita)



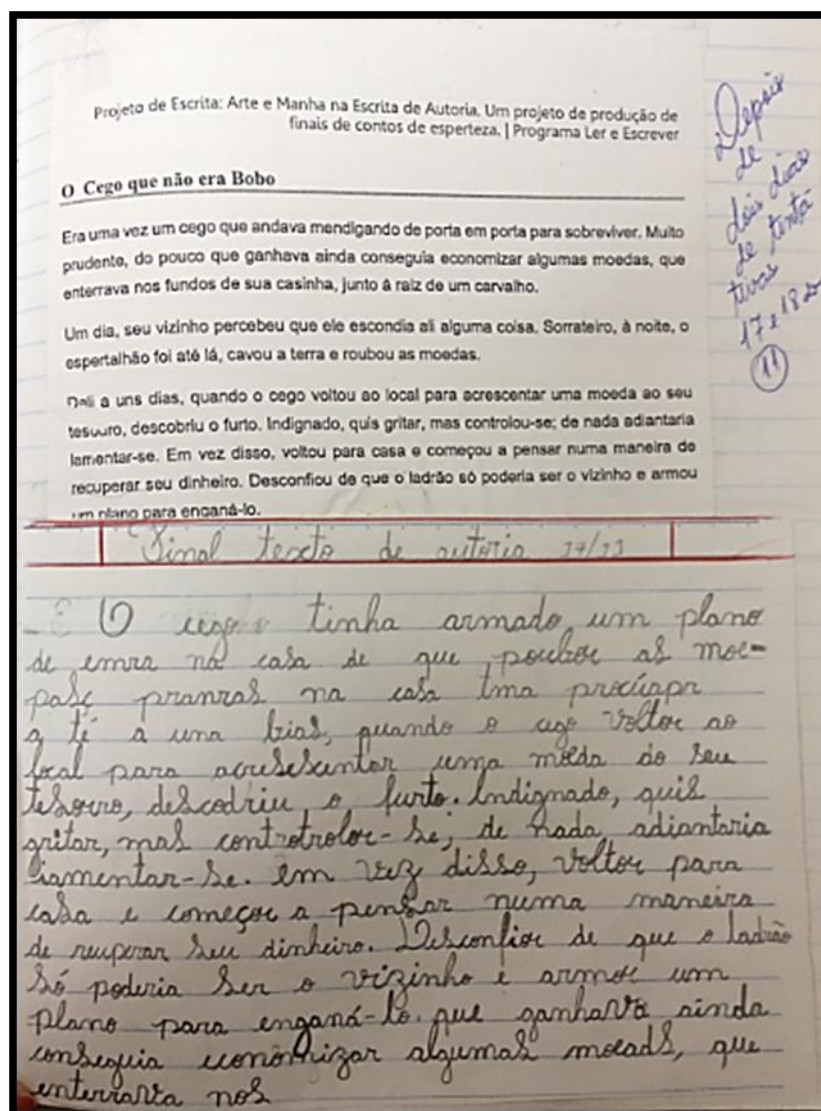
Fonte: Acervo da pesquisadora

Kaique iniciou sua participação nos encontros de intervenção com uma escrita semelhante à apresentada acima. Nos encontros, apesar de Kaique faltar muito, quando estava presente, participava e tentava fazer todas as atividades, mas precisava da presença da pesquisadora ao seu lado, mediando. Precisava de alguém que falasse e repetisse as suas ideias para que pudesse começar a escrever.

De acordo com a coordenadora, no 1º ano, a escrita de Jonas era pré-silábica e logo passou a ser silábica com valor sonoro convencional. Da mesma forma, no 2º ano, ele apresentou uma escrita silábica-alfabética e, em seguida, alfabética. Entretanto, em ambos os anos, não fazia produções textuais, apenas as sondagens que se referiam à escrita de lista de palavras. No 3º ano, passou a apresentar uma escrita silábica-alfabética novamente e, ao passar a fazer produções, notou-se que ele copiava a maioria das coisas que escrevia. Ainda segundo a coordenadora, Jonas foi reprovado e fez novamente o 3º ano, não apresentando progresso. No 4º ano, ele voltou a apresentar uma escrita alfabética na lista de palavras, mas permaneceu copiando, além de se recusar a fazer as atividades quando não tinha interesse. As palavras da coordenadora sobre o aluno são: "Não tem interesse pelos estudos (...) Se recusa a escrever. Quando pega muito no pé aí ele finge que tá fazendo".

Apesar das considerações da coordenadora, no caderno de produção do aluno, apresentado na Figura 12, é possível observar um texto com uma escrita alfabética e que atende a algumas convenções ortográficas. Entretanto, há a informação de que ele levou dois dias para fazer essa produção.

Figura 12 - Registros do 4º ano de Jonas (Caderno de Produção Escrita)



Fonte: Acervo da pesquisadora

Acreditamos que o tempo destinado à produção não é condição suficiente para que uma escrita convencional seja elaborada. Podemos inferir que tal escrita, apresentada na Figura 12, tenha sido fruto de cópia ou de algum tipo de ajuda. Mesmo a coordenadora garantindo que, no caso do caderno de escrita do aluno, a produção é feita apenas por ele, sem nenhum tipo de auxílio, não podemos confirmar se, de fato isso aconteceu. Reforça a nossa hipótese as informações da professora de Jonas, que diz que ele não lê ou escreve sozinho, precisando sempre da mediação. Isso se confirma na observação inicial em sala de aula quando a pesquisadora senta ao lado do aluno para ajudá-lo em uma atividade que quase todas as crianças já estavam no final e ele ainda não havia começado. Quando a

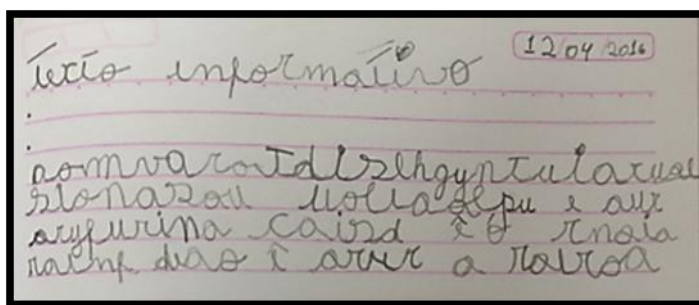
pesquisadora diz "Vamos ler o que você precisa fazer nessa atividade?", ele responde "mas eu não sei ler". Na conversa inicial com o aluno, algumas de suas falas que chamam a atenção são: "Eu nunca sei fazer (...) eu não sei escrever (...) eu não sei ler (...) eu fico distraído (...) é muito difícil".

Nos encontros, sempre Jonas participava e, inclusive, disponibilizou-se a fazer a capa do CD da turma.

Segundo a coordenadora, no 1º ano, Cláudia tinha uma hipótese pré-silábica, especificando que ela não escrevia, mas copiava da lousa com muita dificuldade. No 2º ano, a escrita de Cláudia passou a ser silábica com valor sonoro convencional e, no 3º ano silábica-alfabética. Em 2015, quando deveria ir para o 4º ano, a aluna foi reprovada, retornando ao 3º ano, mas sua escrita não progrediu. Da mesma forma, a aluna, em 2016, passou para o 4º ano e não apresentou progresso em sua escrita. Nas falas da coordenadora: "Ela não produz. Ela faz algumas frases que remetem ao conteúdo de um texto. (...) Passou por todos os reforços oferecidos pela escola".

Apesar das considerações da coordenadora, na produção de Cláudia de 2016, apresentada na Figura 13, em seu caderno de produção textual não é possível identificar o que ela quis escrever.

Figura 13- Registros do 4º ano de Cláudia (Caderno de Produção Escrita)



Fonte: Acervo da pesquisadora

A professora de Cláudia informa que ela apresenta dificuldades para ler: "A Cláudia não lê de jeito nenhum (...) Quando a leitura é silenciosa (...) ela só vê as imagens, ela nem tenta ler, ela vai passando". E a professora continua falando sobre a escrita da aluna, confirmando aspectos já citados na fala da coordenadora: "Não escreve também (...) ela copia. (...) Ela tá silábica-alfabética na lista, mas quando manda fazer um texto, ela não faz".

Esse aspecto de cópia se confirma na observação em sala de aula, quando a pesquisadora encontra, ao ler o texto escrito por Cláudia, em seu caderno, frases e palavras isoladas copiadas de diferentes lugares da sala de aula, como por exemplo: "cola para uso escolar", "Vivi" (o nome da pesquisadora), o nome de sua professora e outras informações retiradas do material didático distribuído pelo governo estadual. Inclusive, em uma atividade de leitura, foi possível observar que Cláudia não escolheu um livro para ler, mas aproveitou para organizar a caixa de livros da classe durante todo o tempo disponível para a leitura.

Na conversa inicial com Cláudia, algumas de suas falas foram: "É muito difícil. (...) Eu fico tipo, (...) com medo (...) porque eu sou muito lenta (...) Eu não quero errar, sabe? (...) Eu não consigo".

No início dos encontros, Cláudia também não queira ler e nem escrever, mas foi ganhando confiança e se soltando para realizar as atividades. Com a ajuda da pesquisadora e dos colegas, conseguia realizar o que lhe era solicitado. Ela queria participar de tudo, inclusive, trazia seu violão para acompanhar a pesquisadora. Ela também fez novas amizades, sendo que seu envolvimento com os demais colegas do grupo foi ficando cada vez mais forte.

Segundo a coordenadora, Raissa entrou na escola no 3º ano com uma escrita alfabética na sondagem composta por uma lista de palavras e na produção textual silábica com valor sonoro convencional. Essas características permaneceram no 4º ano. Nas palavras da coordenadora: "Ela sabe escrever, seus textos são longos, mas a letra às vezes acaba tornando ilegível sua escrita (...) também troca algumas letras e se recusa a fazer qualquer atividade que tenha que ler (...) Ela sabe ler, mas ela não gosta". Na conversa inicial com a aluna ela diz: "Eu tenho muito erro na escrita (...) e às vezes eu esqueço a pontuação".

No caderno de produção escrita de Raissa (Figura 14), é possível observar uma escrita realmente difícil de ler, pois seu traçado não contribui para isso.

A seguir, será apresentado o processo de análise do material empírico a partir de dois núcleos temáticos: a música como um recurso pedagógico e a música como um discurso. Para isso, os 22 encontros de intervenção que aconteceram durante o segundo semestre de 2016 foram organizados em episódios e apresentados a seguir.

5.3. A MÚSICA COMO LINGUAGEM E A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO: O processo analítico

Conforme apresentado, a construção dos núcleos temáticos foi um processo de várias tentativas de articulação entre os dados para produzir os significados que estamos buscando, ou seja, verificar se a música é uma forma de potencializar o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Para isso, partindo do material empírico produzido nos encontros de intervenção, foram criados dois núcleos: Música como recurso pedagógico e Música como linguagem.

O núcleo temático Música como recurso pedagógico apresenta ênfase na metalinguagem, no Sistema de Escrita Alfabética (SEA), nas questões ortográficas, específicas e técnicas da língua. O núcleo Música como linguagem enfatiza a perspectiva do discurso, ou seja, destaca as experiências que as crianças vivenciaram a partir da apropriação dos discursos presentes nas letras das músicas.

No processo de análise, o leitor poderá perceber que tanto nos momentos em que a música é discutida como um recurso pedagógico quanto nos momentos em que é discutida como linguagem propriamente dita, ambas as especificidades não são cindidas, pois o uso da música dessas duas maneiras se articulou o tempo todo. Apenas para fins da pesquisa, os núcleos serão apresentados, a seguir, de maneira separada.

5.3.1. A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Com o intuito de incentivar a interação e participação dos alunos, investimos na leitura da letra de canção – texto que circula fora da escola e que, portanto, poderia (re)significar a forma de ensinar esses alunos.

O primeiro núcleo apresenta a utilização da música como um recurso pedagógico voltado para a exploração de aspectos específicos da aquisição da

escrita pelos alunos, ou seja, parafraseando Geraldi (2006), a música como um pretexto para que o seu texto possibilite a discussão e a problematização de várias questões relacionadas ao SEA, nesse caso, especificamente, o trabalho com a ortografia e o significado das palavras.

Para isso, buscamos interpretar as hipóteses das crianças nesse momento de aquisição da linguagem escrita, pois, segundo Nascimento (1998, p. 43), “este suceder de hipóteses que a criança realiza desde o momento em que ela começa a ter contato com a escrita” é que possibilita a consolidação da escrita convencional “oficial”. O autor acrescenta que, por este motivo, é necessário trabalhar com a linguagem oral dos alunos, pois, para ele, a oralidade intervém na linguagem escrita do educando, ampliando seus conhecimentos linguísticos.

No momento da alfabetização (...) os alfabetizandos utilizam de maneira crucial os seus conhecimentos da língua na construção e organização das sucessivas representações gráficas da fala (...). O conhecimento linguístico é básico, é um elemento determinante (NASCIMENTO, 1998, p. 40-41).

Nesse sentido, a primeira atividade apresentada aos alunos envolveu a leitura da música *Aquarela* (Toquinho e Vinícius de Moraes). É preciso especificar que, para a realização das leituras das letras das canções, havia etapas que sempre eram seguidas: em um primeiro momento, a pesquisadora apresentava os compositores da canção que seria trabalhada e a música em si para as crianças – seja cantando e tocando o seu violão, através de vídeo da canção ou mesmo o áudio original. Na sequência, desenvolvia a leitura com as crianças e, ao mesmo tempo, mantinha um diálogo para que pudessem expor suas opiniões e, juntos, construíssem uma compreensão do que havia sido lido – assim, esses momentos aconteciam sempre em grupo com todas as crianças.

Após a leitura e a discussão com o grupo, outras atividades eram iniciadas. Apresentamos, a seguir, as problematizações e propostas da pesquisadora, destacando a sua mediação para promover nos alunos a participação, a fala, o raciocínio, a leitura e a compreensão do SEA.

Com a canção *Aquarela*, a pesquisadora propôs um momento de leitura em voz alta a partir de um slide que continha a letra da canção seguida de figuras (Figura 15) que representavam o seu significado, para instigar as crianças a se envolverem com a leitura – as figuras só eram apresentadas quando as crianças

finalizavam seus comentários sobre o que haviam entendido dos trechos por elas lidos.

Figura 15 - Slide confeccionado pela pesquisadora sobre a letra da canção *Aquarela*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

(Pesq.) – E agora? Vamos tentar ler juntos aqui?

(Isabela) Haham.

(Todos os alunos leem – Isabela e Raissa leem cantando) Se... um... pintinho... de ... tinta... cai – nesse momento pesquisadora aponta as palavras para as crianças lerem.

(Pesq.) Se um pinguinho...

(Todos os alunos) De... tinta... cair... num... pedaço azul...

(Emanuel rapidamente lê) Num instante imagino uma linda gaivota a voar no céu.

(Pesq.) Nossa, agora eu fiquei confusa com todos lendo juntos, vamos fazer um por vez?

(Emanuel cortando a fala da pesquisadora e levantando da mesa com o braço levantado) Eu!

(Pesq.) Pode ser, então começa o Emanuel (...)

(Raissa corta Emanuel cantando) Num instante imagino... uma gaivota voando... a... voando no céu.

(Pesq.) Uma linda gaivota a voar no céu (...)

(Cláudia, enquanto a pesquisadora fala que ela poderia ler, faz muitos sinais negativos com a cabeça e realiza movimentos corporais tentando se esconder).

(Isabela) Eu não gosto de ler.

(Pesq.) Eu te ajudo.

(João) Professora, a Cláudia não sabe ler.

(Pesq.) Mas a gente tá aqui pra aprender, não tá?

(Jonas) Professora, eu não sei ler e não sei escrever.

(Pesq.) Então nós vamos ler juntos.

(Isabela começa a ler em voz baixa) Vai... vo... ando... con... tor... nan... do... a... imensa... curva...

(Pesq.) Contornou do norte até o sul. João, e depois?

(João) Ah não.

(Emanuel) Antes cê tava brigando pra ler.

(Isabela) É mesmo. Eu tentei.

(Cláudia continua a se esconder. Agora, cobre a cabeça com sua blusa)

(...)

(Isabela) Posso ler a última?

(Pesq.) Pode.

(Isabela) Pi... pi... pin...to um...bar... barco a ve... ve... la...
 (João) Navegando... É tanto... céu... e mar... num.. bei... jo... azul.
 (Pesq.) Isso aí João.
 (Isabela) Aí ó.(...)
 (Quando a atividade está quase chegando ao fim, Isabela pede para finalizar a leitura)
 (Isabela) Professora, vou ler a última (...)
 (Kaique) Eu quero ler o final.
 (Alunos começam a discutir quem irá ler).
 (Pesq.) Vamos dividir. Vamos começar com a Raissa. Vamos lá Raissa.
 (Raissa cantando) Numa folha qualquer eu desenho.
 (Emanuel) Numa folha qualquer eu desenho...(...)
 (Pesq.) Vamos tentar ler alguma coisa Cláudia?
 (Cláudia faz sinal negativo com a cabeça).
 (Pesq.) Você conhece alguma letra daquelas ali? (Apontando para o slide).
 (Cláudia permanece em silêncio)
 (Pesq.) Por exemplo, qual a primeira letra da terceira frase?
 (Cláudia) E.
 (Pesq.) E.
 (Cláudia) O.
 (Pesq.) O. Então você já sabe duas palavrinhas, E e O. E depois, o que está escrito?
 (Cláudia fica em silêncio)
 (Pesq.) Isabela, vamos ajudar a Cláudia?
 (Cláudia) F – U.
 (Pesq.) O que forma F e U?
 (Isabela) Fu... Tu...
 (Kaique) Futuro (...)
 (Emanuel levanta de seu lugar e vai até sua bolsa, pega uma régua e vai para o slide apontar com sua régua a letra que a colega tem que ler) Peraí. Tive uma ideia professora (Emanuel segue apontando com sua régua o que Cláudia precisa ler (...))

Figura 16 - Emanuel indicando com a régua a letra da canção auxiliando os colegas



Fonte: Acervo da pesquisadora.

(Emanuel lê com a régua apontando as palavras) O fim dela ninguém sabe... bem ao certo, de onde virá.
 (Pesq.) Onde vai dar.
 (Raissa e Emanuel levantam para exemplificar com movimentos o que significa a frase lida. Emanuel fica em frente ao slide e novamente aponta com a régua o que o colega precisa ler).

Figura 17 - Raissa e Emanuel lendo e interpretando a letra da canção



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Nesse episódio, consideramos que a leitura, apesar de ser um processo discursivo, foi utilizada com ênfase no processo de decifração do SEA, tendo em vista a fase em que as crianças se encontravam em seu processo de alfabetização. Portanto, os alunos, inicialmente, faziam o reconhecimento das letras, seguindo para a combinação delas para a produção de sons que os possibilitavam realizarem a leitura.

De acordo com Gombert (2003, p. 21), a leitura é uma atividade linguística formal que, para a sua aprendizagem, necessita que "a criança desenvolva uma consciência explícita das estruturas lingüísticas que ela deverá manipular intencionalmente", conquistando capacidades metalingüísticas que envolvem "as exigências de controle cognitivo consciente pelo indivíduo" (GOMBERT, 2003, p. 22) para o ato da leitura e dos tratamentos lingüísticos.

Observando essas crianças, podemos identificar que o desenvolvimento de suas capacidades leitoras se encontra entre a utilização de estratégias "sem nenhum tratamento lingüístico" (GOMBERT, 2003, p. 30) para identificar as palavras e a utilização da mediação fonológica da correspondência entre o escrito e o oral, que "utiliza as regras de conversão entre grafemas e fonemas, o que exige: o conhecimento do alfabeto, o domínio metafonológico da unidade fonêmica e o estabelecimento de relação entre esses dois tipos de conhecimento" (GOMBERT, 2003, p. 31). Segundo o autor,

O domínio da correspondência grafofonêmica tem um papel central nesse tipo de capacidade (...). Ora, dominar a correspondência entre os grafemas e os fonemas requer a capacidade de reconhecer, oralmente, no interior das palavras, as unidades lingüísticas sonoras que são os fonemas. A atividade de leitura supõe então um domínio metalingüístico de certos aspectos fonológicos da linguagem oral (*i.e.* um domínio metafonológico) em geral inútil fora dela. Esse domínio parece surgir na ocasião da atividade que o necessita (GOMBERT, 2003, p. 25).

Segundo o autor, o desenvolvimento da leitura terá evolução a partir de uma intervenção pedagógica que favoreça a compreensão do "funcionamento dos códigos escritos" (GOMBERT, 2003, p. 32). Nesse sentido, os procedimentos planejados para esse momento buscaram motivar o grupo a escutar/participar da leitura da letra da canção (ora cantando, ora falando). Assim, as crianças, quando conheciam e tinham contato com as músicas, podiam interpretar o que estava escrito com base no que já sabiam para poderem cantar (no caso da canção *Aquarela*, podemos inferir que, após ouvirem a pesquisadora cantar a canção, elas conseguiam reproduzir, principalmente, a primeira parte da música, a que mais cantavam). Contudo, quando não conheciam a música, algumas das crianças apresentaram medo e/ou insegurança para falar/cantar, sendo que muitas se recusavam a participar desse momento em relação à leitura. Foi por meio da interação com o outro (seja com a pesquisadora, ou com os pares) que essas crianças tiveram coragem para tentar ler. O que se destacou nas interações foram modos de agir específicos: encorajando as crianças para lerem, isentos de críticas, ações que demonstravam a atenção e a consideração às tentativas de leitura de cada um.

Tendo em vista que "o afeto aumenta ou diminui o poder de agir" (CLOT, 2016, p.92), consideramos que as ações assumidas pela pesquisadora refletiram nas crianças a potencialização de suas ações. Ou seja, a partir de comportamentos de atenção, de consideração e de respeito aos limites de cada um, os alunos percebiam que poderiam arriscar, então, eles pediam para ler, para ir à lousa, apresentavam suas opiniões, faziam questionamentos, dentre outras participações que mostraram que as crianças estavam se assumindo como sujeitos de suas aprendizagens.

Podemos considerar, com base em Clot (2016), que ao significarem o vivido as crianças resignificaram o vivido e, nesse processo, foi possível observar uma

rápida mudança no comportamento das mesmas que passaram da recusa para a disputa dos que, por exemplo, leriam as próximas partes da canção.

Podemos dizer que a forma como a pesquisadora encaminhou a atividade de leitura, fazendo referência às cinco decisões fundamentais no trabalho do professor (LEITE; TASSONI, 2002), provocou tais mudanças, ou seja, a sua colaboração levou a colaboração entre as crianças, o que despertou outro olhar em relação à atividade e sua participação. Sobre esse aspecto, vale ressaltar que, conforme apresentado anteriormente sobre as observações iniciais na sala de aula de cada aluno, nem a colaboração, nem a participação deles foram notadas.

Portanto, as interações em sala de aula e as decisões que o professor assume apresentam ressonâncias não só cognitivas nos alunos – que compreendem a letra da canção a partir de uma ajuda mútua e efetuam a decifração das palavras –, mas também no empoderamento, na autoconfiança – os alunos sentem-se capazes e encorajados porque não estão sendo criticados ou ridicularizados. Segundo Tassoni e Leite (2011, p. 79),

(...) a figura do professor, seu desempenho, suas características pessoais, sua maneira de se relacionar, modos de agir e de falar produzem sentimentos e emoções que interferem na produção de conhecimentos em sala de aula, afetando a relação dos alunos com o conteúdo, com a escola, com os próprios professores e consigo mesmos. A qualidade da mediação evoca experiências emocionais que determinam o tipo de influência que o ambiente exercerá no desenvolvimento cognitivo.

Em relação às interações sociais, observamos a questão discursiva da sala de aula defendida por Smolka (2008), que ressalta que é na dinâmica da sala que o discurso escolar considera as experiências das crianças, as hipóteses, as dúvidas e as suas elaborações. Do contrário, a criança não se sente parte do grupo, ficando à margem. Durante os encontros de intervenção, as crianças eram livres para interromper a leitura, não só para expor dúvidas e hipóteses, mas para fazer comentários e também ajudar os colegas.

Vale ressaltar que a alfabetização, discutida por Smolka (2008) em termos de interação e interlocução, envolve momentos discursivos a partir de situações concretas da vida das crianças, propiciando o estudo da escrita com relação a sua funcionalidade. Para a autora, “a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de

interação com o outro” (SMOLKA, 2008, p.69), o qual possui um papel de grande relevância no processo de construção de conhecimento.

Apesar de esse núcleo ter como ênfase o uso da música como um recurso para o trabalho com aspectos específicos da língua, a opção pela apresentação das músicas que seriam trabalhadas em cada encontro a partir do cantar e tocar, da utilização do clipe ou do áudio oficial da canção, envolveu um trabalho com a música como linguagem, como um gênero discursivo. Essa questão será explorada no segundo núcleo.

A partir dessas situações de diálogo sobre o texto das letras de canção – entre pesquisadora e alunos e entre os próprios alunos – e de leitura, também foi possível trabalhar com a compreensão do SEA ao discutirmos a escrita das palavras. O motivo para os alunos escreverem foi relacionado à interpretação da letra. Após a leitura, as crianças foram solicitadas a escolherem algum trecho da canção que consideraram de complexo entendimento para, então, reescreverem com suas palavras.

(Pesq.) Pessoal, de todas essas frases que nós vimos, qual vocês acharam que é a mais difícil de entender?

(Alunos ficam em silêncio) (...)

(Emanuel) Professora, canta de novo Aquarela?

(Pesq.) Vamos fazer o seguinte, eu vou cantar e conforme eu for cantando, a gente vai parando para pensar na frase.

(Pesquisadora começa a cantar, crianças cantam junto. São feitas pausas para perguntar se todos entenderam)

(Pesq.) Essa parte tá tudo bem?

(Todos os alunos) Tá!

(Percebendo que os alunos não falavam sobre frases difíceis a pesquisadora canta o trecho a seguir: “Vai voando, contornando a imensa curva Norte e Sul. Vou com ela, viajando Hawaí, Pequim ou Istambul” e pergunta:

(Pesq.) E essa aqui, o que vocês acham? Não sei se eu acho tão fácil com tantos nomes. O que vocês acham?

(Cláudia) Mais ou menos (...)

(Pesq.) Como a gente pode fazer para ficar mais fácil de entender essa parte?

(Cláudia começa a falar com uma voz baixa suas ideias. Pesquisadora não entende na primeira vez)

(Pesq.) Oi?

(Cláudia) Viajando o mundo inteiro.

(Pesq.) Olha que legal o que a Cláudia falou (...) Vai voando, viajando o mundo inteiro. O que vocês acham?

(Emanuel) Bom.

(Raissa) Legal!

(Pesq.) Todo mundo concorda?

(Todos os alunos) Sim.

(Pesq.) Vamos escrever isso então?

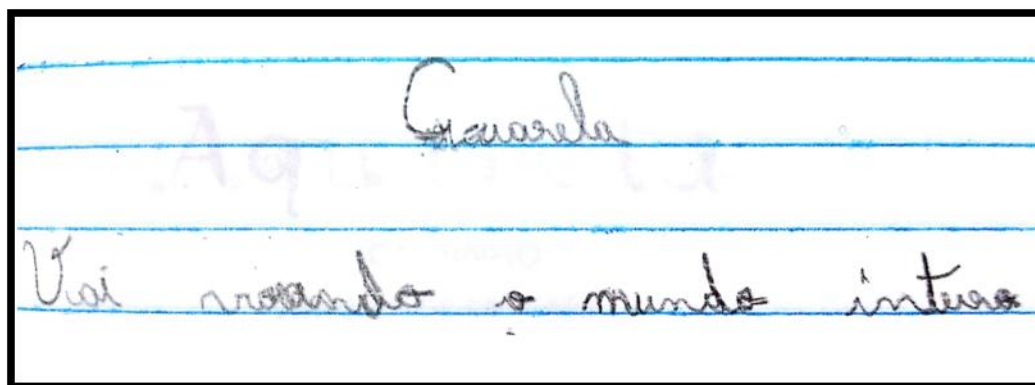
(Pesquisadora vai até o computador que está sendo projetado para escrever).

Pessoal, como escreve vai?
 (João) É... É V, A, I.
 (Emanuel) Voando.
 (Pesq.) Como se escreve voando?
 (João) É V O.
 (Crianças começam a falar sobre outros assuntos enquanto João escreve em sua folha)
 (João chama a atenção da professora) Professora, voando é V-O-A-N-O.
 (Pesq.) Como que fica se a gente ler?
 (João fica em silêncio)
 (Pesq.) Vai VOANO você escreveu. E pra ficar VOANDO?
 (João ao invés de responder, para, pensa e reescreve em seu caderno, incluindo a letra D que faltava e mostra para a pesquisadora)
 (Pesq.) Isso aí, é isso aí. (Pesquisadora escreve no computador).
 Como escreve Mundo?
 (João) M-O-D-O.
 (Pesq.) MUN.
 (Cláudia) M-U!
 (Pesq.) M-U, só que não é só M-U. Como faz MUN?
 (Raissa) M-UNNN
 (Pesq.) Isso, MUN (ênfatisa a fonética). Como é que faz MUN?
 (Isabela) M-I.
 (Kaique corta Isabela) É M-U!
 (Pesq.) Nós já chegamos à conclusão de que é M-U, mas ó, eu preciso fazer o MUN.
 (Isabela) É o M, o U, D, I.
 (Pesq.) Tem o D, mas ó, antes do D tem uma letrinha.
 (Crianças ficam em silêncio)
 (Pesq.) É M-U-N. MUN. (Pesquisadora escreve) Assim ó MUN.
 (Isabela) DO.
 (Pesq.) E inteiro?
 (Cláudia) O I.
 (Pesq.) E depois?
 (Cláudia) T.
 (Pesq.) Mas ó, não é só ITEIRO. E pra ficar IN?
 (Cláudia fala a palavra segmentando em sílabas) IN-TEI-RO. É o T, o E, o I, o R e o O.
 (Pesq.) É como o MUN. Faltou só o N ó (pesquisadora escreve).

Nesse episódio, observamos que a letra da música serviu de pano de fundo para a discussão do SEA. Observamos, também, que algumas crianças fizeram algumas relações entre grafemas e fonemas, mas apenas nas sílabas simples, ficando evidente que não percebiam a sílaba com o som nasal (no caso com a utilização do N nas sílabas MUN e IN). Chama a atenção, ainda, a percepção grafema/fonema equivocada de Isabela.

A elaboração da compressão dos trechos da história era projetada (conforme apresentado no episódio acima) e, após esse momento, as crianças copiavam em suas pastas as ideias elaboradas. Abaixo, seguem exemplos dessa cópia:

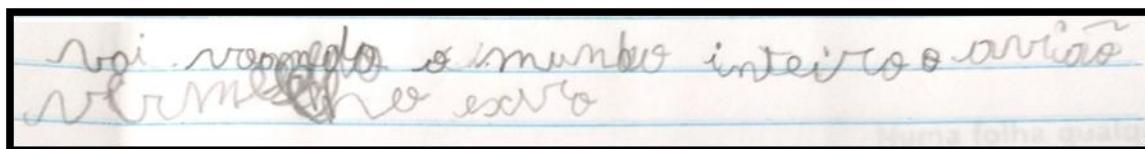
Figura 18 - Reescrita de Emanuel referente a canção Aquarela



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: Aquarela. Vai voando o mundo inteiro.

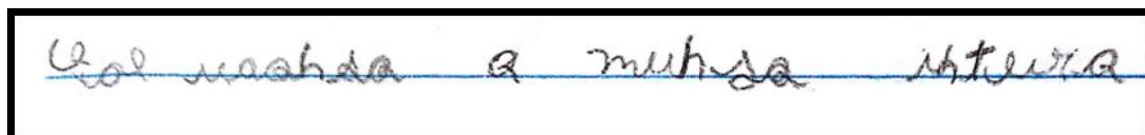
Figura 19 - Reescrita de Raissa referente a canção Aquarela



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: Vai voando o mundo inteiro o avião vermelho escuro.

Figura 20 - Reescrita da Isabela referente a canção Aquarela



Fonte: Acervo da pesquisadora.

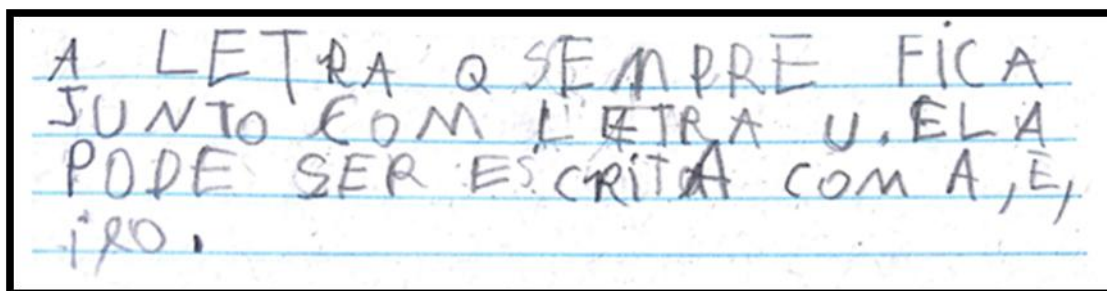
TRANSCRIÇÃO: Vai voando o mundo inteiro.

Nos exemplos, podemos observar problemas no traçado das letras, principalmente na escrita de Isabela e Raissa, dificultando a legibilidade. Esta constatação levou ao pedido da pesquisadora para que as futuras escritas das duas alunas fossem feitas em letra de forma, tendo em vista que a escrita não envolve apenas a convenção no uso das letras para que se efetive a leitura pelo interlocutor, mas, também, no traçado para que seja legível para a compreensão. Conforme Smolka (2008, p. 45), na linguagem escrita é necessário que o leitor compreenda e decifre a mensagem para que efetive a comunicação, constituindo-se assim a interação e a interlocução:

Desse modo a escrita não é apenas um “objeto de conhecimento” na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata, então, apenas de “ensinar” (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experienciando a linguagem nas suas várias possibilidades.

A partir dessa solicitação, as alunas começaram a escrever com letra de forma, o que ajudou a leitura da pesquisadora. Essa realidade pode se justificar com o registro feito pela aluna Raissa na produção escrita da informação “A letra Q sempre fica com a letra U e depois pode vir o A, E, I e O”, na qual observamos que a ela passa a escrever de maneira a apresentar um ganho qualitativo em sua escrita:

Figura 21 - Escrita de Raissa após o pedido para que escrevesse com letra de forma



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: A letra Q sempre fica junto com letra U. Ela pode ser escrita com A, E, I e O.

Portanto, a música foi utilizada como um recurso para promover a percepção do problema de traçado dessas alunas. Nesse sentido, tendo como fio condutor uma perspectiva discursiva de alfabetização, a questão da legibilidade também foi um aspecto constantemente problematizado pela pesquisadora, tendo em vista a própria função da escrita, ou seja, permitir a comunicação, que só será realizada se o outro entender o que o autor do texto escreve.

O final de toda produção escrita servia, portanto, de análise para a pesquisadora. Observamos a decisão do professor em relação à avaliação a favor do aluno e não contra ele. Conforme Leite e Tassoni (2002), quando o aluno interpreta que os resultados da avaliação são utilizados contra ele mesmo – pois é apontado como o único responsável pelo seu fracasso em relação à sua "obrigação de aprender" –, a avaliação "torna-se profundamente aversiva" (LEITE; TASSONI, 2002, p.135) podendo resultar no afastamento do aluno em relação ao objeto de

conhecimento. Do contrário, os autores defendem que, "se os seus resultados [da avaliação] forem sempre utilizados no sentido de rever e alterar as condições de ensino, visando ao aprimoramento do processo de apropriação do conhecimento" (LEITE; TASSONI, 2002, p.135), o envolvimento do estudante será afetivamente diferenciado, podendo apresentar uma aproximação entre aluno e objeto de estudo, assim como entre o aluno e o professor.

Cagliari (1998, p. 64-65) defende que a escola

(...) precisa preocupar-se com dar chances às crianças para vivenciarem o que precisam aprender; sentirem que o que fazem é significativo e vale a pena ser feito. Sem esse interesse realmente sentido pelas crianças, as atividades da escola podem não passar de um jogo, de um brinquedo, de uma obrigação, que alguns podem realizar e, outros, inconformados, deixar de lado.

Nos encontros, a preocupação era propor experiências para que os alunos tivessem chances de vivenciar o que precisavam aprender e, nesse processo, sentissem que o que faziam era e é significativo. Assim, consideramos que ao olhar para a própria escrita e pensar sobre ela, o aluno potencializa a reflexão sobre a autocorreção e organização de seus conhecimentos – de uma maneira a compreender “o que fez e descobrir o que o levou a fazer o que fez, do jeito que fez” (CAGLIARI, 1998, p. 66).

Outra atividade que envolveu o trabalho com o SEA foi a brincadeira da força promovida pela pesquisadora para que as crianças refletissem sobre a escrita e o som das letras na palavra AQUARELA.

(Pesq.) Agora a gente vai fazer uma brincadeira (...) (Pesquisadora começa a desenhar a brincadeira da força na lousa).
(Kaique) Que tem que falar palavra.
(Enquanto o aluno fala a pesquisadora vai colocando os traços que indicam a quantidade de letras, mas João, antes de a pesquisadora terminar vai falando)
(Kaique) Três, três, três. Eu sei qual que é. (...)
(Pesq.) Como é que chama essa brincadeira aqui?
(Raissa) Da força!
(Pesq.) Força (...) Alguém sabe as regras dessa brincadeira?
(Raissa) Que se você falar uma letrinha e não tiver vai fazer...
(Jonas) A cabeça.
(Raissa) A parte do...
(Kaique) O corpo (...)
(Pesq.) Vamos começar pelo João. Fala João, uma letra.
(João pensa por um tempo) K!
(Pesq.) K? Como que é o K João? (Pensando que ele poderia estar se confundindo com o Q). Faz o K aqui para eu ver como que é.

(João levanta da carteira e vai até a lousa para registrar a letra escolhida. O aluno faz a letra K. A pesquisadora continuou a atividade fazendo o mesmo movimento para toda a sequência de letras escolhidas pelas crianças – ou seja, a cada letra falada o aluno era convidado a escrever na lousa. Todos escreviam as letras correspondentes ao que anunciavam. Das letras faladas, muitas não compunham a palavra Aquarela – eles falavam letras aleatoriamente. Após muitas tentativas, as crianças perceberam qual era a palavra escondida na força e ficaram inquietas para dizê-la, tendo em vista que não conseguiam descobrir quais letras faltavam)

(...)

(Kaique) Posso falar a palavra?

(Isabela) Não professora, não faz, deixa a gente pensar.

(Pesq.) Quais letras seriam?

(Kaique) A-QUA-RE.

(Pesq.) E aí? Fala a letra.

(Kaique) E.

(Pesq.) Já tem.

(...)

(Pesq.) Pessoal, agora vamos juntos. Vamos falar as letras para ver as que ainda não falamos.

(Alunos) A, B, N, M, V, Z.

(Isabela) U.

(Pesq.) U tem! Falta uma letra.

(Isabela vai para a lousa e escreve a letra G) Esse aqui professora, que eu esqueci o nome.

(Pesq.) Essa é a letra G. Não tem.

(João) É QUA, é QUA.

(Pesq.) Mas como é que faz o QUA?

(Isabela) O T, o T!

(Kaique) QUA!

(Raissa) H.

(Jonas) É o C.

(João) Espera, espera, eu sei, eu sei.

(Pesq.) Vamos falar o abecedário para a gente descobrir?

(Alunos e pesquisadora A, B, C...)

(Raissa pula quando chega a letra Q).

Nesse episódio, no qual novamente observamos o trabalho com o SEA, algo que chama a atenção é a fala do aluno João, logo no início da brincadeira, explicitando a escolha pela letra K e, logo ao final da brincadeira, sua fala “qua, qua, qua”, representando que ele sabia o som, mas não sabia como grafá-lo. Podemos inferir que ele possivelmente já soubesse a palavra a ser desvendada no jogo.

Outro destaque é a fala da aluna Isabela: “Não professora, não faz, deixa a gente pensar”, mostrando que, apesar de a atividade ter se tornado longa pelo desconhecimento das letras para completar a palavra Aquarela, ela se manteve entretida e com vontade de participar. Essa posição da aluna, além do envolvimento, pode demonstrar, também, que seu interesse não estava na resposta que a professora poderia dar, mas na reflexão gerada para a busca da resposta.

A seguir, a Figura 22 representa a organização do espaço para a atividade que começou com todos os alunos sentados em seus lugares e, em seguida, no decorrer da brincadeira, mostraram-se entusiasmados e envolvidos, levantando de seus lugares e se aproximando da lousa e da pesquisadora.

Figura 22 - Brincadeira da Força e as diferentes posturas dos alunos



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Fica evidente a participação das crianças com a brincadeira da força e com o encaminhamento dessa atividade. Parece ser necessário destacar que, quando as crianças podem se movimentar ou ir até a lousa para expor seus pensamentos e compreensões – o que, em geral, não é permitido nas salas de aula –, isso provoca maior interação e envolvimento, potencializando as relações entre os alunos e a produção de conhecimento coletivamente.

Contudo, essa atividade também confirmou o desconhecimento sobre o uso do QU. Como a pesquisadora procurava sempre estar atenta a esses momentos em que as crianças indicavam não terem se apropriado totalmente do SEA, optamos por planejar um encontro explorando a regularidade ortográfica do uso da letra Q. Esse encontro foi pensado a partir da letra de canção trazida pela aluna Isabela – *Nosso Amor* (MC Pedrinho), que serviu de pretexto para a seleção de palavras escritas com as letras Q e U. A pesquisadora escreveu na lousa as palavras com a letra Q selecionadas na letra da música, para que as crianças percebessem o critério de escolha daquelas palavras. As palavras eram AQUARELA, QUERIA, QUANTO, QUE, QUANDO, QUEM, QUERO, QUERENDO.

(Pesq.) Olha, eu quero que vocês prestem atenção na escrita dessas palavras, ó (pesquisadora escreve as palavras na lousa e canta a música novamente). (...) Dessa música que a Isabela trouxe eu escolhi essas palavrinhas aqui e da nossa música que já estudamos eu escolhi essa aqui (AQUARELA). Por que eu escolhi essas palavras?

(Raissa) Porque é especial pra você.
 (Emanuel fala junto com Raissa) Porque forma uma rima (...)
 (Jonas) Porque você quis (...)
 (Emanuel) Professora, isso forma um trava língua.
 (Pesq.) Um trava-língua? Vamos ver
 (Emanuel lê todas as palavras) QUERIA, QUANTO, QUE, QUANDO, QUEM, QUERO, QUERENDO (...)
 (Isabela) Porque você gosta (...)
 (Raissa corta a pesquisadora) O Emanuel falou, porque forma...
 (Isabela corta Raissa) Uma rima.
 (Raissa) Uma rima.
 (Crianças leem as palavras) QUERIA, QUANTO, QUE, QUANDO, QUEM, QUERO, QUERENDO (...)
 (Pesq.) O que tem de igual em todas essas palavras?
 (Crianças) Q!
 (Emanuel bate as mãos na mesa fazendo um ritmo dizendo) Q, U, Q, U!
 (Isabela levanta de seu lugar e aponta na lousa) Q, U e o E!

Dando sequência a essa atividade, a pesquisadora entregou uma folha com as palavras que estavam escritas na lousa e solicitou que as crianças circulassem, de cores diferentes, onde estavam as letras Q, U e a vogal após a letra U.

(Pesq.) Pessoal, onde está o Q de Aquarela?
 (Jonas, Raissa e Isabela) Aqui (apontando para a folha da atividade).
 (Emanuel) Q, Q, Q, Q, Q (apontando para todas as letras Q de todas as palavras) (...)
 (Pesq.) Porque que a Raissa e a Isabela riscaram o Q e o U?
 (Raissa) Porque tem. Igual (...)
 (Pesq.) Então o que aparece igual em todas essas palavras?
 (Jonas) O E.
 (Emanuel fala alto) O U!
 (Isabela e Raissa) Uuuuu!
 (Pesq.) Então olha, sempre que a gente usa a letrinha Q tem que ter o U também. Isso é uma regularidade, o que é uma regularidade?
 (Crianças não respondem)
 (Pesq.) É uma regra que nunca muda. Sempre que eu for usar o Q eu tenho que usar o U.
 (Pesq.) A gente já descobriu que depois do que Q tem o que?
 (Isabela) O U!
 (Raissa fala de longe, pois foi assoar o nariz, sem se distanciar do que estava sendo discutido) O A!
 (Pesq.) Daí olha, a Raissa tá falando que tem o A.
 (Isabela levanta e vai até a lousa para apontar o que falará) O E.
 (Raissa volta e vai até a lousa. Emanuel também vai para a lousa)
 (Pesq.) Então como lê isso daqui?
 (Isabela) Cá.
 (Emanuel) QUA, QUA, QUA.
 (Isabela imita um pato) QUA, QUA, QUA.
 (Pesq.) Isso. E isso? (Fazendo referência ao QUE)
 (Emanuel) QUE, QUE, QUE.
 (Pesq.) Vamos retomar. A gente viu que tem uma regularidade nessas palavras. Qual letrinha a gente viu primeiro?
 (Raissa fala dando pulos ao lado da lousa) O Q!
 (Pesq.) E que letra vai depois?

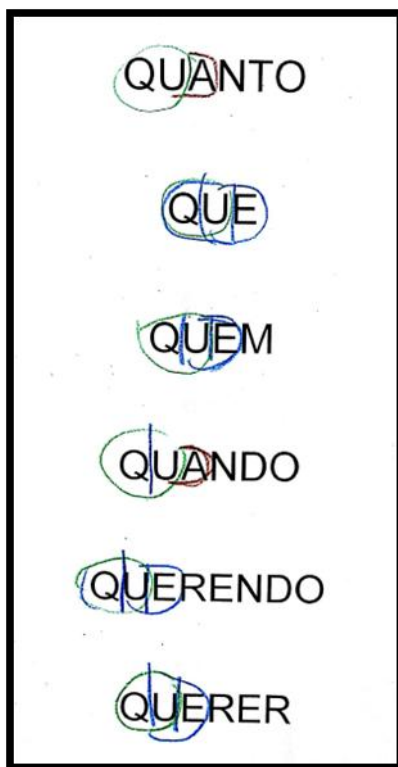
(Raissa pulando) O U!
(Jonas) Depois vem o E e depois o A.
(Emanuel está na frente da câmera mostrando sua atividade)
(Pesq.) O E ou o A.

Nesse episódio, merece destaque a importância de se planejarem momentos de vez e voz para que as crianças possam expor seus pensamentos, para promover a exploração de hipóteses que estão sendo formuladas por elas – como quando sugerem quais foram os critérios utilizados pela pesquisadora para a escolha das palavras da atividade –, ou seja, são processos de elaboração que, a partir da coletividade, ajudam o outro a reformular suas próprias hipóteses.

Mais uma vez, a movimentação dos alunos é autorizada e isso contribui para que se mantenham atentos à observação que fazem das palavras, buscando formularem conclusões sobre o uso do QU. Até Raissa, ao se afastar para assoar o nariz, não deixa de manter a atenção na lousa e de dar a sua contribuição.

Abaixo, as Figuras 23 e 24 mostram a atividade de dois alunos referentes ao estudo das letras Q e U.

Figura 23 - Atividade de Isabela referente ao estudo das letras Q e U



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 24 - Atividade de Emanuel referente ao estudo das letras Q e U



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Para avaliar se o grupo realmente entendeu o que havia sido discutido, a pesquisadora elaborou uma nova brincadeira da forca com a palavra COQUEIRO.

Enquanto a pesquisadora faz o desenho da forca na lousa, Isabela lê e conta:

(Isabela) A-QUA-RE-LA. Quatro.

(Quando a pesquisadora termina de colocar os oito espaços para as letras ela conta novamente)

(Isabela) Uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito.

(Crianças levantam as mãos e pedem para serem os primeiros. Emanuel antecipa-se)

(Emanuel) Q, Q, Q! (...)

(João) Eu sei, eu sei!

(Cláudia) Eu sei qual que vem depois.

(Emanuel) É a minha vez, é a minha vez!

(João) U, U, U!

(Emanuel fala junto) U!

(Pesq.) Tem U. Vocês entenderam o raciocínio? Tem Q. Se tem Q o que tem que ter?

(Cláudia) É o U!

(Crianças) U!

No episódio apresentado, Isabela lembra que a última força foi com a palavra Aquarela e, por isso, pensa que novamente essa palavra será a resposta para essa nova brincadeira. Então, podemos observar que ela conta os traços a partir da marcação dos sons da palavra Aquarela.

Na sequência, cada aluno falou uma letra até que formasse a palavra COQUEIRO. Essa brincadeira ocorreu mais rapidamente do que a anterior, com a palavra AQUARELA. Observamos, portanto, que, novamente, ao se trabalhar com a música como recurso pedagógico – afinal, a letra de canção foi utilizada como pretexto para a escolha de palavras para promover a percepção das regularidades do SEA em ambas as forças –, houve a possibilidade de internalização do que havia sido estudado – na primeira atividade de força com a palavra AQUARELA, as crianças não sabiam que para escrever era preciso usar as letras Q e U, contudo, na segunda força, essas letras (o Q e o U) foram as primeiras a serem ditas pelas crianças.

Novamente, observamos um movimento de colaboração que, em um primeiro momento, pode parecer uma “bagunça”, mas tem relação com as formas de mediar (tanto entre pesquisador e alunos, quanto entre eles), incidindo na zona de desenvolvimento proximal de cada um e revelando um espaço altamente produtivo e promissor.

Vigotski (1996, p. 150) acredita que a participação do outro é essencial nesse processo de elaboração de conhecimento, que é social e coletivo para depois ser individual.

Podemos formular la ley genética general del desarrollo cultural del siguiente modo: toda función en el desarrollo cultural de niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (...). Detrás de todas las funciones superiores y sus relaciones se encuentran genéticamente las relaciones sociales, las auténticas relaciones humanas.

Da mesma forma, no campo afetivo, é possível observar o estabelecimento de vínculos com o outro, de parceria, de ajuda, além de uma relação e construção de vínculo com o próprio objeto de conhecimento – vale lembrar que, nos primeiros encontros, nenhum dos alunos queria ler ou participar, tinham vergonha, medo, mas

os sentimentos passaram a ser outros, ou seja, os de querer participar, de confiar, de estar seguro para tentar e arriscar.

Podemos inferir que a forma como o professor ajuda os alunos, como planeja as suas aulas, como organiza os conteúdos e como permite que haja a colaboração entre pares influencia a aprendizagem. Nesse sentido, Tassoni e Leite (2011, p. 84) afirmam que "a percepção dos alunos em relação às maneiras de os professores ensinarem (...) [desperta] sentimentos e emoções que (...) [promovem] movimentos de aproximação ou afastamento entre os alunos e o conhecimento".

Ainda para o trabalho com o SEA, dando continuidade às atividades feitas com essa canção, a pesquisadora realizou uma discussão para que as crianças percebessem as diferenças de sonoridades entre palavras que possuíam QUA ou QUAN, QUE ou QUEM.

(Emanuel) É o N.

(Pesq.) Tem o N. E o que N faz com essas letras?

(Raissa) QUAN e QUA.

(Crianças repetem o que ela diz)

(Pesquisadora faz a mesma coisa, mas enfatiza a sonoridade) Agora leiam isso aqui pra mim.

(Raissa) QUE.

(Pesq.) E esse aqui?

(Cláudia e Jonas) QUEM.

(Cláudia olha feio para o Jonas).

(Pesq.) Qual que é a diferença?

(Cláudia grita e fala rápido) Ali tem um M.

(Pesq.) E daí como é que fica essa leitura aqui?

(Crianças) QUEM.

A pesquisadora promovia a reflexão sobre os segmentos sonoros da palavra a partir dos sons da fala para que, assim, as crianças identificassem os correspondentes gráficos daqueles sons.

O segundo encontro destinado a esse aspecto ortográfico mostra que as crianças se apropriaram do que foi discutido. Para a atividade, as crianças ditavam palavras para a pesquisadora, que as escrevia na lousa de acordo como elas ditavam (nesse processo, pesquisadora e alunos conversavam sobre as escritas das palavras ditadas e soletradas para que, então, a pesquisadora pudesse escrever).

(Pesq.) Vamos ver quem lembra então o que a gente falou na aula passada.

(Emanuel) Q, U, E.

(Isabela) É o Q, e o E, o A.

(Pesq.) O Q, U, E, ou o Q e o E?

(Emanuel) Q, U, E.
(Pesq.) Q, U, E (...)
(Pesq.) E o que mais a gente falou do Q-U-E?
(Isabela) Que também tem o N.
(Pesq.) Que pode ter o N também. Então como lê esse aqui? (Apontando para o QUA)
(Emanuel) Qua, que.
(Pesq.) Tá certo. E como é que lê esse aqui pessoal? (Escreve QUAN e QUEM)
(Isabela) Quana.
(Pesq.) Lê...
(Emanuel corta a pesquisadora) QUAN!
(Pesq.) Porque você acha que é QUAN?
(Emanuel) Porque tem o N na frente, é o N que faz a diferença.
(Pesq.) Isso. Só tem o N. Porque você acha que é QUANA Isabela?
(Isabela) Porque tem o A e o N.
(Pesq.) Tem mesmo. Mas o A está antes do N.(...) Como vira QUEM?
(Isabela) Quem?
(Emanuel) Quente.
(Isabela) Quente!
(Pesq.) E como escreve QUENTE?
(Emanuel) Q-U-E-T-I. Quenti.
(Pesquisadora vai até a lousa) Fala de novo.
(Isabela) É o Q-U
(Emanuel corta Isabela) Q-U-E-T-I
(Pesquisadora escreve exatamente como Emanuel falou e pede para que ele leia apontando para o QUE)
(Emanuel) QUEN
(Pesq.) Não, aqui está escrito QUEN?
(Emanuel) QUE!
(Pesq.) QUE. (Pesquisadora aponta para o TI).
(Emanuel) TI.
(Pesq.) Isso, QUETI.
(Emanuel) É N! N, N, N.
(Pesq.) Tá faltando o N. Mas vejam, falamos QUENTI, mas escrevemos QUENTE
(Isabela) É quen... QUENTE!
(Jonas) É o E!
(Pesq.) É o E, isso aí! (...) Me dá outro exemplo que tenha esse som (qui).
(Isabela) QUI?
(Jonas) Caqui?
(Emanuel) Eu gosto de comer caqui.
(Pesq.) E como é que escreve caqui?
(Jonas) É... C-O.
(Pesquisadora escreve na lousa e questiona) C-O fica CA?
(Crianças) Não.
(Emanuel) Fica CO.
(Pesq.) Então como é que escreve?
(Isabela) Eu não sei.
(Emanuel) É o A!
(Isabela) É o A professora!
(Jonas) Ah, é o A!
(Pesq.) É o A.(...)
(Isabela) Queijo, queijo.
(Pesq.) Dita para mim queijo para eu escrever.
(Isabela) É o Q, o O
(Jonas fala e bate na mesa) É o U!
(Isabela) Ai, o U vai.
(Jonas) O E.

(Isabela) Queijo. É o G!
(Pesq.) G?
(Isabela) É! Jo, Jo, Jo. É o G e o O.
(Pesq.) Vamos ler isso aqui ó.
(Emanuel) Quego!
(Isabela) Queijo!
(Pesq.) Fica quego. Como é que eu faço pra ficar...
(Jonas corta a professora) É com J!
(Pesq.) É com J. Agora leiam pra mim.
(Crianças) Quejo!
(Pesq.) O que tá faltando aqui?
(Emanuel levanta a mão) I, I, I.
(Jonas rapidamente levanta a mão e começa a falar junto) O I, I, I.(...)
(Emanuel) Quadrado.
(Isabela) Quadrado.
As crianças vão falando várias palavras e a discussão de como cada uma é escrita prossegue: AQUARELA, QUADRO, QUADRILHA, QUADRA...

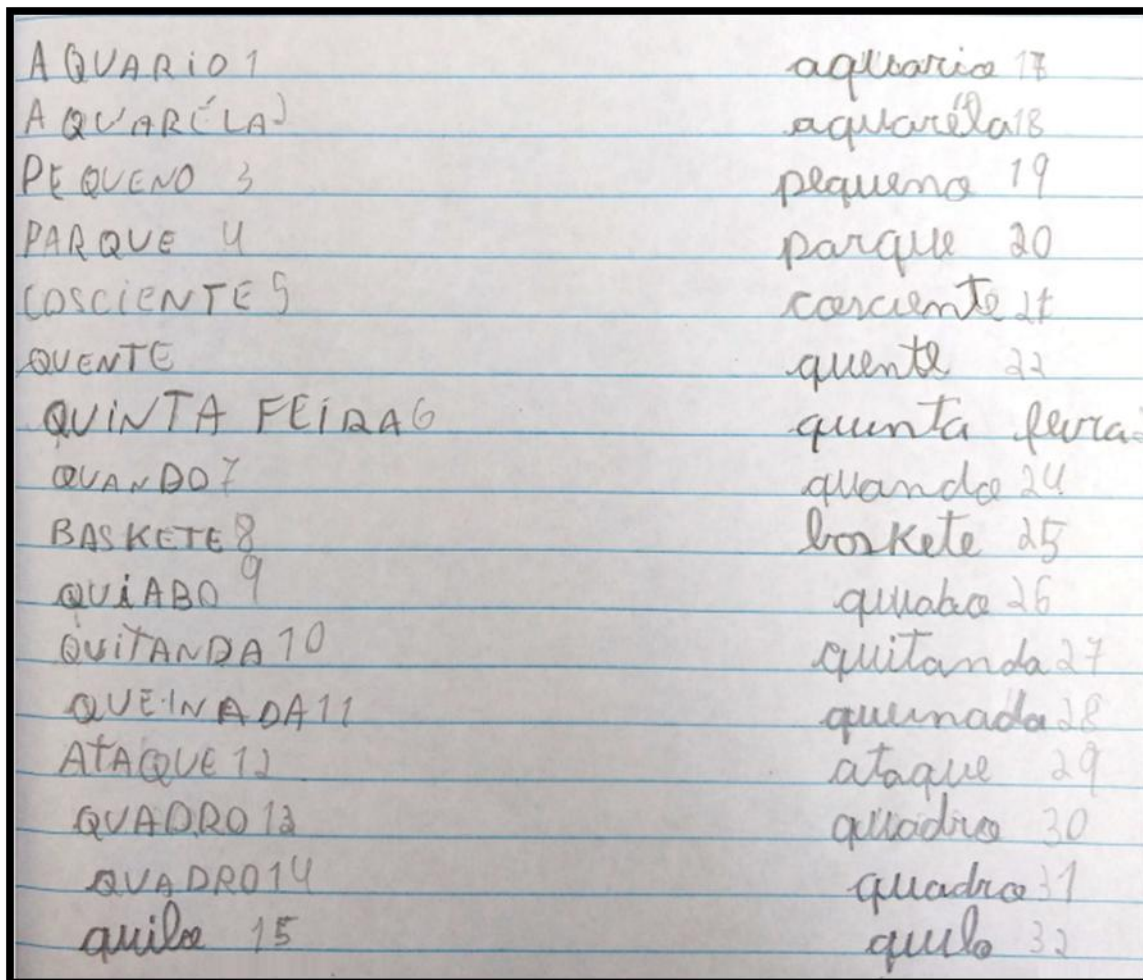
Observamos que as crianças apresentam dúvidas sobre a escrita da palavra QUENTE. Nascimento (1998) nos ajuda a compreender vários tipos de erros cometidos por sujeitos iniciantes no processo de apropriação da linguagem escrita. Um deles diz respeito a uma violação resultada de relações opacas estabelecidas entre fonemas e grafemas. Em relação à palavra QUENTE, não fica evidente para os alunos a grafia da letra E no fim da palavra, já que na fala o som final é de I.

Após as crianças ditarem as palavras e as letras para a pesquisadora, é a pesquisadora quem dita para elas as palavras selecionadas que possuíam a letra Q. Assim, em uma posição justa, a pesquisadora passa da função de escriba para aquela que seus alunos estavam ocupando até o momento.

Esse ditado mostrou que, ao explorar a construção do conhecimento referente ao SEA, em forma de diálogo e escrita entre pesquisadora e alunos, eles se apropriaram desse recurso (atenção às relações grafofônicas e à regularidade ortográfica estudada) para que pudessem fazer um uso mais autônomo da escrita. Isso se faz claro, pois, apesar de os alunos não saberem ler e escrever convencionalmente, eles se entregavam às atividades e mostravam refletir sobre os princípios do SEA, "talvez como possibilidade de acesso ao conhecimento ou como possibilidade de criar algo novo para dizer, de escrever o que desejavam sem o sentimento de insatisfação ou de meros cumpridores de tarefas" (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 169-170).

Nesse segundo momento, quando a pesquisadora dita as palavras para as crianças, cada uma escreve em seu caderno. Abaixo está um exemplo da escrita de João.

Figura 25 - Escrita de João referente ao estudo das letras Q e U



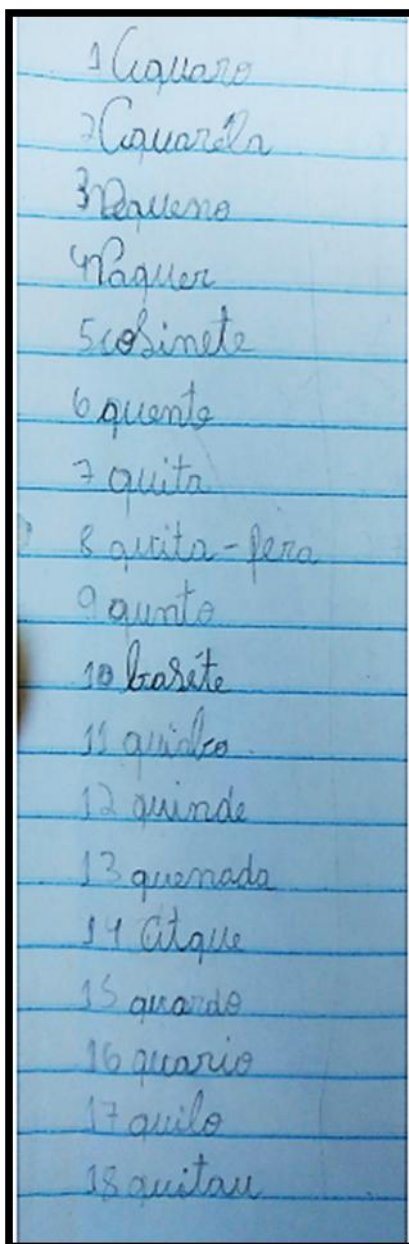
AQUÁRIO 1	aquário 17
AQUARELA 2	aquarela 18
PEQUENO 3	pequeno 19
PARQUE 4	parque 20
QUOCIENTE 5	quociente 21
QUENTE	quente 22
QUINTA FEIRA 6	quinta-feira 23
QUANDO 7	quando 24
BASKETE 8	basket 25
QUIABO 9	quiabo 26
QUITANDA 10	quitanda 27
QUEIMADA 11	queimada 28
ATAQUE 12	ataque 29
QUADRO 13	quadro 30
QUADRO 14	quadro 31
quilo 15	quilo 32

Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: aquário, aquarela, pequeno, parque, quociente, quente, quinta-feira, quando, basquete, quiabo, quitanda, queimada, ataque, quadro, quatro (no caso repetiu quadro) e quilo.

É possível observar que João se apropriou da regularidade do uso das letras Q e U, apesar de ainda apresentar questões ortográficas relacionadas a outros aspectos a serem trabalhados. Vale citar que o aluno possui uma escrita muito organizada e o traçado de sua letra é legível, o que também pode ser observado no exemplo a seguir na escrita de Jonas – que demonstra ter compreendido a regularidade que envolve as letras Q e U e apresenta qualidade em seu traçado:

Figura 26 - Escrita de Jonas referente ao estudo das letras Q e U

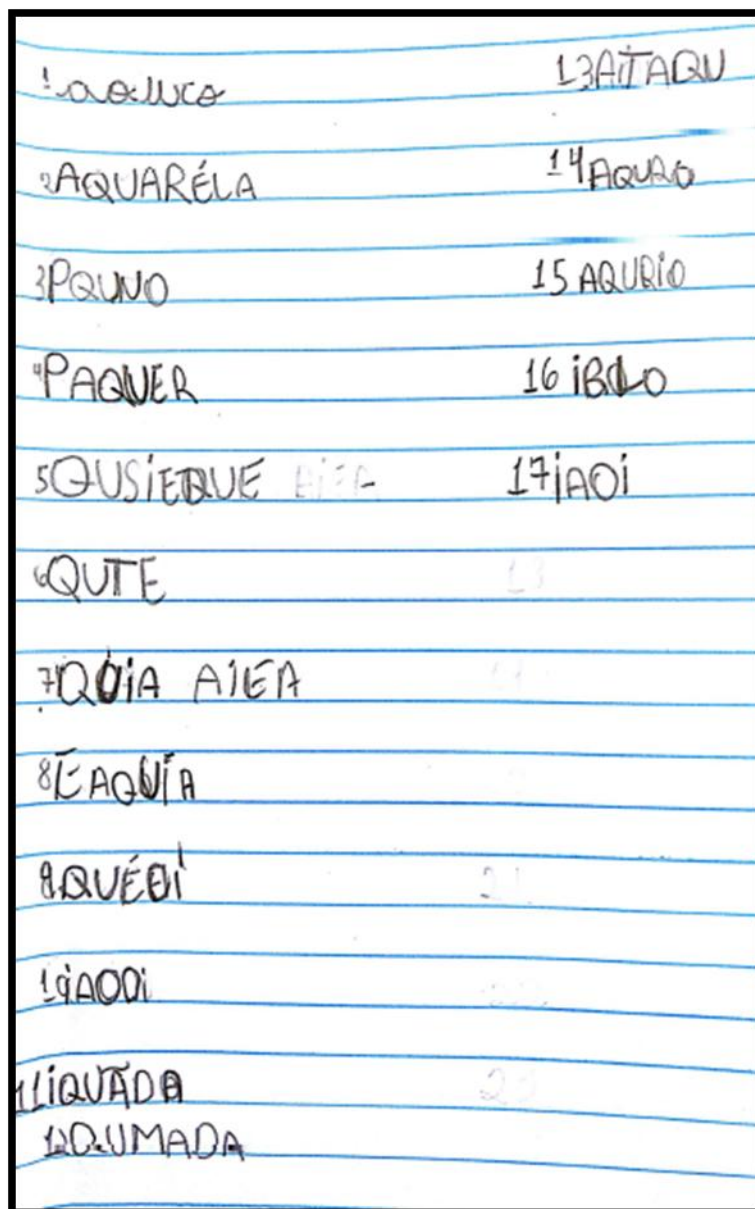


Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: aquário, aquarela, pequeno, parque, quociente, quente, quinta, quinta-feira, quanto, basquete, quiabo, quitanda, queimada, ataque, quadro, quatro, quilo e quintal.

Apesar de Jonas ainda não apresentar uma escrita alfabética, é possível observar, com clareza, a apropriação que fez do uso das letras Q e U. Da mesma forma, foi possível observar, na escrita de todos os alunos – mesmo daqueles que ainda não estavam alfabetizados –, a compreensão do uso das letras Q e U, conforme a atividade de Cláudia:

Figura 27 - Escrita de Cláudia referente ao estudo das letras Q e U



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: aquário, aquarela, pequeno, parque, quociente, quente, quinta-feira, quanto, basquete, quiabo, quitanda, queimada, ataque, quadro, aquário, quilo e quintal.

Dentre as atividades em que foi trabalhada a regularidade do uso do Q, houve uma situação em que as crianças brincavam com as palavras, explorando as relações entre sons e letras.

(Pesq.) E quem dá uma ideia de palavra que tenha o QUE?

(Raissa) QUATRO.

(Pesq.) Mas eu quero QUE.

(Cláudia) QUE!

(João) QUEIJO.

(Pesq.) E o que acontece se eu fizer isso aqui ó (pesquisadora escreve QUIJO)
 (Emanuel) QUIJO.
 (Pesq.) E se eu fizer assim ó (pesquisadora escreve QUAJO)
 (João) QUAJO.
 (Raissa) QUAJO (Com ênfase no I) (...)
 (Pesq.) Agora um exemplo de palavra com Q-U-I.
 (Raissa) Qui... qui...
 (João fala rapidamente) QUINTA!
 (Emanuel) Quinta-feira.
 (Pesq.) E se eu trocar o I pelo A? (Pesquisadora escreve na lousa).
 (João) QUA-TA. (Pesquisadora aponta para a letra N que escreveu na lousa e João se autocorrige) QUANTA (...)
 (Para finalizar as atividades com a letra Q, as crianças escreveram em seus glossários o que foi trabalhado)
 (Pesq.) Pessoal, então a primeira palavra que eu coloquei na lousa foi QUATRO. O que tinha essa palavra de comum com QUEIJO, com QUINTA, o que é igual?
 (Raissa) Tem o Q e o U.
 (Cláudia fala junto com Raissa) e o U.
 (Pesq.) Então o que sempre acontece quando tem o Q na palavra?
 (Raissa) Q-U! (...)
 (Pesq.) E como é que a gente pode escrever pra não esquecer?
 (Raissa) A letra Q sempre fica junto da letra U.
 (Pesq.) Então escrevam o que a Raissa disse. “A letra”. Como se escreve LETRA?
 (Cláudia) LE, LE, LE.
 (Raissa) L-E-T-A-R.
 (Pesq.) É TAR ou é TRA que usamos para escrever LETRA?
 (Raissa) Tem o R antes do A.
 (Cláudia) É R. L-E-T-R-A.

Esse episódio, especificamente, evidencia, dentre o movimento das crianças, o quanto a participação de Cláudia avançou durante os encontros. No início, conforme apresentado anteriormente, ela se escondia para não participar das atividades que envolviam a leitura e a escrita, dizendo que não sabia, não conseguia ou tinha medo. Nesse episódio, fica evidente que, além de participar, ela faz isso de maneira produtiva, pois responde o que a pesquisadora questiona, mesmo que repita as respostas de alguns colegas.

Essas atividades mostraram, também, a participação das crianças na construção da escrita de algumas palavras e como elas se apropriaram da regularidade ortográfica do uso do QU. Contudo, na escrita dos alunos, também apareceram outras questões ortográficas envolvendo irregularidades do SEA, como foi o caso do G/J e do C/S. Nesse caso, como afirma Smolka (2008, p. 48), “não há uma relação gráfico-sonora unívoca e imutável” em determinadas palavras, o que pode confundir os alunos em suas escritas. Em situações desse tipo, consideramos que é importante evidenciar que há letras diferentes que produzem o mesmo som e

que confundir tais letras é comum, por isso é preciso perguntar sempre que tivermos dúvida em relação a isso. No episódio referente à escrita da regra do uso do QU, Cláudia confunde-se ao falar a letra inicial da palavra SEMPRE:

(Pesq.) Então vamos lá. SEM-PRE.

(Cláudia) É o C-E.

(João) S!

(Cláudia) Nossa, escrevi totalmente errado.

(Pesq.) Não é errado. É que o C às vezes tem o mesmo som que o S e confunde.

(Raissa) Eu também sempre confundo C com S.

Mais uma vez, a opacidade nas relações entre fonemas e grafemas tratada por Nascimento (1998) leva Cláudia e Raissa a se confundirem. Cagliari (1998, p. 76) é outro autor que nos ajuda a discutir esses erros. Para ele, “o princípio alfabético da escrita que temos não garante uma escrita correta”, pois a correspondência oral pode confundir a representação de determinados sons. Segundo o autor, isso acontece, “quando a fala apresenta formas lexicais diferentes daquelas contempladas pela ortografia (CAGLIARI, 1998, p. 79).

Conforme apresentado, a escrita da palavra SEMPRE gerou uma discussão sobre um problema encontrado pelas crianças ao escreverem palavras com as letras C e S. Essa aprendizagem se dará, conforme Nascimento (1998, p. 50), em um processo, pois envolve a memorização, ou seja, é “um tipo de relação onde (...) mesmo os alunos mais avançados na aquisição do processo terão problemas” (NASCIMENTO, 1998, p. 50).

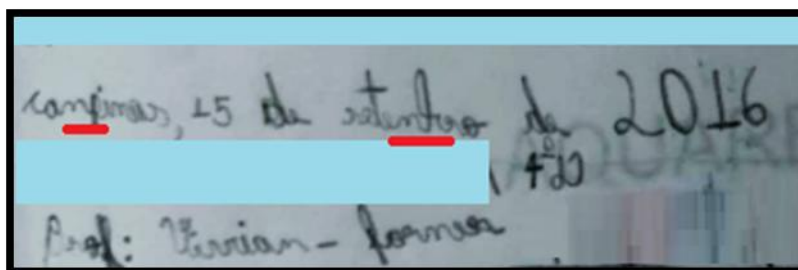
Nesse sentido, durante todos os momentos, a pesquisadora encorajou as crianças a tentarem e arriscarem a escrita de cada palavra a ser registrada. Percebemos que quando o outro é interlocutor e mediador desse processo de conhecimento, ele ajuda na sua construção. Assim, ao ler para a criança o que ela soletrava, a pesquisadora permitia que o erro fosse visualizado/percebido e as crianças, em um movimento de autocorreção, mostravam refletir sobre a leitura e a escrita daquelas palavras. Dessa forma, a correção e a autocorreção faziam parte de um trabalho metalinguístico pautado na reflexão.

É importante destacar que o trabalho com o SEA envolveu, principalmente, os problemas detectados pela pesquisadora nas escritas de cada aluno, pois, conforme

Geraldi (2006, p. 74), “de nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno”.

Assim, o cabeçalho feito por Emanuel, apresentado na Figura 28 a seguir, mostra que ele não dominava a regra de uso do M antes de P e B. Nesse sentido, buscando valorizar a iniciativa do aluno, a pesquisadora mudou as atividades iniciais do dia para que ele pudesse mostrar o cabeçalho para os colegas e todos fizessem uso dele – valorizando Emanuel –, além de planejar atividades para a exploração dessa regularidade ortográfica.

Figura 28 - Cabeçalho feito por Emanuel



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: Nome da escola. Campinas, 15 de setembro de 2016. Nome do aluno, nº do aluno.
Prof: Vivian Forner.

(Emanuel) O nome da escola, se eu não me engano vocês já sabem. Né?

(Crianças movimentam as cabeças com sinais positivos e também afirmam que sabem dizendo sim).

(Emanuel) Então, primeiro a gente vai escrever ele todinho na primeira folha. Abreviado “E. E. Dr.”.

(Isabela) Ah, já sei.

O aluno segue sua explicação discutindo com os colegas a escrita do nome da escola, da cidade, do dia e do ano em que acontece a atividade; e, também, a escrita do nome da pesquisadora. Embora a iniciativa do aluno tenha sido muito importante, confirmou que o mesmo não dominava a regra do uso da letra M antes das letras P e B (como exemplo, escreveu CANPINAS e SETENBRO).

O cabeçalho de Emanuel é apresentado como um texto próprio do discurso escolar – principalmente quando o aluno diz que o fez para as nossas aulas. Ao mesmo tempo, foi utilizado como um pretexto para a observação de palavras com M ou N sucedidos de consoantes.

Assim, observando várias situações além desta – que Emanuel e outros alunos não dominavam o uso do M antes de consoantes – a pesquisadora planejou

encontros voltados para essa regularidade ortográfica. Esses encontros utilizaram a música *Você não me esqueceu* (Wesley Safadão) (outra canção solicitada pelos alunos). Para esse trabalho, a pesquisadora apresentou o vídeo clipe da música, entregou a letra para as crianças e pediu que encontrassem palavras escritas com M e N seguidos de A, E, I, O e U, com a intenção de que elas explorassem a produção oral percebendo a movimentação da boca, evidenciando o toque dos lábios para a pronúncia de algumas palavras e de outras não. Os alunos acharam várias palavras, como MANDEI, NÃO, APAIXONADAS, NEM, MENSAGENS etc.

(Pesq.) Então vamos ler essas palavras comigo? Olhem o que a minha boca faz: MANDEI.

(João) Ela fecha e depois abre.

(Pesq.) Isso. Ela fecha e depois ela abre. Isso acontece com todas as palavras que tem o M. Agora olha a palavra NÃO. O que acontece quando eu falo?

(João) A língua vai pra cima e pra baixo.

(Pesq.) Olha a diferença então: NA, MA.

Depois que as crianças perceberam as diferenças na produção sonora de palavras com M e N, foi entregue um envelope para cada uma com todas as palavras da música que possuíam as letras M e N antes de consoante. A pesquisadora orientou que os alunos organizassem as palavras em duas colunas: as palavras com M antes de consoante e palavras com N antes de consoante. Essas colunas foram nomeadas pela pesquisadora de M/C e N/C, respectivamente. Para a discussão em grupo, a atividade da aluna Cláudia foi escolhida.

(Pesq.) Eu estava olhando as atividades e eu achei bem legal a da Cláudia, porque todas as palavrinhas estão nas colunas que eu tinha combinado com vocês. Olhem, na coluna M/C ela colocou as palavrinhas que tem a letra M antes de consoante. Quais são essas letras?

(Isabela) É o M e o P.

(Pesq.) E essa aqui ela colocou o M com o?

(Crianças) B.

(Pesq.) Isso. Percebam o tanto de palavras que ela colou na coluna N/C e as poucas palavras que ela colou na coluna M/C. O que podemos dizer sobre isso?

(Crianças ficam em silêncio).

(João) É por causa do P e B?

(Pesq.) Por que por causa do P e B?

(João) Porque depois do M vem o P.

(Pesq.) Sempre que a gente tem P e B nas palavras, eu sempre vou usar o M. Sempre antes de P e B eu uso o M. Então, quando eu for escrever também, T-A (pesquisadora pausa sua fala).

(João) M?

Ao problematizar os diferentes usos das letras M e N, as crianças foram percebendo que algumas palavras poderiam estar em mais de uma coluna. O exemplo desse episódio é a palavra TAMBÉM.

(Pesq.) Pessoal, na atividade da Cláudia estavam separadas essas palavras que terminam com M. O que a gente pode dizer sobre isso? Por que todas as palavras terminam com M?

(Isabela) Porque...

(João corta Isabela) Porque não tem nenhuma outra letra no final.

(Pesq.) Isso. E o que isso significa?

(Isabela) Então essa palavra (apontando para a palavra TAMBÉM que estava na coluna M/C) também poderia estar aqui (apontando para a coluna onde Cláudia havia colocado palavras finalizadas com a letra M).

(Pesq.) Verdade Isabela, vamos colocar o TAMBÉM aqui. (...)

(Pesq.) Então por que todas essas palavras estão nessa coluna?

(Jonas) Porque terminam com M.

(Pesq.) Isso Jonas. Como podemos chamar essa coluna?

(João) M no final.

A partir disso, as outras crianças começaram a procurar quais outras palavras poderiam estar em mais de uma coluna. Outra discussão explorou o uso da letra N no final das palavras que, nesse caso, só poderia ser discutido com nomes próprios, os quais não serão apresentados aqui, pois toda a dissertação foi escrita com nomes fictícios. O importante é que as crianças perceberam que as palavras começavam com letras maiúsculas, que a atividade envolvia os seus nomes e que, portanto, aquela regra (a utilização da letra N ao final da palavra) se aplicaria apenas a alguns nomes de pessoas.

(Pesq.) O que há de semelhante nessas palavras?

(Emanuel) Todas começam com letra maiúscula.

(Pesq.) E com qual letra terminam?

(Crianças) Com N!

(Pesq.) Como assim? Nós acabamos de ver que as palavras terminam com M no final... O que isso significa?

(Kaique) É nome de pessoa?

(Pesq.) Isso! Os nomes de pessoa, que a gente também pode chamar de nomes próprios, eles podem terminar com a letra N.

(Pesq.) Então, como poderíamos chamar essa coluna?

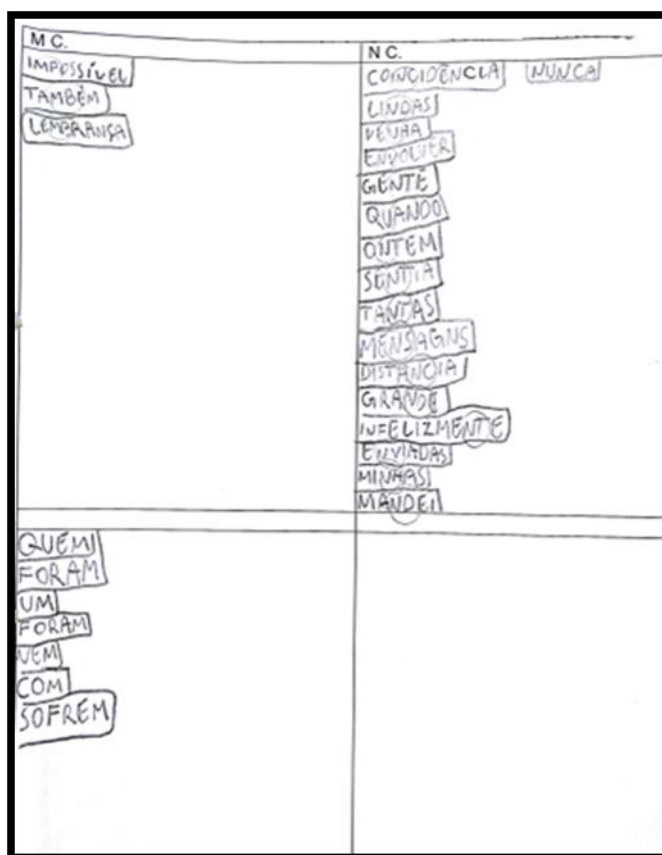
(Emanuel e Raissa) Nomes.

(Pesq.) Isso. Poderia ser nomes próprios?

(Crianças concordam).

A seguir, é possível observar a atividade de Cláudia que estava sendo discutida até o momento (o quadro com nomes próprios foi apagado).

Figura 29 - Atividade de Cláudia referente ao estudo das letras M, N, P e B



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: [Coluna] M.C - impossível, também, lembrança; [Coluna] N.C - coincidência, lindas, venha, envolver, gente, quando, ontem, sentia, tantas, mensagens, distância, grande, infelizmente, enviadas, minhas, mandei, nunca; [Coluna em branco para palavras com a letra M N no final] - quem, foram, um, foram, vem, com, sofrem.

Na coluna N/C e M/C, a aluna em questão só esqueceu de grafar a segunda letra E na palavra MENSAGENS. Cláudia era uma participante descrita pela escola como aquela que não conseguia realizar atividades com autonomia, que apenas copiava e não produzia (inclusive podemos dizer que no início dos encontros ela realmente era uma das alunas que raramente se voluntariava para participar de alguma atividade). Entretanto, conforme demonstra a Figura 29, observamos que, apesar de ela estar copiando as palavras que poderiam ser coladas, há uma organização ao conseguir copiar corretamente, além de colocar todas as palavras nas colunas indicadas, o que mostra um nível de atenção e envolvimento com a atividade muito grande.

Para finalizar as atividades com a regularidade da letra M antes das letras P e B, a pesquisadora apresentou um slide elaborado com diversas imagens que

remetiam à escrita de palavras, com o objetivo de revisar os aspectos ortográficos já trabalhados – QU, M e N.

(Pesq.) O que é isso aqui?
(Isabela e Kaique) Uma ambulância.
(Pesq.) Então vamos escrever ambulância.
(João) A-M-B-U, não é?
(Pesq.) O João disse A-M-B-U. Vamos refletir um pouco sobre isso.
(João corta a pesquisadora e começa a cantar a paródia da música Bang²¹ feita para o grupo memorizar o que havia sido trabalhado): Antes do P e do B sempre vem o M.
(Pesq.) Exatamente. Então como é que é pessoal?
(Crianças cantam) “Antes do P e do B sempre vem o M” (...)
(Pesq.) E agora a gente tem mais uma oportunidade de usar o M ou o N. O que você acha João, antes do CIA?
(João) É o N.
(Pesq.) N por quê?
(Isabela fala rapidamente) Porque não tem o B.
(João completa) Nem o P(...).

No slide confeccionado, havia outras imagens: bandeira, uma criança cantando, uma empada, lâmpada etc. Coletivamente, foi feita a escrita, principalmente, das primeiras palavras. As crianças podiam decidir o nome das imagens que sugeriam mais de uma possibilidade de interpretação, sempre focando as letras que foram trabalhadas (QU, M e N).

(Pesq.) CANTAR, CANTANDO ou CANTOR? Escolham.
(Jonas) Cantando.
(Pesq.) Então escrevam CAN-TAN-DO.

Nessa atividade, também foi possível observar um movimento de ajuda entre as crianças, a exemplo das atitudes de João e Emanuel com o objetivo de auxiliar Cláudia, apresentadas no episódio a seguir:

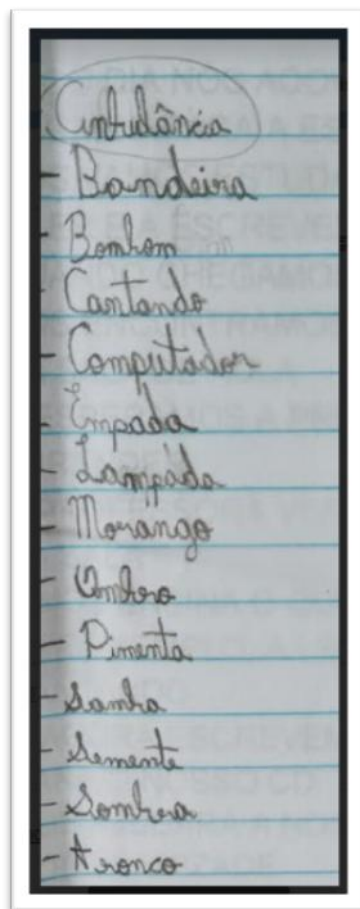
(Pesq.) O que é isso aqui?
(Isabela) Bandeira.
(Cláudia fala baixinho do local onde está sentada) BAN, BAN, DEI, DEI.
(Enquanto pesquisadora ajuda Jonas, João vai até o local que Cláudia está para ajudá-la).
(João para Cláudia) BA, BA, BA.
(Cláudia) B-A.
(João) DE, DE, DE.
(Cláudia) D-E.
(João) I, I, I.
(Cláudia) I.
(João) RA, RA, RA.
(Cláudia) R-A.

²¹A letra da referida paródia foi construída a partir da melodia da música *Bang* de Anitta. Atividades referentes a esse momento serão apresentadas no próximo núcleo temático.

(João, rapidamente, sai do lado de Cláudia e volta para o seu lugar. A ajuda prestada foi muito produtiva, mesmo esquecendo-se da letra N, na palavra em questão - BANDEIRA) (...)
(Quando a palavra referência muda para LÂMPADA)
(Cláudia falando sozinha) LA, LA, LA, L-N, PA, PA, PA, P.
(Pesq. para Cláudia) LAM
(Cláudia) A-N.
(Emanuel) N? Qual é a letra que vem depois?
(Cláudia fica pensando) O P.
(Emanuel) o P e o A, PA. E por que é o N?
(Cláudia e Emanuel cantam) Antes do P e do B sempre vem o M.
(Emanuel) Entendeu? E depois? LÂM-PA-DA.
(Cláudia) D-A.
(Emanuel) Assim fica fácil né? (...) (Emanuel continua a ajudar Cláudia durante toda a atividade. Em determinado momento ele chama a atenção da pesquisadora e comenta) O professora, a Cláudia já tá ficando melhor olha.
(Pesq.) Muito legal! É por causa da sua ajuda. Muito legal mesmo (Enquanto a pesquisadora ajuda outras crianças, pelo vídeo é possível observar Emanuel ajudando Kaique).
(Emanuel) O Kaique, quer uma dica? Quando você confundir uma letra, você para. Primeiro você segura o lápis na mão, por que você sabe que não pode soltar quando você tá escrevendo letra cursiva né? Então, aí você para, pensa um pouquinho, e depois continua (...)
(...) Se você cantar a música. Kaique, quer uma dica? Se você cantar a música bem devagar você vai entender.
(Pesq.) Olha o que o Emanuel falou: Se você cantar a música, bem devagar. "Antes do P e do B sempre vem o M" (Isabela canta junto).

É importante destacar que foi o aluno Emanuel quem demonstrou, nos encontros, não conhecer a regularidade que envolve as letras M e N e que, portanto, foi uma das crianças que fez com que a pesquisadora planejasse atividades com essa exploração ortográfica. A produção escrita desse aluno (que pode ser vista na Figura 30) e sua participação nessa atividade mostram que houve a compreensão dessa regularidade:

Figura 30 - Atividade de Emanuel referente ao estudo das letras M, N, P e B



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: ambulância, bandeira, bombom, cantando, computador, empada, lâmpada, morango, ombro, pimenta, samba, semente, sombra, tronco.

Portanto, após as atividades referentes ao uso da letra M antes das consoantes P e B, percebemos que Emanuel apenas trocou a letra M pelo N na primeira palavra – AMBULÂNCIA. O aluno utilizou como recurso auxiliar de memória para a realização da atividade a paródia composta pela pesquisadora, que possui o seguinte trecho: "antes do P e do B sempre vem o M e depois do Q sempre vem U". Após Emanuel compreender que, ao cantar a paródia, ele poderia se lembrar das regularidades ortográficas estudadas nos encontros de intervenção, ele passou a escrever corretamente as palavras. Vale destacar que, após esse momento, compartilhou sua compreensão com os colegas e os ajudou.

Outra produção escrita decorrente dessa atividade que merece destaque é a de Jonas, pois evidencia a importância da mediação. No episódio acima, podemos observar que, enquanto João e Emanuel ajudam Cláudia, a pesquisadora ajuda Jonas. Consideramos que esse é um exemplo bastante significativo de atuação na

zona de desenvolvimento proximal, tendo em vista que os usos das letras M e N estavam sendo discutidos, bem como a escrita alfabética das palavras em questão. Assim, envolviam um processo que estava em elaboração e, portanto, não era autônomo para alguns dos alunos. O apoio da fala dos colegas e da paródia foram fundamentais para que os alunos lembrassem a regra do M antes do P e do B e percebessem também a construção escrita das palavras.

Figura 31 - Atividade de Jonas referente ao estudo das letras M, N, P e B

The image shows a handwritten list of words on lined paper, organized into two sections. The first section, labeled 'MEDIAÇÃO', includes the following words: 1. ambulância, 2. bandeira, 3. BOMBOM, 4. CANTANDO, 5. COMPUTADOR, 6. EMPADA (circled), 7. LÂMPADA, 8. MORANGO, and 9. OMBRO. The second section, labeled 'SOZINHO', includes: 10. PINETA - PIMENTA - PENETA (circled), 11. SAMBA - SEMENTE (circled), 12. SEMENTE (circled), 13. SOMBRA - SOMBRA (circled), and 14. TRONCO (circled). Brackets on the right side of the list group the words into these two categories.

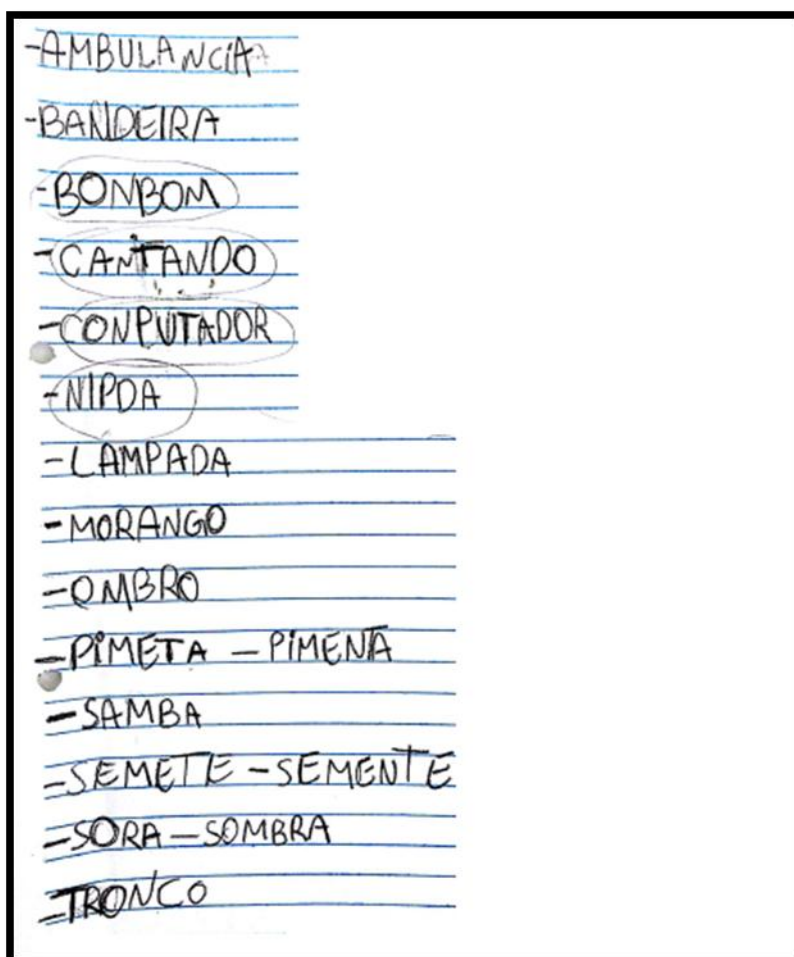
Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: ambulância, bandeira, bombom, cantando, computador, empada, lâmpada, morango, ombro, pimenta, samba, semente, sombra, tronco.

Nesse sentido, em um primeiro momento – quando há uma mediação específica para o aluno Jonas – observamos uma produção qualitativamente diferente dos momentos em que ele escreveu de maneira autônoma. Sozinho, Jonas ainda não conseguia perceber todas as letras que compunham as palavras (as relações entre grafemas e fonemas) – ele tinha a imagem, entendia qual palavra a representava e apenas quando a pesquisadora fazia a mediação, dando o apoio, a escrita apresentava um resultado legível.

Vale citar que a atuação dos outros mediadores (no caso João e Emanuel) também influenciou nesses processos em desenvolvimento, principalmente para os alunos Cláudia e Kaique, como demonstram as Figuras 32 e 33.

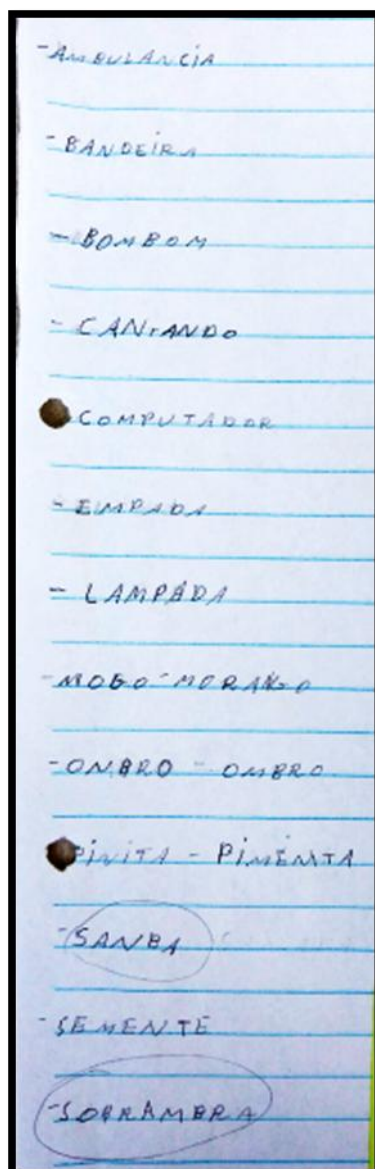
Figura 32 - Atividade de Cláudia referente ao estudo das letras M, N, P e B



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: ambulância, bandeira, bombom, cantando, computador, empada, lâmpada, morango, ombro, pimenta, sambba, semente, sombra, tronco.

Figura 33 - Atividade de Kaique referente ao estudo das letras M, N, P e B



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: ambulância, bandeira, bombom, cantando, computador, empada, lâmpada, morango, ombro, pimenta, samba, semente, sombra.

Assim como se evidencia na teoria histórico-cultural, observamos que o processo de aprendizagem precisa do apoio de um mediador para se consolidar enquanto é embrionário. Esse é um dos grandes problemas da escola: após a “transmissão de informação” e do ensino de conceitos, cobra-se do aluno a aprendizagem espontânea, ou seja, espera-se que ele dê conta de fazer, por si só, o que acabou de aprender. Quando esse aluno apresenta um desempenho abaixo do esperado, a avaliação feita é de que não aprendeu e não consegue evoluir ou possui alguma dificuldade, enquanto o que realmente acontece é o fato de o aluno estar

vivenciando um processo de consolidação progressiva, que precisa do apoio de um mediador para lhe ajudar a realizar a atividade até o fim, refletindo e produzindo com mais qualidade. A fala do colega constituiu-se em apoio para a reflexão sobre as letras que compunham as palavras. Havia um intenso processo de construção social envolvendo as relações entre letras e sons, que progressivamente iam sendo internalizadas, e as crianças, individualmente, percebiam que os sons da palavra envolviam determinadas letras.

Esse processo, segundo Vigotski, envolve a internalização das relações sociais, base das funções psicológicas superiores dos seres humanos – primeiro social para depois ser intrapessoal, em uma intensa relação dialética. O autor afirma que

(...) é o que ocorre quando as crianças descobrem que são incapazes de resolver um problema por si mesmas. Dirigem-se então a um adulto e, verbalmente, escrevem o método que, sozinhas, não foram capazes de colocar em ação. (...) No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social (VIGOTSKI, 1991, p. 22).

Assim, na mediação específica relatada no episódio desse encontro, tanto o fato de a pesquisadora como de as crianças falarem repetidas vezes a palavra pausadamente contribuíram para que houvesse um processo reflexivo mais aprimorado em relação a fonetização. As crianças não só nomeavam e reconheciam as letras que iriam compor as palavras, mas, principalmente, estabeleciam relações entre sons e letras, trabalhando com o princípio grafofônico da escrita. Vivenciamos nos encontros atividades de destacar, apontar, nomear as letras e relacioná-las com as possibilidades sonoras da língua materna. Smolka (2008, p. 43) nos mostra que esse é um caminho produtivo para o ensino da escrita.

Desse modo, ela [a professora] vai informando sobre o lugar das letras nas palavras e vai esclarecendo sobre o “valor” das letras de acordo com a posição destas nas palavras (...) Ela trabalha o funcionamento da escrita, isto é, sua estrutura e sua função, simultaneamente. Ou seja, ela usa a escrita para registrar, marcar, e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implícita ou explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita.

Há, portanto, no processo de mediação, o trabalho de maneira simultânea com a finalidade e a função da escrita, pois o processo de compreensão do uso da ortografia se constrói ao longo de uma série de experiências que envolvem a reflexão, a observação a partir do próprio uso das letras nas palavras e a internalização de todo esse processo de convenções sociais que envolvem a alfabetização a partir da participação do outro.

Na sequência, foi feita uma atividade individualmente para, após a sua finalização, ser discutida em grupo. Para a atividade individual, foi apresentado um vídeo construído pela pesquisadora a partir de outros vídeos disponibilizados no YouTube²² com músicas conhecidas pelas crianças e que fazem parte do universo infantil. As músicas escolhidas foram:

- Pombinha Branca (https://www.youtube.com/watch?v=f_v0sTFp-Xo);
- Domingo Pé de Cachimbo (https://www.youtube.com/watch?v=AUbY_Xuu2Rk);
- A Barata (<https://www.youtube.com/watch?v=ymAYWAbWDhk>);
- Planta Bambolê (<https://www.youtube.com/watch?v=AzLUrmhBJkA>);
- Alecrim (<https://www.youtube.com/watch?v=P7Fb3myaz9g>);
- Eu Sou um Bebezinho (<https://www.youtube.com/watch?v=r1kmOlsCHP0>);
- Vai e Vem das Estações (<https://www.youtube.com/watch?v=jlNoF8GEGWc>).

Dos vídeos, foram selecionadas as partes que possuíam palavras formadas pelas letras QU, M e N antes de consoante, para que os alunos, como detetives, encontrassem-nas. Quando alguma palavra era identificada, o aluno deveria escrever em um rascunho e, quando o vídeo chegasse ao fim, as crianças seriam convidadas a passar a limpo a atividade em uma folha com três colunas (QU, M e N). Assim, a pesquisadora encorajava as crianças a escreverem com base nos conhecimentos construídos ao longo dos encontros de intervenção.

Contudo, as crianças prestaram mais atenção no vídeo do que na atividade de detetives. Dessa forma, a pesquisadora reformulou a proposta e deixou que as crianças assistissem ao vídeo para que depois procurassem juntas as palavras. A atividade possibilitou que observássemos que as produções das crianças

²² Site para carregamento e compartilhamento de vídeos em formato digital.

apresentaram mudanças qualitativas importantes, como mostram as Figuras 34 e 35.

Figura 34 - Atividade de João referente ao que havia sido estudado

Q	M	N
QUENTE /	CACHIMBO /	JUNINHO /
QUE /	TROMBINHA /	BRANCA /
QUIS /	POMBINHA /	BOMBINHA /
QUANDO /	BOMBINHA /	BALANÇA /
DAQUI /	XXXXXXXXXX	FAZENDO /
QUERO /	TAMBÉM /	DOMINGO /
AQUI /		MINHA /
ESQUENTA /		MANDOU /
		PLANTA /
		ANDAR /
		TINHA /
		GENTE /
		MENTIRA /
		BEBEZINHA /
		BONITINHO /
		CARRINHO /
		TENHO /
		TEMPO /
		TRAZENDO /
		TROMBINHA /
		POMBINHA /
		BOMBINHA /
		QUANDO /
		QUENTE /
		ESQUENTA /
		GENTE /
		INTEIRO /
		CRIANÇAS /
		PENSO /

Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: [Coluna Q] - quente, que, quis, quando, daqui, quero, aqui, esqueta; [coluna M] - cachimbo, trombinha, bombinha, também; [Coluna N] – Juninho, branca, bombinha, balança, fazendo, domingo, minha, mandou, planta, andar, tinha, gente, mentira, bebezinha, bonitinho, carrinho, tenho, tempo, trazendo, trombinha, pombinha, bombinha, quando, quente, esqueta, gente, inteiro, crianças, penso.

Figura 35 - Atividade de Raissa referente ao que havia sido estudado

Q	M	N
que	domingo	trombinha
daqui	minha	branca
quando	mandou	bombinha
quis	trombinha	fazenda
quero	cachimbo	minha
aqui	campo	mandou
quente	tempo	mentira
esquentando		semente
		também
		tinha
		andar
		planta
		bambolê
		balançar
		bebezinho
		bonitinho
		carinho
		conforto
		tenho
		trazendo
		quente
		esquentando
		gente
		inteiro
		crianças
		pensam

Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: [Coluna Q] - que, daqui, quando, quis, quero, aqui, quente, esquentando; [coluna M] - domingo, minha, mandou, trombinha, cachimbo, campo, tempo; [Coluna N] - trombinha, branca, bombinha, fazenda, minha, mandou, mentira, semente, também, tinha, andar, planta, bambolê, balançar, bebezinho, bonitinho, carinho, conforto, tenho, trazendo, quente, esquentando, gente, inteiro, crianças, pensam.

Em ambos os exemplos, é possível observar que as questões ortográficas trabalhadas – o uso do Q, U, M e N – foram compreendidas pelas crianças, pois os alunos demonstraram um avanço em seu uso. É importante salientar, entretanto, que há erros envolvendo irregularidades ortográficas – como a utilização das letras S, Ç, X, CH, entre outras –, as quais não foram exploradas nos encontros.

Especificamente com relação à escrita de Raissa, é importante destacar que houve uma mudança no traçado das letras. Como mencionado anteriormente, foi pedido para que a aluna fizesse a escrita com letra de forma para que a pesquisadora pudesse ler suas produções. Após utilizar esse tipo de letra em vários encontros, autonomamente, Raissa voltou a utilizar a letra cursiva com um aprimoramento em seu traçado, apresentando legibilidade em suas produções.

Um aspecto importante a ser discutido é que, quando a criança se apropria de alguns recursos de memória para ativar os conceitos ortográficos – que são complexos –, estes servirão de reguladores, ajudando a criança na escrita. A paródia criada com a música *Bang* (Anitta) teve essa função, servindo como reguladora do uso e do comportamento. As crianças demonstraram que se apropriaram da música como recurso mnemônico referente ao uso do QU e do M e N antes de consoante, ao expressarem nos encontros que "se esquecer é só cantar".

Acreditamos que a ortografia envolva a compreensão e a memória. A compreensão das razões de usar o M antes do P e B nem sempre é suficiente para evitar que a criança escreva errado. Quando ela ativa a memória por meio de recursos variados, consegue se autorregular em relação à ortografia. Da mesma forma, "os comentários feitos informalmente pelas crianças entre si também são provocadores" (GERALDI, 2006, p. 63). Observamos que as crianças fazem conexões entre suas experiências e a atividade e, aos poucos, percebemos que elas começam a duvidar do que escreveram, perguntando para a pesquisadora sobre o que escreveram.

Portanto, a música usada como recurso pedagógico possibilitou desenvolver a linguagem escrita no âmbito da construção do SEA e no âmbito da ortografia. Da mesma forma, serviu de estratégia para a realização de atividades de leitura. Os episódios apresentados evidenciaram a progressiva participação dos alunos, bem como o surgimento de comportamentos não observados no cotidiano das salas de aula que cada um deles frequentava, tais qual colaboração, reflexão explicitada pelas respostas dadas, pelas perguntas feitas, pelas escritas apresentadas, demonstrando um movimento de significação das práticas escolares que, em princípio, eram apenas de repetição silenciosa.

Passamos, a seguir, a apresentação do outro núcleo temático.

5.3.2. A MÚSICA COMO LINGUAGEM

O segundo núcleo temático apresenta o material empírico relacionado à música como linguagem propriamente dita, ou seja, a música como um fato histórico e social em sua forma de representação por meio de seus sistemas simbólicos

estabelecidos culturalmente, os quais possibilitam e incentivam as relações sociais, a interpretação, o cantar, o dançar e o emocionar.

Assim, ainda com o foco na interação e participação dos alunos na construção de seus conhecimentos, o que apresentamos nesse núcleo são as práticas pedagógicas que evidenciaram o processo discursivo de atribuição de sentidos aos textos que circularam em sala de aula, envolvendo as letras das músicas. Para esse momento, serão destacados episódios envolvendo a música *Aquarela* (escolhida pela pesquisadora), a música *Bang*, (trazida pelo grupo de alunos e a partir da qual foi composta uma paródia pela pesquisadora,) e uma música composta pelo grupo todo, marcando o encerramento dos nossos encontros.

Conforme já apresentado no núcleo anterior, todos os encontros iniciavam com a apresentação da música pela pesquisadora, seguidos de momentos de discussão para a interpretação e leitura da canção, bem como a apresentação do compositor da canção.

Da mesma forma, como já informado no outro núcleo, a música *Aquarela* foi projetada em vários slides. Cada slide apresentava uma estrofe da música e imagens que possuíam relação com as respectivas estrofes. O destaque da atividade se deu à compreensão do que a letra diz, ou seja, a compreensão do discurso da letra da canção, portanto, um processo de interpretação do texto, da música. Assim, houve momentos em que a pesquisadora fazia perguntas, convidando as crianças a fazerem inferências a partir do título da canção e seu significado, como nos episódios apresentados abaixo:

(Pesq.) O que é uma Aquarela pessoal?

(Cláudia) É alguém pintando.

(Pesq.) É alguém pintando.

(Kaique) É pincel?

(Pesq.) A gente tem que usar o pincel.

(Cláudia interrompe) Tinta.

(Kaique) Tinta guache?

(Emanuel) Eu tenho dois potinhos disso!

(Pesq.) Aquarela é sim um tipo de tinta. Mas é um tipo de tinta especial. Vocês já viram isso (apresentação de uma imagem da palheta de tintas de Aquarela). Aqui tem massinhas (fazendo referência à imagem) que se você molhar o pincel na água e passar nelas, elas soltam a cor para a gente poder pintar.

(Emanuel) E daí tem várias conchinhas pra tinta né.

(Raissa) Eu nunca vi pra comprar.

Em outros momentos, a pesquisadora realizava questões sobre o texto e questões sobre sua temática, como no episódio a seguir:

(Pesq.) O que nós dissemos que significava Aquarela no outro encontro? – Nesse momento o slide foi projetado.

(Emanuel) É aquela prancha de... tinta.

(Pesq.) Todo mundo lembra disso?

(Isabela) Esqueci.

(Jonas) É aquele negócio de tinta.

(Cláudia) Não é negócio, é tipo uma pastinha de tinta, que tem canetinha, tem pincel.

(Mudança de lâmina com a primeira estrofe da letra da música escrita)

(Pesq.) O que significa “Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo?”

(Raissa) É uma folha qualquer, pode ser qualquer folha.

(Isabela cantando) Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo.

(Pesq.) E “com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo”?

(Emanuel) Linhas.

(Cláudia) E dá pra fazer um castelo. (...) Professora, professora! É que a nota ali é igualzinha ao seu anel (se referindo ao desenho do slide, uma clave de sol, que também estava presente no anel da pesquisadora).

(Pesq.) É verdade.

(Todos os alunos cantando) Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo. (...)

Depois que as crianças diziam tudo o que pensavam sobre o trecho da canção apresentado (a partir do repertório que já possuíam), a pesquisadora apresentava no slide as imagens selecionadas, trazendo elementos que representavam suas próprias interpretações e significados daquela mesma estrofe. Essas imagens permitiam mobilizar produções de sentidos, sempre com o objetivo de ampliar o repertório de interpretação das crianças, contribuindo para o fluir da imaginação e o estabelecimento de diversas relações. Um exemplo está na referência que Cláudia fez à clave de sol, reconhecendo-a no anel que a pesquisadora usava em todos os encontros. Coletivamente, as crianças iam significando a escrita e as imagens projetadas, mobilizando não só experiências e conhecimentos anteriores, mas também estabelecendo novas conexões e produzindo novos conhecimentos, como com a clave de sol – signo específico do discurso musical.

As experiências vividas em cada encontro, representadas por esses dois episódios descritos, eram marcadas pela interação e pela interdiscursividade, evidenciando “o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita (para que, para quem, onde, como, por quê)” (SMOLKA, 2008, p. 63). O que se mostrava como relevante nos encontros era “a consideração

da atividade mental da criança no processo de alfabetização (...), como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra” (SMOLKA, 2008, p. 63).

Dessa maneira, segundo Smolka (2008, p. 63),

(...) ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura: aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita).

O próximo episódio ilustra a importância do espaço para as crianças se expressarem e usarem outros recursos para representarem o que estão entendendo, pensando e refletindo:

(Pesq.) Um barco a vela, o que é isso?

(Emanuel) É alguma coisa.

(Pesq.) Mas que coisa?

(Emanuel) É tipo um bote, mas com um lençol.

(Pesq.) Olha o que o Emanuel falou: Um barco a vela é aquele que tem aquele pano branco, tipo um lençol.

(Emanuel) É tipo uma banheira com um lençol.

(Cláudia) É tipo... tipo um barco que tem (gesticula o contorno da vela).

(Emanuel continua a desenhar com as mãos a vela).

Ao referirem-se à ideia do lençol a partir de gestos, as crianças mostram que seus sistemas simbólicos ainda estão se desenvolvendo. No caso, o gesto precisa auxiliar a fala que ainda não possui o repertório suficiente para que possam se expressar. Da mesma forma, as imagens oferecidas pela pesquisadora possibilitam um apoio para que as crianças façam comparações entre o que elas conhecem e, assim levantem hipóteses e imaginem.

Portanto, esses procedimentos motivaram o grupo a levantar hipóteses com base em seus conhecimentos prévios e a construir sentidos. Assim, havia a exploração dos pontos de vista do texto e o que as crianças interpretavam sobre ele. A pesquisadora seguia aprofundando os momentos de discussão e contribuindo para a reflexão.

Outro exemplo desse tipo de prática aconteceu com a paródia da música *Bang*, que também explorou o discurso escrito, o qual serviu como pretexto para o trabalho com a regra de uso do QU e do M antes de P ou B. Assim, tendo em vista a

possibilidade de a música tornar-se um auxiliar mnemônico, a pesquisadora criou a paródia da canção *Bang*, apresentada abaixo, atendendo aos pedidos das crianças, com o objetivo de contribuir para a sistematização das regularidades estudadas nos encontros.

PARÓDIA BANG – ANITTA

ANTES DO P E DO B SEMPRE VEM O M

E DEPOIS DO Q SEMPRE VEM O U

U U U U U...

BANG, BANG, USA O N E DEPOIS O G

MAS ISSO NÃO IRIA ACONTECER

SE A LETRA QUE VIESSE DEPOIS

FOSSE O P E O B

E, NAS PALAVRAS COM Q

COMO AQUARELA

SEMPRE USAMOS U

ACOMPANHANDO

ANTES DO P E DO B SEMPRE VEM O M

E DEPOIS DO Q SEMPRE VEM O U

U U U U U...

No momento em que a pesquisadora apresentou a canção, a reação das crianças foi de curiosidade para ver o seu texto escrito, além de empolgação para poderem dançar e cantar a paródia.

Figura 36 - Registro do momento em que João levanta para dançar a música



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Figura 37 - Registro do momento em que Isabela levanta e pede para que a pesquisadora lhe deixe ver a letra da canção



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Depois que todos dançamos e cantamos bastante a nova música, aconteceu o seguinte diálogo apresentado no episódio abaixo:

(Pesq.) Quem entendeu o que eu cantei?
(Cláudia levanta de seu lugar para explicar) Que depois do P e do B vem o U.
(Pesq.) o U?
(Cláudia) Não! O M.
(Pesquisadora cantando) Antes do P e do B sempre vem o M e depois do Q sempre vem o?
(Crianças) U!
(Pesq.) Que palavra é essa? (Apontando para a palavra AQUARELA que faz parte da letra da paródia que está sendo projetada).
(Isabela) AQUARELA.
(Pesq.) E como se escreve o QUA de AQUARELA?
(Jonas) A-Q-U-A.
(Pesq.) E o que está escrito aqui?
(João lê) “ANTES DO P E DO B”
(Isabela levanta de seu lugar) Oh! “ANTES DO P E DO B VEM O M”.
(Pesq.) E o que significa quando eu canto “BANG USA O N E DEPOIS O G?”
(Crianças não respondem)
(Pesq.) Que letra está antes do G?
(Isabela) N! N!
(João e Cláudia falam na sequência) N!
(Pesq.) MAS ISSO NÃO IRIA ACONTECER, SE A LETRA QUE VIESSE DEPOIS FOSSE O P OU O B. Vamos supor que ao invés do G, ali do BANG, fosse B.
(Isabela) Vai ficar BAMB.
(Pesq.) Mas daí eu uso M ou N?
(Isabela) M!
(Pesq.) M por que Isabela?
(Jonas) Porque tem o B.
(Pesq.) Agora vamos entender a próxima parte. “E, NAS PALAVRAS COM Q, COMO AQUARELA”, onde está o Q de aquarela?
(Cláudia e João levantam correndo para apontar).
(Pesq.) Aqui, isso. “SEMPRE USAMOS U ACOMPANHANDO”.

Acreditamos que o trabalho nessa direção – problematizando os usos da língua em situações concretas de funcionamento, ou seja, nos textos, explorando os seus usos em um contexto e as questões das regras que os envolvem, "possibilita que os sujeitos se alfabetizem em uma perspectiva de letramento" (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 162), compreendendo de maneira articulada língua e linguagem.

Após esse momento, a pesquisadora ensinou as crianças a aquecerem as suas vozes para que pudessem aprender a canção e cantar todos juntos. É importante destacar que, quando todas as crianças foram embora, Jonas e Isabela voltaram para a sala para pedir a letra da canção para a pesquisadora. Essas são demonstrações das crianças de reconhecimento do texto como suporte de memória – lembrar para cantar em casa, lembrar das regras ortográficas –, apresentando, portanto, o aspecto discursivo e das práticas de letramento, ao incorporar uma funcionalidade ao texto escrito.

Assim, podemos inferir que a discussão sobre o contexto de produção da música – como quem são seus compositores – e o cantar inicial antes da leitura e discussão de seu texto levaram as crianças a se engajarem nas atividades de compreensão e produção de sentidos. Nesse episódio de discussão da letra da paródia, a mediação da pesquisadora para a compreensão do texto mobilizou conhecimentos que os alunos já haviam construído, possibilitando a atribuição de significados e sentidos.

Além das atividades apresentadas no núcleo anterior envolvendo a regularidade do uso da letra Q a partir da música *Nosso Amor*, trazida por Isabela, a letra foi utilizada para o trabalho com os pronomes TEU, MEU, SEU, SUA, TUO e TUA. Nessa atividade, a canção foi utilizada em seu aspecto discursivo, pois, para as crianças entenderem o uso dos pronomes, houve um movimento de discussão sobre como o cantor se referia a pessoa amada, ou seja, discutimos a respeito do seu discurso. A ênfase é, portanto, no discurso que a música traz para entender os pronomes que apresentam uma contravenção com o discurso caracterizado como norma culta da língua.

Foi apresentada a letra da canção original para os alunos, assim como a reescrita dela com os erros gramaticais no uso dos pronomes (existentes na música original) corrigidos pela pesquisadora. As crianças eram solicitadas a

identificarem as diferenças entre ambos os textos e a reescreverem o trecho da canção de forma que os referidos pronomes fossem corrigidos.

(Pesq.) Quero que vocês prestem atenção nessa parte aqui ó (pesquisadora começa a tocar e a cantar a música *Nosso Amor*) “O TEU jeito de sorrir, o TEU jeito de falar, fico todo perturbado quando eu vejo” (pesquisadora para de cantar, aproveitando que as crianças estão cantando com ela, para observar como elas cantariam a parte que viria a seguir).

(Crianças cantam) Quando vejo o SEU olhar (...)

(Pesquisadora volta a cantar a parte da música que viria na sequência) “Você é quem me faz feliz e me faz delirar e foi você quem fez” (faz, novamente, uma pausa, para ouvir as crianças)

(Crianças ficam em silêncio) (...)

(Pesquisadora volta a cantar) “Eu por ti SE apaixonar”. É assim que o cantor da música canta. Percebam que quando eu canto essa música para vocês eu mudo a letra desse jeito, ouçam: (Pesquisadora canta) “Você é quem me faz feliz e me faz delirar e foi você quem fez eu por ti ME apaixonar”.

(Pesquisadora apresenta as duas letras projetadas pelo data-show)

O TEU JEITO DE SORRIR
O TEU JEITO DE FALAR
FICO MEIO PERTURBADO
QUANDO VEJO SEU OLHAR

O SEU JEITO DE SORRIR
O SEU JEITO DE FALAR
FICO MEIO PERTURBADO
QUANDO VEJO SEU OLHAR

VOCÊ É QUEM ME FAZ FELIZ
E ME FAZ DELIRAR
E VOCÊ QUEM FEZ
EU POR TI SE APAIXONAR!

VOCÊ É QUEM ME FAZ FELIZ
E ME FAZ DELIRAR
E VOCÊ QUEM FEZ
EU POR TI ME APAIXONAR!

Letra original

Reescrita feita pela pesquisadora

Após apresentar as duas escritas da canção *Nosso Amor*, a pesquisadora pediu para que os alunos identificassem qual a diferença entre elas. Ao dialogarem entre si e cantarem repetidas vezes a letra da canção, eles perceberam, claramente, o uso dos pronomes possessivos (seu, teu e meu) e pessoais (eu, você, nós e tu) que aparecem na canção.

(Pesq.) Quem consegue identificar qual a diferença entre essas duas partes? (...)

(João levanta de sua cadeira e aponta na letra que está projetada) Aqui é SE ó e aqui é com M (fazendo referência ao ME).

(Pesq.) Exatamente (...) E o que acontece quando eu falo “Eu por ti ME apaixonar”? Quem está se apaixonando?

(João) Ele.

(Raissa) Ele.

(Pesq.) Isso, quem está cantando.

(João) O MC Pedrinho.

(Pesq.) E o que acontece quando eu falo “Eu por ti SE apaixonar”?

(Raissa) Porque você pode SE apaixonar.

(Pesq.) Olha só o que a Raissa falou “Porque VOCÊ pode SE apaixonar”. Esse “você” se refere a uma outra pessoa. “Você SE apaixonou” mas EU não SE apaixono. “EU ME apaixono”. O que então eu quis dizer com tudo isso?

(Raissa) Se ele falasse EU, ia se referir a pessoa que tava cantando, já que ele pois ME apaixonar é porque é ele que SE apaixonou (...)

(Pesq.) Sabe por que ele fez isso? Porque talvez ele fale desse jeito. No meio social em que a gente vive, há diferentes maneiras de falar e nós chamamos isso de variedade linguística. Só que, para que todos possam compreender o que escrevemos, é preciso seguir algumas regras. Outra coisa, vocês percebem que aqui está tudo igual? (Pesquisadora fala mostrando a parte da letra da canção em que se encontram os pronomes possessivos – SEU, SEU e SEU).

(João) É tá igual (...)

(Pesq.) E aqui, como está?

(Cláudia) Percebi ó. O professora, o professora.

(Pesq.) Fala Cláudia.

(Raissa fala rapidamente cortando Cláudia) TEU, TEU, SEU (...)

(Pesq.) Então gente, algo que é comum também quando a gente vai escrever é não mudar a forma como está se referindo a outra pessoa (...) Então, como que teria que ficar essa parte?

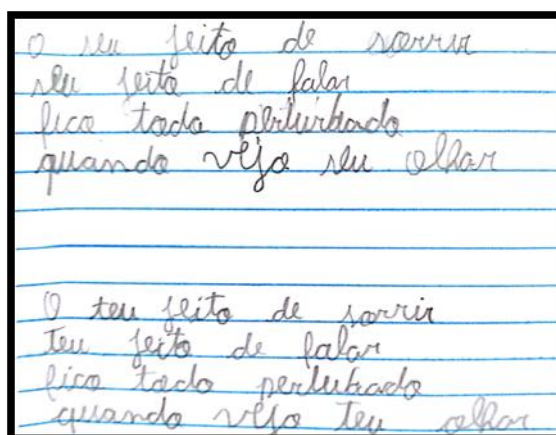
(João) SEU, SEU, SEU.

(Pesq.) E se eu quisesse TEU?

(João) Aí ia ficar TEU, TEU, TEU.

Em seguida, outra atividade proposta envolveu a escrita do primeiro trecho da música (referente ao uso dos pronomes possessivos), a partir da escolha de apenas uma das formas de se referir a outra pessoa do discurso. A Figura 38 mostra que o aluno João reescreveu o trecho duas vezes: a primeira utilizando o pronome SEU e a segunda utilizando o pronome TEU.

Figura 38 - Reescrita de João do trecho da canção *Nosso Amor*



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: O seu jeito de sorrir, seu jeito de falar, fico todo perturbado quando vejo seu olhar. O teu jeito de sorrir, teu jeito de falar, fico todo perturbado quando vejo teu olhar.

Além do envolvimento com a atividade e a organização de sua reescrita, João demonstrou uma escrita ortograficamente correta.

Podemos dizer que um dos objetivos, portanto, foi apresentar a língua padrão utilizada convencionalmente, sem menosprezar a condição sociocultural de produção/composição da letra da canção trabalhada, tendo em vista que foi uma das alunas que pediu para que a pesquisadora cantasse a música, ou seja, faz parte do seu repertório, do conjunto de músicas de sua preferência. A partir dessa atividade, houve espaço para que os alunos pensassem sobre os diferentes modos de dizer, percebessem como eles mesmos falam e respeitassem a forma como cada um fala, sem desconsiderar o trabalho com o domínio da variedade linguística padrão.

Outra atividade que envolveu a música como linguagem em seu aspecto discursivo foi a proposta de produção escrita de uma canção (foco na composição de um gênero discursivo musical) – em princípio individual, mas, que em razão dos pedidos dos alunos, tornou-se coletiva. Essa proposta foi realizada em um momento final dos encontros, pois as crianças haviam vivido várias experiências em termos de exploração da linguagem. Dessa forma, ela serviu como um meio para o encerramento dos encontros, tendo em vista que a composição seria cantada e gravada pelos alunos em um CD como recordação da vivência de todos.

(Pesq.) Eu sei que foi dia das crianças (...) Então eu pensei em um presente pra vocês (...) a gente tem que construir ele juntos (...) Eu pensei da gente fazer um CD. E vocês vão cantar nesse CD e eu também (...). As músicas desse CD, vão ser feitas por vocês (...) Então, pra gente começar a pensar nisso, nessa folha aqui, a gente vai escrever os nossos pensamentos. (...)

(Cláudia) A gente pode se juntar assim todo mundo e tipo... pra fazer música. Cada um pensa uma parte e coloca. Até fazer uma música. (...)

(Pesq.) Vocês preferem fazer assim?

(Isabela) É!

(Jonas) Sim!

Era preciso discutir com os alunos o que é necessário para a construção de um texto em forma de letra de canção. Era fundamental que percebessem e compreendessem que as músicas, geralmente, são organizadas em partes. Precisávamos também planejar sobre o que escreveríamos – qual seria o tema – para quem seria, escolher o local (onde iria se passar a história que a música

contaria), quando, com quem e como, além disso, pensar em como a música seria dividida e as rimas que seriam usadas.

Para que os alunos pudessem compreender todos esses aspectos envolvidos na construção da letra da música, optamos por usar como referência a letra da paródia da canção *Bang*, como um primeiro momento de exploração. Combinamos que eles cantariam o refrão da canção e a pesquisadora as outras estrofes da música. Para isso, cada criança recebeu a letra da canção impressa. No episódio a seguir, é importante destacar que as crianças se ajudavam entre si para localizar no texto escrito qual parte caberia a elas ou à pesquisadora cantar. Todo esse processo ajudou-os a identificar as partes que compunham a música em questão e a se familiarizar com termos próprios do discurso musical:

(Pesq.) Vamos combinar assim ó, o REFRÃO, só vocês cantam. E daí, nas outras ESTROFES da música eu canto.

(Crianças) Sim, sim.

(Raissa) A letra? A letra é você?

(Isabela toma a frente da situação e explica para Raissa) É assim, a gente vai cantar essa, ou essa (apontado para os dois momentos da música onde está o refrão). Aí essa aqui ela vai cantar (aponta para as estrofes). Entendeu?

(Pesq.) E no Uh a gente canta junto (pesquisadora começa a cantar) “Uh...”.

(Isabela) Eu já gravei na cabeça, então não preciso nem de letra. (...)

(Pesq.) Então vamos pensar uma coisa. Sobre O QUE fala essa música?

(Raissa) Sobre o M, P e B

(Isabela corta Raissa) E o Q e o U.

(Pesq.) Isso. Sobre o que fala essa música significa que esse é o TEMA da música (...)

(Isabela) Eu também acho que a nossa música ela é romântica, um pouco.

(Pesq.) A Isabela acha que o ESTILO DA MÚSICA será o romântico. A gente não falou agora sobre o que falava a música *Bang*? E qual vai ser o TEMA da música de vocês? (...)

(Cláudia) Ah, ela quer romântica, não quer?

(Pesq.) Uma música romântica.

(Cláudia) Então pode falar sobre amor, sobre carinho, amizade.

(Pesq.) Olha que legal (...) então escreve tudo isso aqui. Pessoal, a gente está escrevendo para não perder as ideias. Qualquer COMPOSITOR, que é o papel que estamos assumindo agora, precisa lembrar das ideias que teve. (...)

Agora olha só, quando a gente começa a compor uma música a gente precisa PLANEJAR como é que ela vai ser escrita. Então a gente já viu o nosso tema, agora eu quero saber ONDE. Onde vai se passar a história da nossa música?

(Cláudia) Em casa, no parquinho.

(João) Na escola.

(Pesq.) Vamos definir um lugar só porque vocês querem uma música só.

(Cláudia) É... Escola (...)

(Pesq.) Agora eu quero saber QUANDO. Quando vai se passar essa nossa história?

(João) Amanhã?

(Pesq.) Tudo bem se for no futuro pessoal?

(Crianças) Pode (...)

(Pesq.) E com quem vai ser essa música que nós vamos construir? A gente tem que pensar no CONTEXTO, se envolve amor, amizade e carinho, que é pensando no amanhã e que se passa na escola
(Cláudia corta a pesquisadora) Sobre nossa vida.

Após esse momento, a pesquisadora passou a conversar com as crianças para chamar a atenção para a rima. Uma das alunas interrompeu a pesquisadora e começou a cantar a música *Alecrim*. A pesquisadora aproveitou a canção para trazer a questão da rima:

(Pesq.) Vocês já perceberam que em várias músicas.
(Cláudia começa a cantar) “Alecrim, alecrim dourado que nasceu no campo sem ser semeado”.
(Pesq.) Boa ideia. A Cláudia está cantando a música assim (pesquisadora começa a cantar e crianças a acompanham). Então vamos escrever a letra dessa música.

A pesquisadora escreveu a letra da canção para as crianças visualizarem o que ela queria explicar e, então, pudesse trabalhar com as rimas. Na sequência, foram grifadas as partes finais das palavras para que os alunos percebessem que todas terminavam com as mesmas letras, como no caso de “dourado” e “semeado” – que terminam com A-D-O.

(Pesq.) Essas palavras foram colocadas aqui com um propósito. Vocês sabem por quê?
(Crianças começam a cantar).
(Cláudia) Porque o moço que fez essa música
(Jonas corta Cláudia) Queria repetir.
(Pesq.) E o que isso significa?
(João) Que as palavras são quase iguais.
(Pesq.) E quando as palavras terminam iguais, elas RIMAM. Pra que aconteça a musicalidade daquele trecho da canção. Então, quais rimas a gente poderia fazer? O que rima com AMIZADE?
(Cláudia) BONDADE. AMIZADE E BONDADE. AMIZADE E BONDADE.
(Pesq.) Que palavra rima com CARINHO?
(João) CARRINHO.
(Jonas) AMIGUINHO.
(Pesq.) E AMOR?
(Cláudia) BEIJA-FLOR.
(Pesq.) Uma palavra que rima com BONDADE.
(Crianças) AMIZADE.

A partir desse episódio, observamos que, ao promover a produção escrita de uma canção (composição) para que os próprios alunos pudessem

gravar um CD com o qual eles poderiam lembrar o que viveram nos encontros, foi criado um sentido real para essa escrita, fugindo “da situação artificial que é a produção de textos na escola” (GERALDI, 2006, p.66).

Da mesma forma, utilizamos a linguagem além do código escrito, voltada para as práticas sociais. Assim, a produção da canção envolveu a exploração de seus aspectos composicionais, além de rimas, aliterações e repetições de palavras a partir da leitura da letra da canção *Alecrim*.

De acordo com Gombert (2003, p. 36), a utilização desses aspectos linguísticos “no início da aprendizagem da leitura conduz a um aumento da pregnância das configurações ortográficas, semânticas e fonológicas que elas concernem e, em virtude disso, aumenta a sua disponibilidade para o acesso consciente”. Ou seja, ao trabalhar com a detecção de rimas (como exemplo), possibilitamos um momento para a criança tornar-se sensível a encontrar semelhanças nos sons das palavras, o que pode torná-la capaz de manipular de maneira consciente a produção escrita de um texto com musicalidade. A proposta de os alunos realizarem a composição de uma música envolveu-os em um trabalho de sensibilidade para as sonoridades das palavras e suas similaridades.

Essa proposta passou a ser coletiva após o pedido dos alunos para que todos pudessem se ajudar. Essa realidade mostra uma importante mudança no comportamento dessas crianças – caracterizadas como crianças que não falavam, que reproduziam em vez de produzir e que não participavam –, que passaram a se posicionar para expor seus pontos de vistas e negociar com a pesquisadora as possibilidades de trabalho em grupo. Apesar de atender ao pedido das crianças, consideramos que seria importante também ter um momento de reflexão/produção individual. Por isso, além da troca coletiva, foi proposto que cada um colocasse as suas ideias no papel. Então, os episódios e imagens que seguem retratam esse momento.

(Pesq.) Pensando no tema que vocês escolheram, que é amizade; pensando no local onde vai se passar nossa produção, que é na escola; pensando que será no tempo futuro; e pensando em nós; vocês vão escrever um texto que pode ser em forma de música, ou seja, já pensando em uma melodia, ou em forma de texto mesmo e depois eu ajudo vocês a fazerem uma melodia para esse texto.

Vamos lá?

Vamos pensar que somos os compositores e agora é o momento da gente criar.

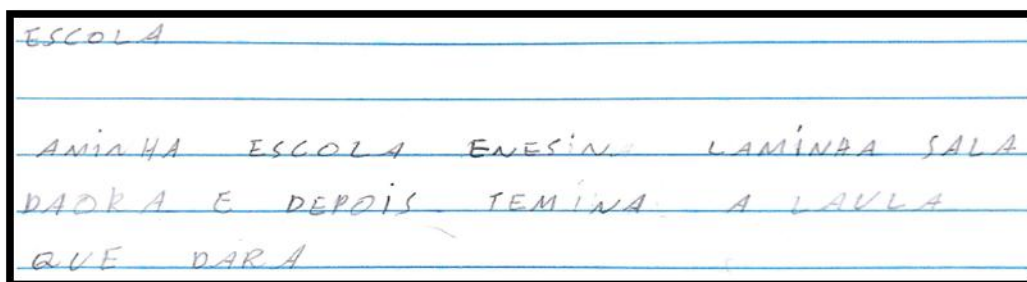
Nessa atividade, as crianças puderam demonstrar a apropriação que fizeram dos recursos discursivos musicais para as suas produções.

Kaique apenas começa a fazer a atividade quando a pesquisadora senta ao seu lado. Nesse momento – quando percebe que não está sozinho – canta o que imaginou: “A minha escola, ensina lá na sala, lá na sala. Depois, acaba a aula, que da hora, que da hora”. Mais uma vez a mediação de um outro mais experiente traz a possibilidade de realização da tarefa proposta. De acordo com Smolka (2008, p. 89), que considera a leitura e a escrita como práticas discursivas, é nesse “espaço de trocas de ideias e conhecimentos” que a criança faz possíveis formulações sobre sua escrita, sendo o processo de produção de texto ainda embrionário, pois falamos de alunos em processo de alfabetização, que não produziam e apenas copiavam. Assim, para a autora, esse é um processo que se constitui pela interação, já que

(...) a posição de um “outro” como interlocutor da criança constitui um elemento-chave no processo de elaboração e organização do conhecimento (...) é a dimensão interdiscursiva, a importância da relação dialógica no trabalho simbólico da escrita (SMOLKA, 2008, p. 73-74).

No discurso de Kaique vemos a busca por musicalidade ao usar rimas e repetições, ou seja, o aluno faz uso de um recurso próprio do discurso musical. É possível inferir que toda vivência que aconteceu nos encontros influenciou a ampliação de repertório para que pensasse em sua própria composição (Figura 39).

Figura 39 - Escrita de Kaique



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

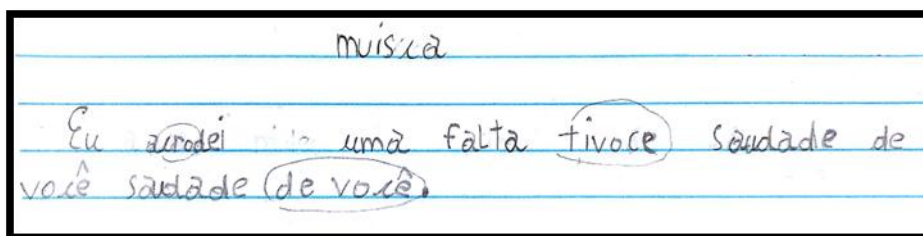
TRANSCRIÇÃO: Escola. A minha escola ensina lá na minha sala. Da hora. E depois termina a aula. Que da hora.

Ao abrir espaço para que o aluno expusesse suas ideias e hipóteses, Kaique, aos poucos, tentava ler e escrever. Segundo Smolka (2008, p. 75), é nesse momento que podemos observar na escrita das crianças

(...) partes e momentos do discurso; o fluxo contínuo da experiência é representado pela escrita fragmentada, ou pela escrita também contínua e sem recortes, ou pela série de recortes não-convencionais. As crianças, nessa fase, demonstram um enorme empenho e esforço na produção do texto, e muitas vezes não conseguem e se recusam a ler o que escreveram. Só aos poucos as crianças começam a perceber a necessidade da convenção para a leitura dos próprios textos.

Na escrita de Jonas (Figura 39) percebemos que ele faz referência a um trecho da música *Fui Fiel*, dos compositores Filipe C. Silva, Carlos M. De Santanna, Agenor A. S. Neto e Fabinho Souza, interpretação de Gustavo Lima. Essa intertextualidade que se apresenta na frase da canção “Hoje eu acordei, me veio a falta de você. Saudade de você, saudade de você” mostra o conhecimento do aluno referente a esse tipo de canção.

Figura 40 - Registro das ideias de Jonas referente a atividade de composição



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: Música. Eu acordei uma falta de você, saudade de você, saudade de você.

Portanto, Jonas se apropriou de um discurso musical já existente para a sua produção escrita. Segundo Smolka (2008, p. 79), “essa escrita inicial não pode ser analisada segundo as regras lógicas, ortográficas ou gramaticais”. Precisamos buscar outros indicadores para as análises dessas escritas para além disso, pois, somente assim, vamos perceber a intenção, imaginação e organização do fluxo de pensamentos da criança. “É a ocupação desses espaços pela atividade da criança que dá a ela estatuto de leitora e escritora (SMOLKA, 2008, p. 93).

Contudo, de acordo com essa mesma autora, a escola inibe e restringe essas elaborações e tentativas das crianças. Com isso, “reduz a dimensão da linguagem, limita as possibilidades da escritura, restringe os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de fazer e de dizer as coisas” (SMOLKA, 2008, p. 76).

Outro episódio que exemplifica a participação do outro como mediador no processo de aprimoramento do texto escrito pela criança é o que aconteceu com João. Seu texto ainda evidencia que a apropriação das informações que foram discutidas para a composição musical se dá de maneiras diferentes entre os alunos, diferentes em relação ao repertório que cada um traz, no que se refere aos conhecimentos de natureza linguística e ao conhecimento de mundo que cada um tem no momento. O texto de João (Figura 41) apresenta os elementos textuais levantados: o que, para quem, local, quando, com quem e como, mas ainda não apresenta aspectos discursivos próprios da música como gênero.

Ao assumir o papel de leitora do texto de João, a pesquisadora o convidou para que ele a acompanhasse na leitura. Enquanto lia, João percebia seus erros e corrigia:

(João) Professora, eu inventei uma música.

(Pesq. percebe que há um erro ortográfico na palavra PROFESSORA, pois ele escreve TROFESORA. Ao ler, João corrige a troca da letra T pela letra P, mas não percebe a falta de mais uma letra S) Sempre que temos a letra S ou Z entre as letras A, E, I, O e U, o som será ‘Z’, mas sempre que o som é PROFESSORA, perceba que não é ZORA de TESOURA, é SSO, nesse caso ou se escreve com SS ou é Ç. Então, PROFESSORA é com SS ou é com Ç?

(João) SS.

(Da mesma forma, ele escreve COMDU ao invés de QUANDO. Pesq.) É escrito da mesma forma que escrevemos AQUARELA. Como se escreve aquarela?

(João) Com Q.

(Pesq.) E depois do Q sempre vem que letra?

(João) O A.

(Pesq.) Antes do P e do B sempre vem o M e depois do Q sempre vem o?

(João) O U!

(Pesq.) Então como escreve QUAN?

(João) É... Q, U, A, N e DO.

(João também escreve DESCAMSA ao invés de DESCANSAMOS.

(Pesq.) Nós descansa...?

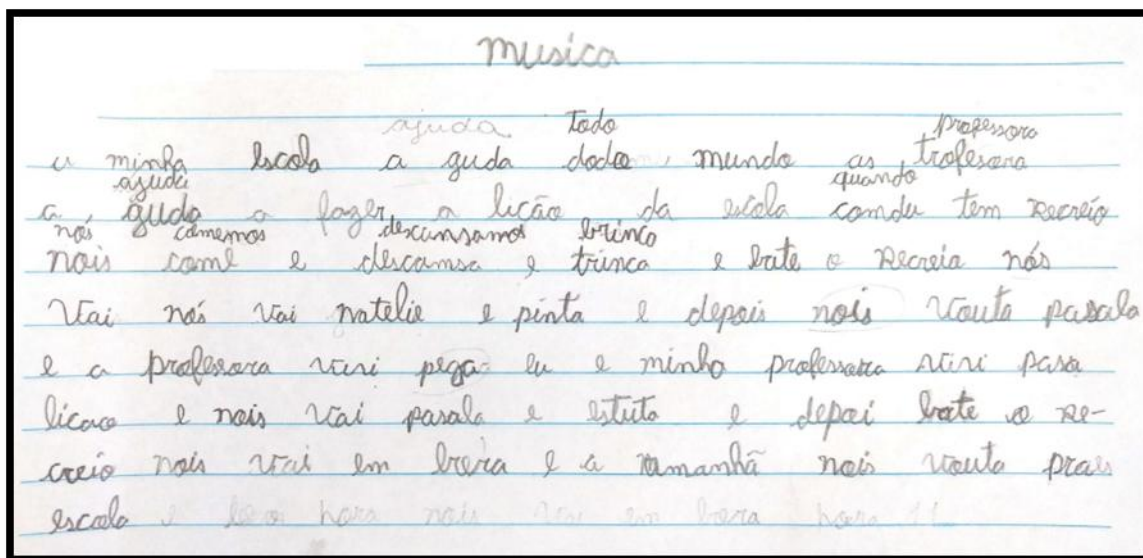
(João) Mos.

(Pesq.) Antes do P e do B sempre vem o?

(João) M.

(Pesq.) Ficou muito legal o que você fez até agora, mas eu quero que você faça mais um pouquinho, pra eu ver se você entendeu tudo o que eu falei. Antes de escrever, pense em todas as letrinhas que você precisa usar e releia pra ver se tá certo, pode ser?

Figura 41 - Registro das ideias de João referente a atividade de composição



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: Música. A minha escola ajuda todo mundo, as professoras ajudam a fazer a lição da escola. Quando tem recreio nós comemos, descansamos e brincamos. E bate o [sinal do] recreio, nós vamos no ateliê e pintamos, depois nós voltamos para a sala e a professora Vivi pega eu. Minha professora Vivi passa lição, nós vamos embora e amanhã nós voltamos para a escola.

Portanto, para que João observasse os problemas em sua escrita, a pesquisadora assumiu o papel de leitora de seu texto. Assim, o seu papel foi o de intérprete, “lendo para a criança, interrogando a criança sobre o sentido do que “escreveu”, (...), como outro que se oferece ao mesmo tempo como semelhante e como diferente, insere-a no movimento linguístico-discursivo da escrita” (LEMOS, 1998, p.29).

Percebendo que a releitura de João frente sua própria escrita poderia lhe ajudar, foi solicitado a ele que escrevesse mais algumas ideias pensando na troca de algumas letras e na solução que havia encontrado – reler após escrever. Investir nas experiências em que “a criança assume a troca de papéis: de escritora, ela passa a ser leitora de seu texto” (SMOLKA, 2008, p.74) possibilita uma tomada de consciência importante, levando vários alunos a fazer correções. Nesse caso,

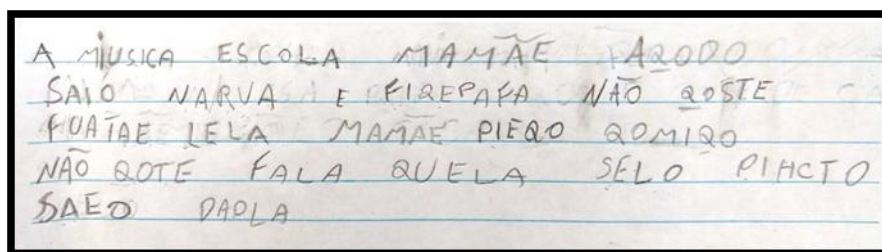
O distanciamento da própria escritura produz uma outra leitura. Ou seja, a leitura da própria escritura altera, transforma a intenção da criança. Essa troca de papéis, explicitada nessa relação, é característica também da dialogia interna que, por sua vez, é internalização e elaboração das interações discursivas com os outros (SMOLKA, 2008, p.74).

João construiu o seu texto pensando no relato de uma rotina escolar. Houve um reconhecimento de diferentes momentos da rotina, destacando os que envolveram a ajuda de todos – inclusive das professoras –, dos espaços que a escola possui – como o ateliê de artes – e a experiência com a pesquisadora.

Isabela (Figura 42) e Cláudia também produziram os seus textos. Ambas ainda apresentando uma escrita não convencional e, por isso, foram solicitadas a ler/contar o que haviam escrito/pensado.

(Isabela lê) “A minha música”
(Pesq.) A minha música?
(Isabela) Tá errado?
(Pesq.) É que não tem a palavra MINHA aqui, só MIUSICA. Mas termina de falar então.
(Isabela continua a leitura) “A minha música é... escola... A minha mãe brigou comigo”
(faz uma pausa pois não entende o que escreveu)... agora essa eu não sei... o resto eu esqueci.
(Pesquisadora tenta ajudá-la a entender o que escreveu) “Eu saio”
(Isabela) “Saio na rua e fico... não... com...”
(Pesq.) E aqui?
(Isabela) Não... con-ta. Acho que é isso. FA-LA CO E-LA SE-LO.
(Pesq.) Fala pra mim qual era a sua ideia.
(Isabela tentando ler) Era pra escrever assim: “A música era da escola e a minha mãe brigou comigo e eu saí na rua e fiquei...” (Isabela demonstra não compreender o que escreveu e para a sua leitura).

Figura 42 - Registro das ideias de Isabela referente à atividade de composição



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: A música escola. Mamãe acordou, saiu na rua e eu fiquei brava. Não gostei. Fui até ela, e a mamãe brigou comigo. Não gostei. Fala com ela. Se ela brigar saio da escola.

Na escrita de Isabela, observamos que ela fala sobre a escola, a música na escola, a mãe, a briga com a mãe e o fato de ter ficado brava com todos esses acontecimentos. A proposta da produção de texto possibilitou a lembrança de um fato que aconteceu na vida dessa criança, que já havia contado para a pesquisadora: Isabela pediu para a pesquisadora a letra impressa da paródia da música *Bang* para estudar em casa, mas a sua mãe rasgara a letra porque Isabela não parava de cantar, gerando uma discussão entre mãe e filha.

Portanto, “ainda que os “erros” e os enunciados (...) impeçam que a eles se atribua significado quer lexical quer sentencial, sua relação com a “situação” discursiva, (...), faz sentido” (LEMOS, 1998, p.26).

Chama atenção na escrita de Isabela o aspecto destacado por Smolka (2008, p. 61) sobre não existir, para a criança, elos sintáticos, mas sim “elos semânticos, pragmáticos, discursivos, com base no seu esquema interpretativo (...) de acordo com a sua experiência de vida e de linguagem”. A autora informa que essa realidade faz com que, em alguns casos, as crianças não consigam ler o que escreveram, pois, como no caso de Isabela, a escrita possui fragmentos de ideias e a aproximação com as marcas de suas falas. Observamos ainda “letras ou conjunto de letras sem possibilidade de identificação da intenção da criança. A criança não sabe dizer o que quis escrever” (SMOLKA, 2008, p. 73).

A aluna Cláudia não conseguiu terminar sua produção no momento do encontro e pediu para levar a atividade para casa e trazer no dia seguinte. Contudo, Cláudia conta que a escrita que traz de sua casa foi feita por seu pai (ela explica que ele a ajudou a registrar suas ideias), o que demonstra sua resistência em escrever, pois ela sabe que não sabe e sente medo disso – como ela mesma disse em sua conversa inicial com a pesquisadora: “Por causa que, eu fico tipo... com medo (...) eu quero tentar, só que eu não consigo”. Entretanto, não podemos desconsiderar que Cláudia vivia em silêncio e agora está se permitindo falar sobre o que gostaria de contar/cantar em sua música, assumindo um papel de compositora, embora ainda resistindo ao papel de escritora. No dia da atividade, a aluna cantou suas ideias para a pesquisadora:

(Cláudia) Eu acho que eu já fiz um pedacinho. Posso cantar?
(Pesq.) Pode.
(Cláudia canta) A escola é muito legal para estudar e fazer amigos.
(Pesq.) Então vamos escrever (...)
(Cláudia) Aí o resto eu faço em casa.
(Pesq.) Tudo bem.

Mais uma vez, a ajuda do outro, incluindo a ajuda de seu pai, é que torna possível a realização da atividade.

Pudemos observar, em todas as produções apresentadas, que há uma evidente influência da fala interior (discurso interior) de cada criança em seu texto escrito, afinal, esse é o recurso que possuem para pensar a escrita, visto que ainda não se apropriaram dos elementos linguísticos específicos dessa linguagem. Assim, ao se apoiarem no discurso interior, contando para si mesmos (e não para o outro) aquilo que desejam escrever, observamos uma escrita marcada por fragmentos de ideias, contração, aglutinação e abreviação de palavras. Segundo Smolka (2008, p. 70),

O discurso interior parece desconexo e incompleto; o discurso interior é quase completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado é sempre conhecido de quem pensa; a sua sintaxe, portanto, é abreviada; há predominância do sentido sobre o significado; há aglutinação de palavras; há integração de sentidos (influxo de sentidos).

Para a autora, é com a instrução formal da escrita, especificamente com a escolaridade, que o discurso interior se articula com o discurso escrito – “discurso interior e linguagem escrita se constituem e interagem” (SMOLKA, 2008, p. 66). Nesse sentido, a escrita possibilita a estruturação do pensamento e desestruturação do discurso interior, quando se compreende que essa produção é para o outro – “o esforço de explicitação do discurso interior, abreviado, sincrético, povoado de imagens, pela escritura, adquire realmente a característica de um laborioso trabalho gestual e simbólico” (SMOLKA, 2008, p. 110).

O processo de produção escrita individual como parte da composição musical coletiva foi muito produtivo para que as crianças pudessem vivenciar a alfabetização, fazendo uso da escrita, como linguagem de fato, em uma perspectiva discursiva.

Na sequência, a partir das ideias registradas nas produções escritas das crianças individualmente – que aconteceu no encontro anterior a essa nova fase da atividade – a pesquisadora construiu um esquema para que cada aluno pudesse lembrar das suas ideias, pois o passo seguinte seria a produção coletiva de uma letra de canção.

Na Figura 43, o círculo central em vermelho remete à conversa sobre o que a música iria tratar, o planejamento; os outros círculos coloridos são as ideias centrais que cada um dos alunos teve. Conforme informado anteriormente, a aluna Cláudia pediu para entregar a finalização da atividade no encontro seguinte – as suas ideias foram acrescentadas no esquema pela pesquisadora no momento da atividade em grupo – e outros três alunos (Emanuel, João e Isabela) faltaram no encontro de produção textual.

Figura 43 - Esquema das ideias de cada aluno referente à atividade de composição



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Essa produção de canção relaciona-se com o que Smolka (2008) e Geraldi (2006) falam sobre os textos que circulam socialmente, ou seja, são textos que compõem uma indústria cultural a que as crianças têm acesso e com os quais elas convivem: a música como um gênero discursivo. Nessa proposta, o objetivo era que as crianças assumissem uma posição de interlocutoras e de escritoras/compositoras de uma música. O momento da produção envolveu um intenso movimento intertextual com múltiplas vozes,

porque as crianças lembraram-se de outras situações e de outros contextos – como a briga com a mãe e a rotina da escola.

(Pesq.) Sabe o que a gente vai fazer hoje? Como a gente tinha pensado em uma escrita coletiva, a gente finalmente vai escrever. Todo mundo já pensou um pouquinho sobre o que gostaria de falar. Então, agora vamos pensar, juntos, em como colocar cada coisinha daquelas que vocês tinham escrito, para fazer a nossa música. Eu vou escrever e vocês vão criar. Só que tem uma coisa, pra escrever uma música, a gente precisa pensar em algumas coisas específicas. A primeira é que tem que ter um contexto e precisa, também, seguir uma ordem dos acontecimentos. Então, vamos lembrar um pouco sobre o que o João falou e sobre o que o Jonas falou.

O Jonas falou “eu acordei”. O João falou “vim pra escola bem cedo, fiz várias coisas”. Como é que a gente pode começar essa música, pensando que ela tem que acontecer numa ordem que faça sentido pra que qualquer pessoa possa cantar essa música e entender o que está cantando?

(Raissa) Todo dia acordamos cedo (...)

(Pesq.) Legal Raissa! Como eu escrevo TODO?

(Isabela e Jonas) É o T-O.

(Durante toda a escrita da canção a pesquisadora problematizou a escrita das palavras com as crianças) (...)

(Raissa fala cantando) E vamos para a escola.

(Pesq. canta) “Todo dia nós acordamos cedo e vamos para a escola”. (...)

(Raissa cantando) A gente vai estudar.

(Pesq.) Vamos achar mais alguma coisa, porque a gente precisa entrar no tempo musical (...)

(Pesq.) É a gente vamos ou Nós vamos?

(Raissa cantando) Nós vamos estudar.

(Pesq.) Nós vamos estudar e fazer mais o que?

(Isabela) Aprender.

(Pesq.) Então ó, “nós vamos estudar”.

(Jonas continua a cantar seguindo o que a colega falou) “E aprender”.

(Pesq. canta tudo o que foi escrito até aquele momento) “Todo dia nós acordamos cedo e vamos para a escola. Nós vamos estudar e aprender”.

(Jonas) Aprender a ler.

(Cláudia) Ah, e a escrever.

(Pesq. canta e crianças tentam acompanhar) “Todo nós dia acordamos cedo e vamos para a escola. Nós vamos estudar e aprender a ler e escrever”. Rimou! Agora vamos pensar que a gente já chegou e já está na escola.

(Cláudia) Estudamos.

(Isabela) Mas já tá aí!

(Cláudia) Mas quando a gente vai na escola a gente faz o que?

(Isabela) Estuda!

(Raissa) Vê os amigos.

(Pesq.) Isso, vocês encontram com os seus amigos.

(Isabela) Na sala. E aí a gente vê a professora.

(Pesq.) Legal! E como é que escrevemos? (...)

(João pede para escrever na lousa. Pesquisadora aceita e senta com as outras crianças).

(Pesq.) Vocês falaram que estavam esperando a professora... Por que vocês não me colocam na história?

(João) A professora Vivi.

(Raissa canta) Quando a professora Vivi.

(Pesq.) E depois?

(Isabela) Ensina a gente.
(Cláudia levanta do seu lugar e completa) E... e... e também podemos colocar que estamos fazendo uma música.
(Jonas) A gente espera ela.
(Cláudia) Não. A gente não espera. Ela ensina coisas diferentes.
(Pesq.) E o que são essas coisas?
(Raissa) A ler e escrever.
(Pesq.) E como é que a gente aprende a ler e a escrever aqui?
(Cláudia) Cantando!
(Pesq.) Pessoal, só que aqui está perdendo o sentido (pesquisadora lê para as crianças). E se a gente colocar "Por exemplo, a ler e escrever cantando"? (Crianças concordam e pesquisadora segue questionando) E agora? Como que a gente termina a nossa música?
(Cláudia) A gente tá fazendo uma música!
(Raissa) Que agora gente tá fazendo a música pro CD.
(Cláudia corta Raissa) Pro nosso CD.
(Pesq.) Para o que vai servir esse CD?
(Raissa) Pra gente escutar música.
(Pesq.) Pra gente escutar música. Que tal colocar algo sobre lembrar?
(Raissa) É.
(Pesq.) É o que?
(Cláudia) A lembrar da nossa amizade, das atividades com você.
(Pesq.) E como a gente pode pôr? Que ajudará a lembrar da nossa amizade? (Crianças concordam). Alguém quer acrescentar mais alguma coisa? (Crianças não respondem). Como é que vai chamar a nossa música?
(João) A música da amizade.
(Raissa) A nossa música.

Figura 44 - Momento em que João pede para escrever a letra da canção na lousa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Durante toda a produção da canção, a pesquisadora problematizou a escrita das palavras com as crianças. Dessa forma, foi possível constatar a

apropriação dos conhecimentos específicos envolvendo as questões ortográficas trabalhadas nos encontros, especialmente o QU e o M e N antes de consoante. As crianças cantavam a paródia feita com a música *Bang* para poderem responder a questões relacionadas a esses aspectos ortográficos.

Como interlocutora e escriba (...) [a pesquisadora] imprime também um caráter ao texto. Ela não se anula nessa relação. Ela assume a relação de ensino que sustenta e dá sentido à sua tarefa de ensinar. Nesse contexto, a escrita não é uma mera transcrição da fala, e o texto não é uma “gravação do que foi dito”. O texto é uma forma de organização das idéias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma, não! Várias!). As crianças, em conjunto, começam a assumir, com (...) [a pesquisadora], a autoria do texto escrito (SMOLKA, 2008, p. 95).

De acordo com o foco deste núcleo, observa-se a produção do texto voltada para o sentido de uso da língua e da linguagem. Assim, os alunos escreveram para aqueles que ouvirão as suas músicas e para que possam relembrar do que viveram nos encontros.

A pesquisadora buscou criar um espaço de voz para que as crianças pudessem falar o que estavam pensando, expor suas ideias e falar umas com as outras sem qualquer repreensão ou receios do certo e do errado. As crianças também assumiam um espaço de mediadoras, como quando Cláudia questiona os colegas sobre o que se faz na escola, exatamente como a pesquisadora fazia, e quando João pede para escrever na lousa, assumindo a posição da pesquisadora. Nesse processo, foi trabalhado o ritmo, a entonação da fala e as rimas. Observamos momentos de “intensa atividade mental, cognitiva, discursiva, que revelam uma dialogia, que revelam a elaboração da relação pensamento/linguagem no processo de escritura” (SMOLKA, 2008, p.84).

É preciso informar que a pesquisadora fez adaptações na letra da canção quando escolheu a base instrumental que a acompanharia. Assim, foram discutidas com as crianças as adaptações necessárias:

(Pesq.) A música tem o COMPASSO. Ele é que dita o tempo da música. A nossa música, por exemplo, tem esse tempo (batendo palmas a pesquisadora conta) 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4. Pra que a nossa música também entrasse no tempo da base instrumental que eu escolhi, eu precisei mudar algumas coisas. Por exemplo, em lugar de MÚSICA,

eu coloquei CANÇÃO pra ficar dentro do compasso da música. Mas a ideia, é toda de vocês.

A seguir, podem ser lidas as duas versões da produção textual dos alunos: a primeira, que recebe o nome de original, e a letra, com algumas mudanças feitas pela pesquisadora.

TÍTULO: A NOSSA MÚSICA

COMPOSIÇÃO: ALUNOS DO 4º ANO.

ORIGINAL:

TODO DIA NÓS ACORDAMOS
CEDO
E VAMOS PARA A ESCOLA
NÓS VAMOS ESTUDAR E
APRENDER
A LER E A ESCREVER

QUANDO CHEGAMOS NA
ESCOLA
NÓS ENCONTRAMOS NOSSOS
AMIGOS
NA SALA DE AULA
E ESPERAMOS A
PROFESSORA PARA
APRENDER

A PROFESSORA VIVI NOS
ENCONTRA NA SALA
E NOS ENSINA O QUE NÃO
SABEMOS
POR EXEMPLO, A LER E A
ESCREVER CANTANDO

E AGORA ESCREVEMOS ESSA
MÚSICA
PARA O NOSSO CD
QUE AJUDARÁ A NOS
LEMBRAR DA NOSSA AMIZADE

EM FORMA DE MÚSICA:

TODO DIA ACORDAMOS CEDO
E VAMOS PARA A ESCOLA
NÓS VAMOS ESTUDAR
E APRENDER

E QUANDO CHEGAMOS NA
ESCOLA
ENCONTRAMOS NOSSOS
AMIGOS
E NA SALA DE AULA
VAMOS TE SURPREENDER

REFRÃO:
E QUANDO A PROFESSORA
VIVI
ESTÁ NOS ENSINANDO
ELA NOS ENSINA A LER
E A ESCREVER CANTANDO

PARA NÓS NOS LEMBRARMOS
DA NOSSA AMIZADE
NÓS ESCREVEMOS ESSA
CANÇÃO
PARA O NOSSO CD

NÓS ESCREVEMOS ESSA
CANÇÃO
PARA O NOSSO CD

REFRÃO

Após explicar as alterações, a pesquisadora ensinou as crianças a cantarem a canção para que pudessem gravar o áudio.

As crianças apresentaram um enorme empenho para realizar a atividade (composição musical/produção de texto) que teve ênfase no discurso musical e promoveu a compreensão específica do funcionamento da escrita.

O núcleo “A Música como linguagem” apresentou, portanto, a leitura da música *Aquarela* com o foco na compreensão do discurso da letra da canção; seguiu com a leitura da paródia da música *Bang* que, novamente, voltou-se para a interpretação do discurso que ajudou na memorização de regularidades que envolvem o SEA; apresentou a música *Nosso Amor*, utilizando o discurso do cantor para a discussão do uso de pronomes; e, ao final, apresentou uma proposta de produção escrita de uma música feita pelas crianças, a qual envolveu a forma como elas se apropriaram do que foi trabalhado (a relação das crianças e suas interações com seus interlocutores), e, a partir disso, criaram o seu próprio discurso com suas produções escritas.

Nesse sentido, consideramos que a música utilizada como linguagem possibilitou a exploração de características específicas do discurso musical e a apropriação das rimas, da entonação, da musicalidade, do ritmo, da fluência, das repetições – aspectos que promovem uma sonoridade diferenciada para o texto e a sua leitura. Além disso, o discurso que circulava nas músicas exploradas possibilitou discussões sobre o padrão linguístico valorizado socialmente e sua comparação com um discurso desvalorizado, além da criação de um novo discurso como recurso de memória para as crianças recuperarem padrões e regras ortográficas e, ainda, uma produção coletiva que proporcionou a emergência de discursos muito particulares, trazidos pelas crianças de suas próprias experiências.

Por fim, consideramos que a música como linguagem envolve entender o texto, trabalhando seus significados. Refere-se ao ouvir, apreciar, expressar se gosta mais de um estilo do que de outro, dançar e sentir.

6. A MÚSICA COMO POTENCIALIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM ESCRITA



Fonte: Desenho feito por Jonas, um dos alunos participantes da pesquisa. Essa foi a capa do CD que ele se propôs a fazer para o grupo. Os nomes das crianças foram apagados para preservar suas identidades.

Apresentamos, no capítulo anterior, os episódios retratando o vivido nos encontros de intervenção, ora enfatizando o uso da música como um recurso pedagógico para o desenvolvimento da escrita, ora o trabalho com a música como gênero discursivo. Neste capítulo, faremos um destaque para o último encontro de intervenção, cuja proposta era que as crianças escrevessem um relato escrito em forma de narrativa sobre as experiências vividas até o momento. Para isso, o planejado foi que a pesquisadora faria a leitura de uma narrativa, escrita por ela mesma, que contava a experiência que viveu com os alunos. O objetivo era que servisse de referência para que eles pensassem em suas próprias escritas. Mas, antes da leitura da narrativa da pesquisadora, o planejamento também previu um momento de conversa para que as crianças falassem sobre o que acharam dos encontros vividos. O intuito dessa proposta foi buscar evidências das transformações que os alunos poderiam ter realizado em suas relações com a linguagem escrita e em relação aos conhecimentos que poderiam ter elaborado e se apropriado ao longo da experiência.

Assim, longe de tornar o exercício de escrever, como afirma Geraldini (2006), um martírio – como quando a escola e o professor autoritariamente pedem para que os alunos escrevam redações com temas repetidos todos os anos –, a pesquisadora encorajou as crianças a escreverem suas próprias histórias, abrindo espaço para ouvir/ler os seus pontos de vista sobre suas experiências com o grupo e com a pesquisadora. Segue abaixo o episódio que registra a conversa com as crianças:

(Pesq.) Agora, eu queria que cada um falasse sobre as experiências que teve aqui. Porque hoje é um momento pra gente lembrar tudo o que a gente viveu. Então, quem lembra um pouco do primeiro dia que me viu?

(Raissa levanta a mão e começa a falar) Você falou sobre Aquarela.

(Pesq.) O que aprendemos com a Aquarela mesmo?

(Kaique) É uma pintura.

(Pesq.) É uma pintura. E quais letrinhas da Aquarela a gente problematizou?

(João) Q, U, A, E, M, N, P e B (...)

(Isabela) No primeiro dia que eu te vi você sentou atrás de mim.

(Clara levanta a mão) Eu lembro que eu... tava morrendo de vergonha de eu ler um texto que eu tinha feito lá (...)

(Kaique) No primeiro dia a professora sentou... sentou atrás de mim e a gente ficou conversando um pouco (...)

(Emanuel) Eu lembro que eu tava no refeitório, tomando lanche, e ela apareceu lá e sentou na minha frente (...)

(João) Eu lembro quando cê sentou lá no fundo da nossa sala e ai eu falei “oi professora” e você respondeu.

(Pesq.) Ah, que legal! E das nossas atividades aqui, quem quer falar um pouquinho? (...)

(Emanuel) Dos trabalhos que a gente fazia, das músicas...

(Pesq.) Você acha que trabalhar com música é legal? (Emanuel responde afirmativamente com a cabeça).

(Raissa) Meu irmão tá fazendo musicoterapeuta e trabalha com a música.

(Pesq.) Musicoterapia, que legal! E você está ajudando ele?

(Raissa) É que ele vai começar a dar aula também pra mim.

(Pesq.) Que legal Raissa. E essa nossa aula te ajudou a fazer essa escolha?

(Raissa) Sim.

(Pesq.) Por quê?

(Raissa) Porque daqui eu comecei a escrever melhor, agora dá pra entender melhor minha letra.

(Kaique interrompe Raissa) A minha professora disse que eu tô lendo as coisas e escrevendo melhor. (...)

(Cláudia levanta a mão) Eu tô bem melhor na escola pra escrever. Antes eu só tirava nota cinco pra baixo, e agora só tô tirando sete, oito.

(Isabela interrompe Clara) Foi legal quando você apareceu e tirou eu e o Jonas da sala foi legal porque a sala era meio lotada e a professora até brigava com a gente(...)

(Pesq.) E as atividades são diferentes?

(Isabela) É... Mais legal.

(Pesq.) Mais legal por quê?

(Isabela) Faz pouca lição.

(Pesq.) Aqui a gente não faz lição?

(Crianças) Faz!

(Pesq.) A gente faz lição o tempo todo que a gente tá aqui.

(Isabela) O legal é que você canta.

(Pesq.) Eu canto. Que música você mais gostou?

(Isabela) Aquarela.

(Pesq. para João) Você aprendeu algo?

(João) Mudou minha letra (...) era mais piquininha e com muita força.

(Pesq.) E o que você tinha falado que você aprendeu aqui?

(João) O P, o B.

(Pesq.) O que vem antes do P e do B?

(João) M.

(Pesq.) E o que mais a gente falou da Aquarela?

(João) O Q e o U.

(Pesq.) Quem aprendeu isso que o João tá falando?

(Emanuel) Eu!

(Crianças também respondem afirmativamente).

(Pesq.) Isso está fazendo alguma diferença na sala de aula?

(Emanuel) Pra mim tá! (E chama a atenção da pesquisadora) Professora! Antes eu não sabia onde ficava o P, o M, o N.

A discussão em grupo possibilitou um “movimento interdiscursivo, intertextual, que é marcado na narrativa das crianças. Movimento interdiscursivo porque trabalhado no espaço de elaboração, de interação enunciativa, na relação dialógica entre as crianças” (SMOLKA, 2008, p. 97).

Nesse episódio, é possível observar que João, logo que a pesquisadora pergunta quem lembra o que fora vivido nos encontros – momento em que esperava que as crianças relembassem o primeiro dia em que a viram –, faz uma síntese das regularidades trabalhadas nas intervenções (QU, M antes de P e B). No decorrer da

discussão em grupo, João também cita que o traçado de sua letra mudou. Dentre esses aspectos, com sua rápida resposta, João mostrou estar atento à discussão, além de demonstrar querer participar daquele momento.

O aluno Emanuel chama a atenção da pesquisadora para lhe informar que a aprendizagem da regularidade que envolve as letras M e N está fazendo diferença na escrita que produz em sala de aula. Chama a atenção essa fala, pois Emanuel sempre foi visto como uma criança extremamente inteligente (superdotado), mas apática e que, principalmente, não produzia.

Na discussão em grupo, Kaique diz que houve um retorno dado por sua professora sobre sua leitura estar melhor. Apoiando-se na lembrança de Kaique, Cláudia diz que também teve um retorno de sua aprendizagem nas notas melhores que recebeu em suas provas. Ela também diz que está escrevendo melhor.

Cláudia foi caracterizada por sua professora como uma criança que não lê, não escreve e não tem demonstrado evolução, mesmo após a sua participação nos encontros realizados durante a pesquisa:

(Professora de Cláudia) A Cláudia, infelizmente, ela estacionou, ela tá comigo desde o ano passado, então assim, é o segundo ano que eu tô com ela, ela estacionou. A gente já tentou de tudo, de tudo. (...), parece que não vai, não vai. Você acaba de falar uma coisa pra ela, ela esquece. Eu... eu... ela não tem laudo, não tem nada, mas ela tem alguma coisa neurológica.

Entretanto, em nossos encontros, o que observamos foi que Cláudia sempre se esforçava para realizar as atividades, não deixando de participar. Inclusive, com a mediação, conseguia ler e escrever.

Vigotski (1991) nos ajuda a refletir sobre o processo de desenvolvimento da linguagem, alertando que não segue uma linha linear ascendente de evolução. Ao contrário, tal processo é descontínuo e marcado por saltos – com avanços e retrocessos, involuções e revoluções.

Smolka (2008, p. 69) argumenta que, desde o início da alfabetização, a prática pedagógica não deveria privilegiar um ensino focado em “palavras isoladas e frases sem sentido”, mas privilegiar “o fluir do significado”.

O trabalho pautado essencialmente na cópia e na escrita de palavras isoladas pode sugerir uma excessiva preocupação da escola em identificar o nível de desenvolvimento da escrita em que a criança se encontra, seguindo os pressupostos de Ferreiro e Teberosky. Smolka (2008) alerta para a importância de investirmos em

um trabalho pedagógico que possibilite ao aluno constituir-se leitor e escritor. A ocupação desse lugar – de leitor e escritor – deve acontecer desde o início do processo de alfabetização. A prática pedagógica precisa assumir a leitura e a escrita “como prática dialógica, discursiva, significativa” (SMOLKA, 2008, p. 93).

Acreditamos, então, que o aluno necessita ocupar um espaço diferenciado na sala de aula: o de interlocutor – “alguém que fala e assume o seu dizer” (SMOLKA, 2008, p. 93). A cópia pode ser uma das atividades que façam as crianças refletirem sobre a escrita e os motivos para se escrever, mas, para além dela, há diferentes formas de experimentar a escrita – que considerem o “para quem eu escrevo o que escrevo e por quê?” (SMOLKA, 2008, p. 69) –, como com atividades que envolvam a música e os seus diversos contextos de utilização.

No episódio apresentado, Raissa cita que seu irmão começou a fazer musicoterapia. É preciso informar que ele possui algum tipo de deficiência não informada à pesquisadora. Raissa também fala o quanto os encontros foram importantes para ela:

(Pesq.) Conta um pouco pra mim do que você lembra sobre as atividades que a gente fez.

(Raissa) A gente... a gente fez sobre aquarela, que é uma prancheta de tinta que a gente usa pra pintar... e... a gente aprendeu sobre música... que é muito legal! E.. também... a gente fez um CD, que a gente ganhou no final da aula da professora Vivi.

(Pesq.) E como foi pra você participar dessas atividades?

(Raissa) Muito legal, porque eu aprendi e me diverti.

(Pesq.) E o que você aprendeu?

(Raissa) Aprendi que tudo... que a música pode ajudar na escrita e na leitura. E também na minha letra, que a minha letra era muito grande, e agora ela diminuiu.

A professora de Raissa afirma após os encontros: “Nossa, ela melhorou, na parte da letra, a letra dela, ela, ela começou a organizar melhor as ideias. Ela fazia muito rápido, porque ela queria terminar rápido e ficava aquela letra esgarranchada. Eu tentei fazer ela voltar naquela letra bastão, mas não consegui”.

Isabela muda o foco da discussão comparando a posição de sua professora – com quem diz brigar em sala – com a da pesquisadora. Pode-se inferir que na sala havia uma repressão dos movimentos e da fala, diferente dos encontros que valorizavam esses aspectos. Isabela reconhece, ainda, que os encontros a agradavam porque a pesquisadora cantava, ou seja, o trabalho com a música despertou seu interesse.

Depois da conversa, a pesquisadora começa a ler a sua narrativa sobre a experiência vivida com as crianças durante o semestre:

Começo essa história para contar um dos momentos mais especiais da minha vida: realizar uma pesquisa que envolve os meus grandes amores (a música e a educação). Mas não para por aí! A educação a qual me refiro é a alfabetização de onze crianças que se tornaram, além de minhas alunas, minhas companheiras das quintas e das sextas-feiras. Ah, como eu ficava triste quando acontecia alguma coisa que me separava delas, como exemplo, a reunião de pais. Sinceramente, não sei como será daqui para frente, pois me adaptei a receber os “olá professora Vivi” desses pequenos.

Bom, mas vamos parar com a melação! Vamos começar a história.

O primeiro dia em que cheguei na escola estava entusiasmada, havia escolhido um ambiente totalmente acolhedor. O diretor e a coordenadora me receberam de braços abertos, estavam dispostos a me ajudar no que fosse preciso. O mesmo aconteceu com os funcionários daquele local, que sempre me apoiaram em todas as atividades em que eu precisava.

Entretanto, não sentia apenas entusiasmo, mas muito medo. Sabia que dali em diante tudo seria diferente: novas pessoas, novos locais, novas crianças, uma nova professora, uma nova Vivian (a professora Vivi, como amorosamente fui apelidada). Opa, mas espera aí, o medo não mudou nada! Ele até me ajudou a permanecer firme em meus objetivos e a correr atrás dessa nova oportunidade de conhecimento, afinal, eu aprendi muito nesse tempo que estive com essas pessoas.

Na conversa inicial com o diretor e a coordenadora, conheci o nome e um pouco da história dos alunos que estariam ao meu lado no decorrer dos encontros que iriam acontecer. Foram tantos sentimentos que tive, que terei que escolher um para escrever aqui: felicidade! Sim, eu estava muito feliz em poder participar um pouquinho da história dessas crianças e poder ajudá-las no que elas precisavam.

Conhecer as crianças foi a fase mais especial da minha pesquisa. Naquele momento dava forma a cada nome anotado na minha listinha. Pois bem, vamos falar um pouco sobre eles.

Conheci Emanuel antes de ser apresentada para ele, por esse motivo, ainda não sabia que o Emanuel era o Emanuel (poxa, isso ficou confuso rs!). Estava ele sentado no refeitório, em um dia que eu também ia tomar o meu lanche da manhã. Assim que sentei na mesa em que Emanuel estava comendo ele me disse “- Oi” e eu o respondi “- Oi”. Pois bem, foi um encontro de poucas palavras, mas que nos rendeu um bom assunto para o momento em que realmente fomos apresentados. O João eu conheci em uma sala de aula e logo em seguida mudou-se para outra. Parece que ele era meio briguento em uma, mas se adaptou bem

na nova. João ainda tem alguns momentos meio “bravinhos”, mas nada que uma boa música não resolva. Nessa nova sala de João estudava Cláudia, uma menina delicada que no começo teve muita vergonha de mim – ela se escondia debaixo da carteira –, mas logo o medo passou e ela se aproximou com um presente feito por ela: um sabonete em forma de flor cheio de brilhaços. Jonas e Isabela também são alunos que dividiam a mesma sala. Isabela estava sempre rindo da vida e trazendo mais alegria e cor para nossas aulas. Bom, deu para perceber quão diferente cada aluno é. Imagine só como fiquei confusa quando, após as observações e entrevistas, comecei a planejar nossas atividades. O resultado? Tudo o que planejei nas férias para o início dos nossos encontros praticamente não foi utilizado. Com pessoas tão especiais foi preciso repensar todas as atividades, a partir de cada dia de intervenção.

E assim começamos. Eu estava com muito, muito medo mesmo. Mas como sabia que as crianças não poderiam perceber isso, pois elas também estavam nervosas e ficariam ainda mais se percebessem que eu também estava, eu assumi a postura da “Professora Vivi” e resolvi que todos os momentos que eu pudesse ter com esses pequenos seriam os mais proveitosos possíveis.

Apreendi muito em nossos encontros, afinal, a cada momento precisava criar alternativas para cada situação que se apresentava e que não estavam em meu planejamento. Tornei-me uma professora diferente após ter conhecido essas crianças. Ensinar a ler e a escrever a partir da música foi, em minha opinião, uma escolha importante da minha vida e que para sempre ficará nas minhas lembranças.

Na sequência (após a leitura da narrativa), a pesquisadora pediu que as crianças, assim como ela, escrevessem narrativas (ênfatizando que levassem em consideração o dia em que se conheceram, como se sentiram, as atividades desenvolvidas, o que mais gostaram, o que aprenderam, o que mudou nas suas vidas).

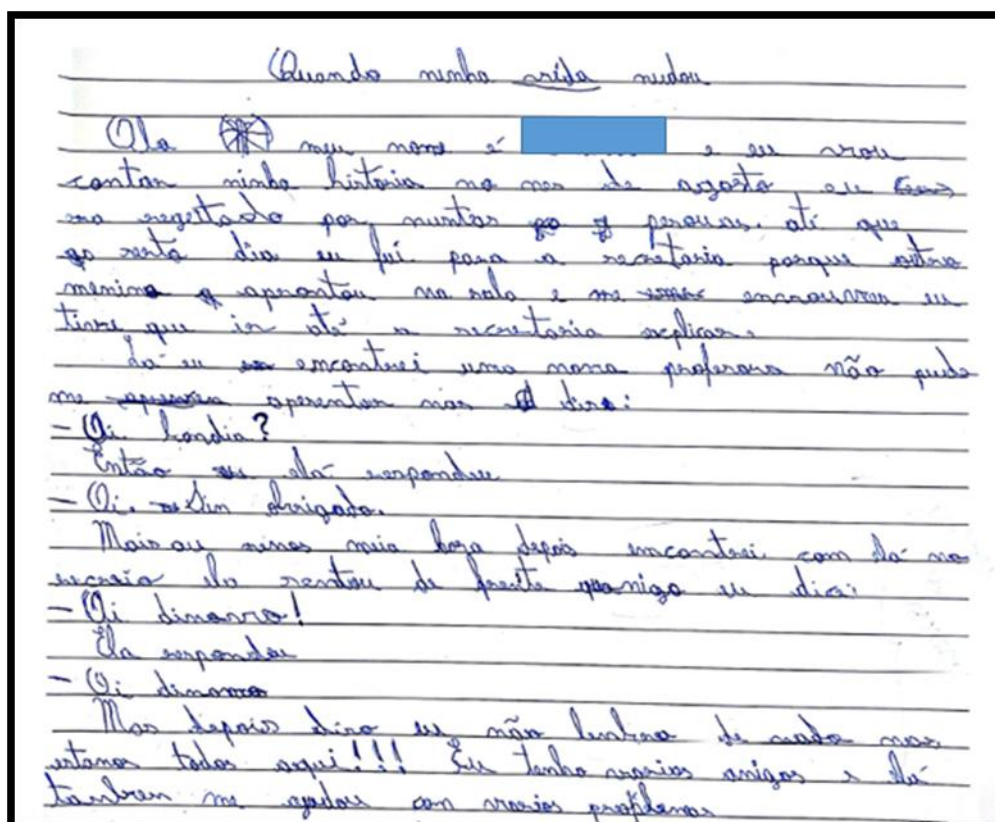
A seguir, apresentamos os relatos escritos, em forma de narrativa, produzidos pelas crianças. Com essas escritas, observamos marcas do discurso cotidiano dos encontros, “portanto, as marcas da realidade sociocultural dos indivíduos e dos grupos em interação” (SMOLKA, 2008, p. 100). Além disso, a discussão anterior do grupo também se apresentou marcada nas escritas.

O que se pode perceber, então, é um intenso movimento intertextual – os outros falam no meu texto, eu incorporo e articulo a fala dos outros; eu falo o/no discurso de outros que, ao mesmo tempo, ampliam o meu dizer... É o próprio jogo da intersubjetividade marcado no trabalho de escritura. Cada

texto, um momento de enunciação. Em cada momento, muitas vozes (SMOLKA, 2008, p. 108).

Alguns textos escritos pelos alunos demonstram o processo interdiscursivo, em que ecoam múltiplas vozes. O texto apresentado abaixo (Figura 45) é de Emanuel:

Figura 45 - Texto de Emanuel



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO:

[Título] Quando minha vida mudou.

Olá, meu nome é Emanuel e eu vou contar minha história. No mês de agosto eu era rejeitado por muitas pessoas. Até que um certo dia eu fui para a secretaria, porque outro menino aprontou na sala e me envolveu e eu tive que ir até a secretaria explicar. Lá eu encontrei uma nova professora, não pude me apresentar, mas disse:

- Oi, bom dia?

Então ela respondeu:

- Oi. Sim, obrigada.

Mais ou menos meia hora depois encontrei com ela no recreio e ela sentou de frente comigo. Eu disse:

- Oi de novo!

Ela respondeu:

- Oi de novo.

Mas depois disso eu não lembro de nada, mas estamos todos aqui!!! Eu tenho vários amigos e ela também me ajudou com vários problemas.

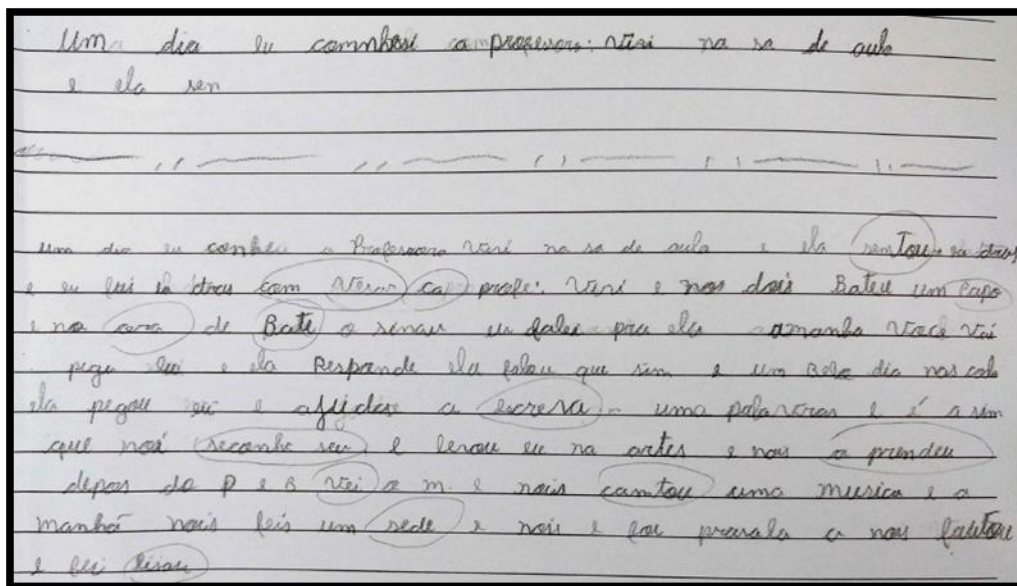
É importante destacar na escrita de Emanuel o título de seu texto, que caracteriza um momento de mudança em sua vida, quando conheceu a pesquisadora, fato que pode ser especificado ao expor que, com a ajuda da pesquisadora, passou a lidar com vários problemas, os quais, a partir da fala do aluno anteriormente apresentada (na discussão em grupo), podem ser interpretados como as aprendizagens referentes à linguagem escrita – "Antes eu não sabia onde ficava o P, o M, o N".

Outro fato que o aluno informa sobre sua mudança de vida são as expressões “eu era rejeitado por muitas pessoas”, “[hoje] estamos *todos* aqui” e “eu tenho vários amigos”, que justificam que, após os encontros, Emanuel passou a se socializar, tendo amigos.

Chama a atenção o fato de os alunos da classe não se relacionarem com Emanuel. Na entrevista com a coordenadora, ela mencionou: “as crianças se afastam dele”, assim como a professora de Emanuel: “é difícil adequar ele a dupla”.

Segue agora (Figura 46), o texto produzido por João:

Figura 46 - Texto de João



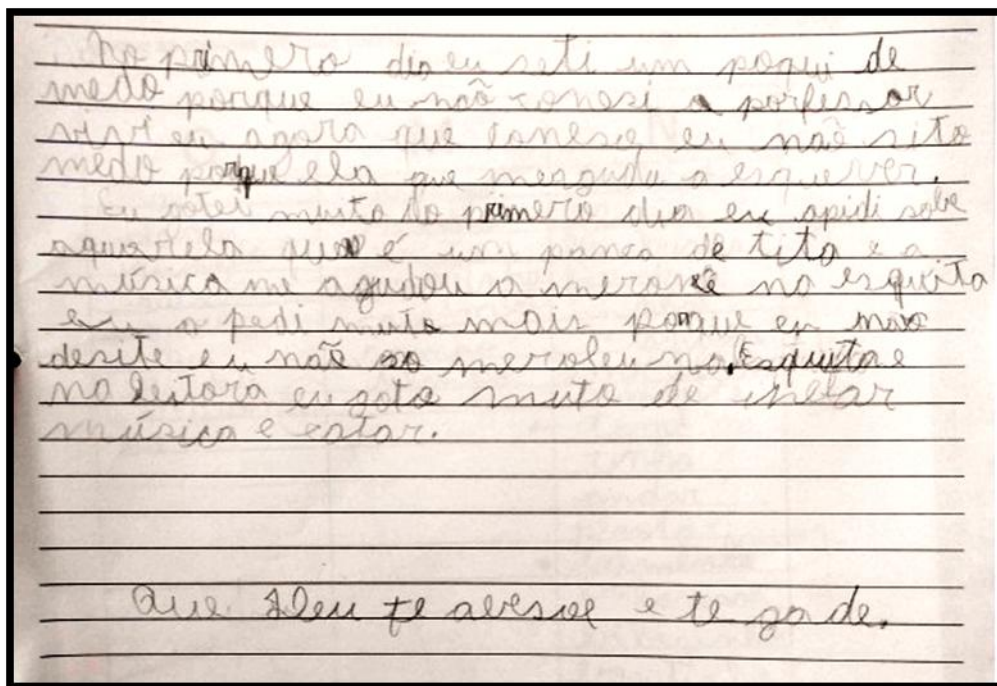
Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: Um dia eu conheci a professora Vivi na sala de aula e ela sentou lá atrás e eu fui lá atrás conversando com a prof. Vivi e nós dois batemos um papo e na hora de bater o sinal eu falei para ela: amanhã você vai pegar eu e ela respondeu, ela falou que sim. E um belo dia, na escola, ela pegou eu e ajudou a escrever uma palavra. E é assim que nós nos conhecemos. E levou eu na artes e nós aprendemos depois do P e B vem o M. Nós cantamos uma música e amanhã nós faremos um CD, e nós, e foi pra sala, nós voltamos e fizemos a lição.

Assim como em sua fala, durante a discussão em grupo apresentada anteriormente – na qual João diz que sua letra mudou e que ele sabe da regularidade que envolve as letras Q, U e M, N –, novamente, João retoma que aprendeu o uso do M antes do P e B (mesmo tendo escrito ao contrário – que a letra M vem depois do P e B) e que reconhece os encontros como momentos de aprendizagem ao dizer que a pesquisadora lhe ajudou a ler e a escrever. Da mesma forma, cita as músicas e a gravação do CD.

Raissa também demonstra certa apropriação de elementos textuais levantados pela pesquisadora (Figura 47):

Figura 47 - Texto de Raissa



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: No primeiro dia eu senti um pouquinho de medo porque eu não conhecia a professora Vivi. Eu, agora que eu conheço, eu não sinto medo, porque ela me ajuda a escrever. Eu gostei muito do primeiro dia. Eu aprendi sobre aquarela, que é uma palheta de tinta, e a música me ajudou a melhorar na escrita. E eu aprendi muito mais, porque eu não desisti. E eu não só melhorei na escrita e na leitura, eu gosto muito de inventar música e cantar. Que Deus te abençoe e te guarde.

Na escrita de Raissa observamos duas diferentes atribuições de responsabilidade por sua aprendizagem: ela diz que a pesquisadora lhe ajudou a escrever, e a música lhe ajudou a ler. Acrescenta, ainda, que agora sabe que gosta de ser compositora (escrever) e intérprete de suas canções (ler). Compreende que tudo isso foi possível porque não desistiu.

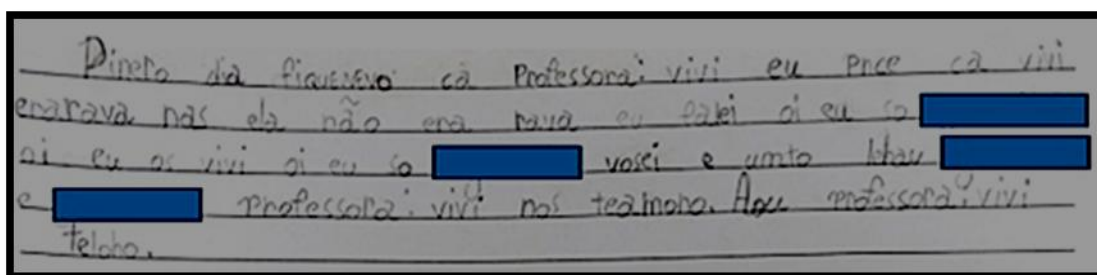
Em entrevista, a coordenadora afirmou que Raissa não tinha autonomia para fazer sozinha as atividades e se recusava a realizar as atividades que demandavam leitura. Sua professora também informou que ela não aceitava ajuda – “por exemplo, eu queria que ela fizesse com letra bastão, não de letra cursiva. E eu não consigo fazer ela voltar pra essa letra... Ela se recusa. E como eu percebi que ela não aceita essa mudança eu deixei”.

No entanto, Raissa além de aceitar a mudança de letra sugerida pela pesquisadora, sempre dançava e cantava nos encontros, o que mostra uma mudança em sua postura, pois, como se pode observar em sua conversa inicial com a pesquisadora, em sua sala de aula, ela ficava, conforme suas palavras, “quieta” para não ser “zoada”, e também por acreditar que, dessa forma (em silêncio), iria aprender.

Portanto, nos encontros, observamos que Raissa deixou de ser a menina quieta para ser uma menina que participa, dança, canta e, ainda assim, está concentrada em suas atividades.

A seguir, apresentamos os alunos que ainda não conseguiram se alfabetizar, mas que escreveram também suas narrativas:

Figura 48 - Texto de Jonas



Fonte: Acervo da pesquisadoras.

TRANSCRIÇÃO: Primeiro dia fiquei nervoso com a professora Vivi. Eu pensei que a Vivi era brava, mas ela não era brava. Eu falei "oi, eu sou Jonas" "oi eu sou Vivi" "oi eu sou Isabela". "Vocês são muito legais Isabela e Jonas". Professora Vivi, nós te amamos. Professora Vivi, te adoro.

Quando Jonas relembra o momento em que conheceu a pesquisadora, demonstra a marca de um vínculo que se criou ao longo dos encontros, o qual se traduz no fato de que as experiências pautadas por relações de cooperação, consideração, respeito e atenção – ou seja, a favor do aluno e de sua aprendizagem – tornam-se significativas e afetivamente positivas ao potencializar o aluno para agir

na direção da leitura, do entendimento de como se escreve e de como se produz textos baseados em seu discurso. Vale destacar que, na primeira conversa com Jonas, o aluno disse que não sabia ler, escrever nem tinha amigos, diferente desse último momento, após os encontros, em que ele faz a produção textual e cita a colega Isabela. Segue o recorte da conversa inicial com Jonas:

(Jonas) Eu não sei escrever.

(Pesq.) E ler, você lê?

(Jonas) Eu não sei ler (...) É muito difícil.

(Pesq.) Seus amigos te ajudam?

(Jonas interrompe a pesquisadora) Eles não gostam de mim.

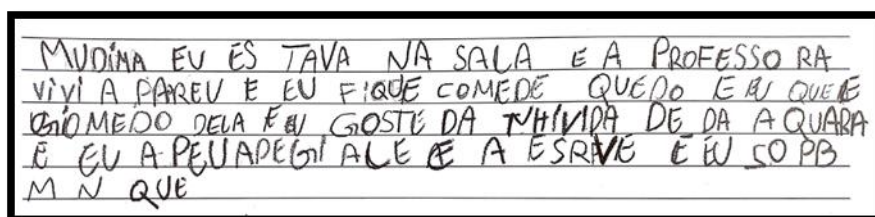
(Pesq.) Por quê?

(Jonas) Não sei, eu acho que me acham chato (...) Eles não gostam nem de brincar comigo. Nem falar comigo.

Na entrevista com a coordenadora, ela também informa que o aluno "não consegue fazer uma produção de texto", assim como sua professora informa que ele não desenvolve nenhuma atividade sozinho. Nas observações iniciais na sala de aula, Jonas se mostrou um aluno muito disperso e que conversava bastante. Entretanto, nos encontros, quando a pesquisadora pensava que ele estava distraído, ele surpreendia o grupo respondendo alguma das questões. Inclusive, houve momentos em que corrigiu os colegas.

Abaixo (Figura 49), segue a escrita de Cláudia:

Figura 49 - Texto de Cláudia



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: Um dia eu estava na sala e a professora Vivi aparece e eu fiquei com medo. E eu fiquei com medo dela. E eu gostei da atividade da aquarela e eu aprendi a ler e a escrever. E sobre P, B, M, N, QUE.

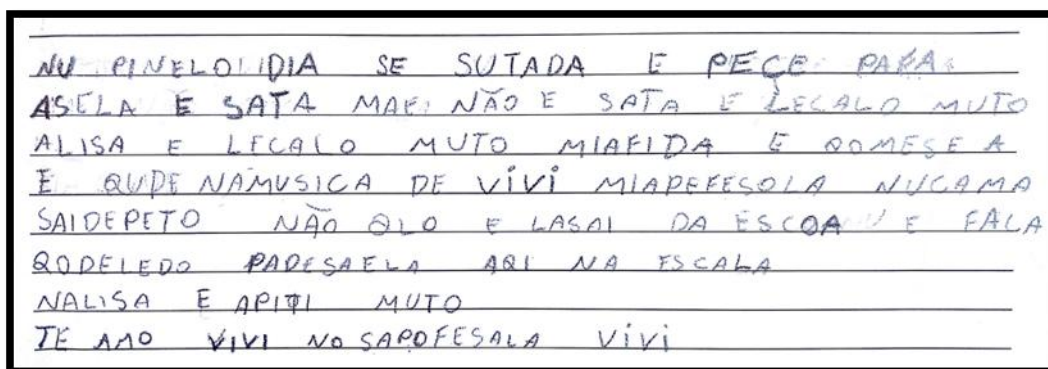
Assim como escreve em sua narrativa, Cláudia, na conversa inicial com a pesquisadora, disse que sentia muito medo, principalmente, em relação à leitura e a

escrita, o que se desconstrói ao observar que ela faz a atividade de produção de texto. Além disso, cita o que aprendeu com os encontros – ler e escrever.

Vale lembrar que Cláudia foi descrita pela coordenadora como uma criança com muita dificuldade, que não produzia e apenas copiava. Compreendemos que, quando as condições de ensino são organizadas/planejadas de forma a considerar e acreditar na criança, isso pode promover o envolvimento.

Outros alunos que também dizem que gostam muito da pesquisadora e que aprenderam com os encontros foram Isabela e Kaique:

Figura 50 - Texto de Isabela



Fonte: Acervo da pesquisadora.

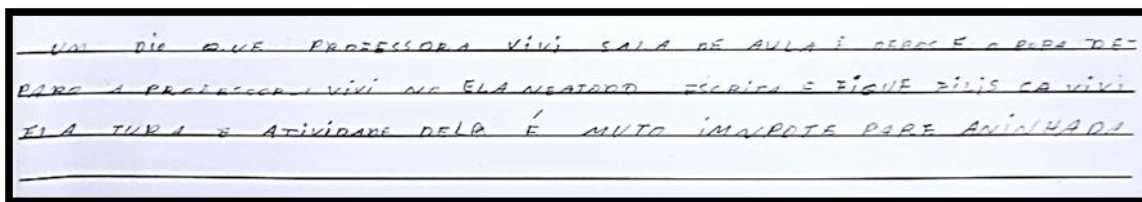
TRANSCRIÇÃO: No primeiro dia eu fiquei assustada e pensei que ela era chata, mas ela não é chata, é legal, muito linda e legal. Muito linda. E comecei a escrever a música. Vivi, minha professora, nunca mais saia de perto. Não quero que saia da escola. Eu quero a professora aqui na escola. Na lição eu aprendi muito. Te amo Vivi, nossa professora Vivi.

Sobre a escrita de Isabela, conforme Smolka (2008, p. 69), é importante observar o significado de seu discurso, pois ela “pode escrever (...) ou tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor”.

Por isso, a pesquisadora assumiu o papel de leitora do texto de Isabela e problematizou sua escrita, para que a aluna entendesse que é preciso detalhar mais alguns aspectos para que se estabeleça a comunicação com quem lê, tendo em vista que aqueles fragmentos de escrita estavam relacionados com a elaboração do pensamento da aluna.

A seguir (Figura 51) a escrita de Kaique:

Figura 51 - Texto de Kaique



Fonte: Acervo da pesquisadora.

TRANSCRIÇÃO: Um dia a professora Vivi foi na sala de aula e depois a professora Vivi ensinou a escrita e fiquei feliz com a Vivi. Ela e toda a atividade dela é muito importante para a minha vida.

É importante lembrar que Kaique foi caracterizado pela coordenadora e por sua professora como uma criança esforçada, mas que não conseguia evoluir – "você trabalha uma coisa com ele agora parece que ele entendeu, aí amanhã cê vai fazer uma retomada, parece que ele nunca ouviu falar daquilo, ele esquece" (professora de Kaique). Nos encontros, apesar de o aluno faltar muito, ele sempre participava das atividades e, com a mediação da pesquisadora, realizava-as.

É importante salientar que, mesmo que os textos ainda tenham questões a serem vencidas, podemos observar que as crianças passaram a se permitir escrever, afinal, antes dos encontros, observamos uma grande resistência em relação a esse aspecto – os alunos diziam que não sabiam escrever e que não gostavam de escrever. Além disso, passaram a utilizar os conhecimentos produzidos durante os encontros para levantarem hipóteses e realizarem a produção escrita. Outro ponto a se destacar é que as escritas que se mostravam como blocos únicos e com muitas letras – o que tornava difícil identificar alguma aproximação com aspectos do SEA – passam a apresentar uma organização e legibilidade – embora a leitura ainda não seja tão simples de se fazer, há a possibilidade de compreensão principalmente a partir do que as crianças falam que escrevem e a partir da leitura que elas fazem dos seus próprios textos.

Além disso, as crianças se reconhecem com uma escrita melhor, com o traçado da letra melhor, compreendendo algumas questões específicas da língua, mesmo que em alguns textos esses usos não tenham aparecido de maneira estável. Nesse sentido, podemos justificar que a alfabetização é um processo complexo e que essas crianças começaram a mostrar, durante os encontros, mudanças nesses aspectos.

Essas mudanças mostram que esses alunos passaram a participar, discutir, opinar, sugerir e apresentaram uma disposição à leitura e a escrita. Podemos inferir que mais tempo em uma proposta de trabalho dessa forma pode consolidar uma série de mudanças mais estruturais em relação à língua escrita.

Podemos considerar que o feedback das crianças sobre os encontros foi positivo, principalmente, no que se refere às marcas afetivas sobre as experiências.

Por fim, a pesquisadora fez um “Show” de encerramento dos encontros para toda a escola, como mostra a Figura 52.

Figura 52 - Show de finalização para a escola



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Assim, podemos considerar que, com os encontros de intervenção – principalmente usando a música como eixo norteador e pelas mediações realizadas –, foi possível dinamizar o ensino e promover atividades diferenciadas para que os alunos se inserissem como sujeitos de conhecimentos e, portanto, ativos no processo de ensino, incentivando, assim, suas expressões, sentimentos e interpretações – o que foi feito desde as discussões em grupo até os momentos em que havia o cantar e o dançar.

A partir disso, observou-se a criação de vínculos diferenciados entre os participantes do grupo. Sobre esse aspecto, Smolka (2008, p. 99) determina que, quando há abertura para que as crianças falem e se relacionem em sala de aula, abre-se um espaço para que importantes questões venham à tona. Nesse sentido, vale lembrar, que esses mesmos alunos – anteriormente ao período dos encontros – não participavam, não se interessavam ou permaneciam calados em sala de aula – o que também afetava as suas relações com as atividades escolares e com os demais colegas.

Consideramos, então, que, quando há a democratização do espaço de ensino – como quando todos podem falar expressando seus pontos de vista e suas dúvidas e quando todos podem perguntar e arriscar –, cria-se a possibilidade para o desenvolvimento da confiança na criança (que sabe que não será criticada ou cobrada ao tentar). Portanto, os procedimentos de ensino utilizados impactaram em efeitos muito importantes para que as crianças ressignificassem suas relações com a leitura e com a escrita, pois passaram a sentir-se capazes, além de pertencentes a um grupo.

Defendemos, portanto, que a música, como uma possibilidade acessível e de interesse da maioria das pessoas, potencializa o desenvolvimento da linguagem escrita ao: despertar o interesse dos alunos para a reflexão sobre a língua; criar uma vontade em ler e conseguir interpretar o que as letras das canções dizem; servir de recurso para o trabalho mnemônico; permitir a produção textual em que as crianças se coloquem como autoras de seus próprios textos e assumam a responsabilidade sobre suas escritas – sempre considerando a interação entre aquele que escreve e aquele que lê –; inserir práticas de letramento a partir de uma perspectiva discursiva que considera as vivências dos alunos.

6.1. APROFUNDANDO O OLHAR

Diante dos dados produzidos, apresentamos agora um olhar minucioso frente ao desenvolvimento apresentado por três alunos em especial: João, Isabela e Emanuel. O critério balizador para essa escolha foi a assiduidade aos encontros realizados. João, Isabela e Emanuel estiveram presentes em praticamente todos os encontros. Abaixo, apresentamos cada um desses alunos detalhadamente.

Abordaremos tanto os aspectos vividos nos encontros como as informações obtidas nos procedimentos que antecederam a realização dos encontros de intervenção e os que se realizaram após o encerramento dos mesmos. Tais procedimentos referem-se a: conversa inicial e final entre a pesquisadora e cada um dos alunos, entrevista inicial e final com as professoras e a coordenadora, observação inicial e final dos alunos em suas salas de aula. O objetivo é evidenciar as mudanças nos comportamentos das crianças e problematizar se a música teve influência nessa realidade – tanto com o foco na linguagem escrita, propriamente dita, como nos aspectos de participação, relação com a escola e com os colegas.

6.1.1. JOÃO

Como já mencionado, João, segundo informações da coordenadora e de suas professoras, gostava de conversar, de chamar a atenção, era agressivo, inquieto, não gostava e se recusava a fazer atividades. De fato, nas observações feitas na classe de João, ele conversava bastante, parecia disperso e tinha vergonha de apresentar suas atividades aos colegas. Em nossa conversa inicial, João disse: “participo quando eu quero”.

Durante a entrevista, a coordenadora contou sobre a família do aluno, informando que seus pais não eram presentes na vida escolar do filho. Como exemplo, ela disse que eles não participavam das reuniões escolares e o único contato com a escola era por telefone. Na conversa inicial com João, ele disse “minha mãe me ajuda, mas não tanto, ela só..., quando eu faço toda a lição ela olha e fala que tá errado”. Também nessa conversa, comentou sobre a sua mudança de classe. Contou que gostou de sair da sua sala anterior, pois lá havia muita briga. Confirmou as primeiras impressões obtidas durante o período em que a pesquisadora o observou em sala de aula de que tinha vergonha de falar em público. Essa realidade se comprovou quando João, na conversa inicial com a pesquisadora, disse “eu ouvo mais”, e escolheu a imagem que representava a criança em silêncio (Figura 53) para complementar sua expressão.

Figura 53 - Imagem selecionada por João na conversa inicial



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Ainda em nossa conversa inicial, João fala sobre a leitura e a escrita:

(João) Eu tenho dificuldade de ler e saber um pouco as palavras.

(Pesq.) O que você faz quando não consegue ler alguma palavrinha?

(João) Daí eu volto tudo de novo. É que eu não sei muito é... é... a ler, aí eu num... num entendo.

Outro aspecto que merece destaque é que, na conversa inicial, João foi questionado sobre gostar da sua escola e ele respondeu que sua escola anterior era melhor, pois na atual ele precisava escrever, ato de que não gostava, pois demorava demais para realizar.

(Pesq.) Foi diferente mudar de escola?

(João) Foi.

(Pesq.) Por quê?

(João) Porque lá na outra escola que eu ficava era mais da hora, não escrevia.

(Pesq.) Ah, e aqui é chato porque você tem que escrever?

(João) Huhum. Não gosto de escrever.

(Pesq.) Por quê?

(João) Porque cê demora mais.

A imagem (Figura 54) que selecionou para representar essas situações envolvendo a leitura e a escrita foi a apresentada abaixo:

Figura 54 - Imagem escolhida por João na conversa inicial



Fonte: Acervo da pesquisadora.

É possível identificar que João teve, ao longo de nossas intervenções, uma evolução consideravelmente boa, afinal, mostrou ter progredido em suas aprendizagens. Da mesma forma, nas intervenções, João se mostrou uma criança desinibida (inclusive sempre queria assumir a lousa no lugar da pesquisadora), que expunha seus pontos de vista e dúvidas, participativa (nunca se recusando a fazer as atividades, sendo sempre o primeiro a terminar), interessada e preocupada com seus colegas, ajudando-os. Além disso, em momento algum de nossos encontros, demonstrou um comportamento agressivo.

Um exemplo de episódio em que João se mostra muito organizado e dedicado em sua escrita, além de apresentar participação, é quando, ao procurar as diferenças entre a utilização dos pronomes na letra da canção *Nosso Amor*, levantou-se de seu lugar e, enquanto apontava as diferenças que encontrou, disse “Aqui é SE ó e aqui é M” e, em seguida, falou rapidamente “o primeiro é TEU e o segundo é SEU”. O mesmo aconteceu quando a pesquisadora perguntou para o grupo “quando eu digo EU POR TI ME APAIXONAR quem está se apaixonando?” e João respondeu "O Mc Pedrinho". Enfim, durante todos os encontros com essa canção, a participação de João foi registrada, além disso, quando precisou escolher um pronome (entre seu e teu) para reescrever o trecho da canção, escreveu duas vezes a letra da canção para poder utilizar as duas opções.

Outro episódio em que a participação de João é destacada é quando responde antes de todos do grupo a questão da pesquisadora sobre qual palavra pode ser escrita com Q (o aluno fala PARQUE). Na sequência, quando a pesquisadora questiona “o que acontece se colocar o A, I, O?”, ele responde “Parqua, Parqui e Parquo”. Além disso, quando a brincadeira é finalizada e a

pesquisadora pergunta “O que podemos concluir sobre a letra Q?” e Raissa responde “Q, U”, é João quem completa dizendo “não pode ficar separado”.

João também foi caracterizado, conforme consta na apresentação inicial das crianças, com uma evolução lenta em relação ao desenvolvimento de sua leitura e escrita. Sobre esse aspecto, na observação inicial da sala de aula e na conversa inicial com João, observamos que ainda havia muitas questões ortográficas a serem vencidas por ele e que ele mesmo reconhecia sua dificuldade em ler, escrever e conhecer as palavras.

Podemos inferir, a partir da análise do material empírico, que João foi superando algumas de suas dificuldades em relação à escrita e à leitura. Foi possível observar nos episódios apresentados que João sempre pedia para ler as letras de canções durante os encontros. Podemos considerar que João se aproximou das práticas de leitura e de escrita e se apropriou de conhecimentos linguísticos importantes. Esses aspectos se confirmam na conversa final feita com ele, após o encerramento dos encontros de intervenção:

(Pesq.) João, o que você lembra das nossas atividades?

(João) Nós cantamos uma música, fizemos nosso CD, aprendemos a ler e a escrever... escrever rápido.

(Vivian) Rápido? Por quê? Antes não escrevia rápido?

(João) Não, eu escrevia devagar. Eu... eu lia, mas eu travava nas letras de... é nas letras muito... muito difíceis... eu tô gostando de ler, escrever e estudar. (...) E quando nós cantamos a música a gente aprende rápido.

A professora de João confirma as palavras do aluno em sua entrevista final:

(Professora de João) O João eu acho que ele teve uma evolução, acho que ele melhorou sim, bastante, ele é... O João ele tinha um problema sério assim... ele não parava para pensar, ele punha qualquer coisa pra acabar logo. Agora ele para, ele pensa, ‘o que que eu vou fazer? O que que eu tenho que fazer?’ Então eu acho que isso ele melhorou muito muito muito. Melhorou a leitura, ele é tímido, então assim, ele não gosta de ler, mas melhorou a leitura dele. Que mais... A escrita dele eu achei que melhorou. Eu acho que ele melhorou bastante. O João eu acho que deu muito certo. Seria bom se pudesse continuar, porque o meu receio agora é parar e regredir, entendeu? Ou estacionar, né. Se fosse possível continuar seria perfeito, porque ele, realmente, eu acho que deu muito certo. Essa coisa de parar pra pensar o que eu vou fazer, de querer fazer, porque antes ele não queria... Ele tinha dificuldade, então ‘Ah, não vou fazer’, sabe assim? Então ele começava a disfarçar, fazia outra coisa, desenhava, brincava, qualquer coisa. Pra não fazer aquilo que ele tinha dificuldade. Agora não, ele tem dificuldade ele vai até conseguir.

Assim, nos encontros de intervenção, João demonstrou um reconhecimento diferente da escola, quando disse que gostava de estudar. Mostrou-se disponível para ajudar os colegas, para ler e para escrever sempre que a pesquisadora precisava de ajuda, apresentando, portanto, uma postura diferente da constatada antes dos encontros. Essa atitude de ajudar os colegas foi elogiada por sua professora na entrevista final, quando ela conta que João e Cláudia passaram a ter um contato bem maior: “um ajuda o outro (...) E ajuda de verdade (...) muitas vezes eu peguei ele fazendo ‘Vamo Cláudia!’.

João também ajuda a pesquisadora. Como no episódio em que, trabalhando com a canção *Você não me esqueceu*, ele pede para escrever na lousa e demonstra que aprendeu a mediar a discussão sobre como se escrevem as palavras, auxiliando os colegas a refletirem para apenas depois escrever a palavra na lousa.

Outro aspecto importante de se destacar é que João começou a reler o que escrevia, mostrando-se receptivo ao pedido da pesquisadora, dando início a um movimento de autocorreção. Também demonstrou ter compreendido os aspectos ortográficos trabalhados – uso do Q e o M antes de P e B – principalmente por responder sempre as questões feitas pela pesquisadora. Embora na produção escrita essas questões ainda não tenham se consolidado, mostra que os conhecimentos produzidos por João estão em processo de desenvolvimento (na ZDP) e precisam, portanto, de mediações sucessivas para se tornarem desenvolvimento real, de fato. A continuação de um trabalho como o apresentado nesta pesquisa seria necessário.

As experiências vividas nos encontros possibilitaram aprendizagens importantes. Na entrevista final, João disse sobre o que mais gostou: “Sobre aquarela e sobre antes do P e do B sempre vem o M” e continua “Nós fizemos uma canção e a música do bang bang” – citando novamente a música que fala sobre antes do P e do B vir o M.

Consideramos que os encontros promoveram uma aproximação de João com as práticas de leitura e escrita, afetando-o de maneira positiva – João se reconhece melhor e mais capaz.

Na observação final, em sala de aula, foi possível confirmar os aspectos apontados por João e pela sua professora: João estava em dupla com Cláudia e a ajudava. Ele escrevia seu texto com interesse e preocupação e, havia uma evolução

nos aspectos ortográficos. Poucas palavras estavam escritas fora da convenção e, quando solicitado a lê-las novamente, pela pesquisadora, João rapidamente identificava os erros e corrigia-os em seu caderno.

6.1.2. ISABELA

Conforme já mencionado, Isabela participou de todos os reforços oferecidos pela escola, mas não apresentou melhora, não evoluiu, segundo a coordenadora. No decorrer dos encontros, Isabela mostrou-se concentrada e com vontade de fazer as atividades, apesar de escrever muitas palavras com letras trocadas. Também demonstrava preocupação em responder as perguntas da pesquisadora.

Segundo as informações iniciais, Isabela não produzia textos, apenas copiava. Não lia sozinha e tinha uma escrita ilegível. Entretanto, pode-se notar que, nos encontros de intervenção, Isabela fez todas as atividades e, após uma conversa com a pesquisadora sobre escrever com a letra de fôrma para que fosse possível compreender o que escrevia, passou a apresentar uma letra legível. Assim, apesar de Isabela não ter se alfabetizado, apresentou, além de uma letra legível, uma vontade em tentar vencer suas dificuldades: ela pedia para ler as letras das canções ou atividades da lousa, ajudava na soletração das palavras para que fossem escritas na lousa, escrevia sempre perguntando se estava no caminho certo e nunca desistia.

Vale lembrar que, na observação inicial, foi identificado que Isabela fazia atividades diferenciadas das outras crianças, pois, para a sua professora, ela não conseguiria acompanhar o grupo. Apesar de serem atividades consideradas mais simples, Isabela ainda demonstrava não conseguir ou não ter interesse em fazê-las. Em nossos encontros, Isabela realizou as mesmas atividades que todas as crianças e conseguiu acompanhá-las e, em momento algum, dispersou-se para fazer outras coisas, como identificado na observação inicial em sua sala de aula. Em nossos encontros de intervenção, Isabela, além de desenhar e colorir tudo, mostrava-se muito animada e envolvida com as atividades. Ela inclusive passou a se candidatar para ler em voz alta. O ponto chave para notar reais mudanças em Isabela é quando trouxe a letra da música para que a pesquisadora cantasse – o que a levou a replanejar todos os encontros. Portanto, os encontros destinados à canção *Nosso Amor* foram especiais para aluna, que ficou muito entusiasmada pela valorização de

algo que ela havia trazido e por ela saber cantar e poder acompanhar a pesquisadora enquanto cantava.

O envolvimento e a participação de Isabela mostram que os problemas de relacionamento com os colegas estavam sendo enfrentados. Isabela apresentava uma postura muito diferente da que demonstrou em nossa conversa inicial, quando contou que: “Tem uns que não gostam de mim”. Para complementar sua resposta, selecionou a imagem referente ao bullying (Figura 55).

Figura 55 - Imagem escolhida por Isabela na conversa inicial



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Uma das questões que dificultavam o seu relacionamento, segundo a coordenadora e a professora, era os problemas com sua higiene pessoal. Para a escola, Isabela tinha enurese noturna e não tomava banho, por isso, tinha um cheiro ruim, o que fazia com que todos se distanciassem dela. Para compreender o que acontecia com Isabela, a pesquisadora chamou-a para uma conversa, ao final de um dos encontros. Isabela começou contando sobre a sua rotina diária em casa, e o banho fazia parte dela. Mas, nessa conversa, Isabela nos contou que a sua mãe não podia lavar suas roupas em casa, pois caía água na casa do vizinho e, por isso, precisava esperar o dia que sua mãe pudesse ir à casa de sua avó para então lavá-las. Essa informação fez toda a diferença para que todos pudessem compreender o que realmente acontecia na vida de Isabela e ajudá-la. A pesquisadora começou a incentivá-la a pentear o cabelo, a prendê-lo de maneiras diferentes, a elogiá-la (como quando começou a usar um novo tênis) e, principalmente, estar ao seu lado, não se afastando por causa de seu odor (como as outras pessoas faziam). Pouco a

pouco, Isabela foi apresentando sinais de cuidado com sua aparência, o que certamente contribuiu para que outros colegas se aproximassem.

Segundo a coordenadora, a falta de participação e de ajuda da família contribuía para acentuar as dificuldades de Isabela. Entretanto, na conversa inicial com a aluna, ela informou “quando eu chego da escola, a primeira coisa que minha mãe faz é ajudar eu”.

Também nessa conversa inicial com Isabela, foi possível inferir que ela valoriza a atenção que o professor deve dar aos alunos:

(Pesq.) Se você fosse a professora e seus alunos precisassem aprender a ler e a escrever, como você faria?

(Isabela) Eu... eu ia ajudar.

(Pesq.) Ajudar como?

(Isabela) Ah, eu ia dar mais atenção e... dar mais... eu ia deixar ele tentar ler, né?

(Pesq.) Você precisa de alguma ajuda para fazer alguma coisa?

(Isabela) Pra ler.

(Pesq.) O que acontece quando você tenta ler?

(Isabela) Ah, umas palavras eu sei. Umas eu não sei.

(Pesq.) Entendi. E escrever?

(Isabela) Eu sei um pouco.

Reforçou essa ideia escolhendo a Figura 53, apresentada anteriormente – que representava a criança em silêncio –, e disse “A professora está ensinando ele (...) tá dando mais atenção pra ele, falando pra ele fazer lição”.

Ao longo dos encontros de intervenção, Isabela demonstrou compreender o conteúdo que estava sendo estudado, pois, quando a pesquisadora perguntou aos alunos o que estavam aprendendo, foi ela quem respondeu: “o Q, U, o E, o A”. Em outros episódios, Isabela demonstrou também uma boa compreensão do que estava sendo explorado. No trabalho com a canção *Você não me esqueceu*, Isabela realizou a classificação das palavras com M e N, registrando cada uma em suas respectivas colunas, atendendo à proposta. Além disso, respondeu o que estava em jogo na separação dessas palavras e sobre as letras que seguiam o M, mostrando muita atenção no que estava sendo perguntado para o grupo. O mesmo pode ser dito quando Isabela identificou que há palavras que podem ser colocadas em duas colunas, como é o caso da palavra “também”, que poderia estar na coluna do “M no final”. Há ainda o episódio em que todos cantamos a paródia composta com a música *Bang* e Isabela, após a finalização do encontro, voltou para pedir a letra da

música para poder ensaiar em sua casa. Nesse dia, ela estava muito arrumada, escovou os cabelos e mostrou seu novo tênis cor de rosa.

A professora de Isabela contou que ela provocava os colegas e brigava muito, o que também foi observado pela pesquisadora em sala de aula. No entanto, em nossos encontros, Isabela só chamava a atenção dos colegas para que prestassem atenção no que a pesquisadora falava. Ela assumia um papel de mediadora em várias situações.

Em nossa conversa final, Isabela emocionou-se e não segurou o choro ao relembrar o vivido:

(Pesq.) O que você aprendeu nesses encontros?

(Isabela) Eu aprendi que... eu aprendi agora estudar, consegui né, fazer as provas (segurando o choro).

(Pesq.) Você acha que nossos encontros te ajudaram a fazer as provas?

(Isabela faz sinal positivo com a cabeça). E... eu também melhorei nas letras também.

(Pesq.) Quais letras?

(Isabela) A, sabe que cê falava que eu tinha que fazer de mão? É... de forma...

(Pesq.) Lembro.

(Isabela) Aí, agora aprendi a fazer de mão, bem direito agora.

(Pesq.) É? Agora dá pra entender?

(Isabela faz sinal positivo com a cabeça). Lá na minha sala, acho que na segunda, eu entrei na sala, tinha um papel escrito, aí eu li né, aí tinha o P, o B, o N e o Q, (começa a chorar) aí eu pensei... tem uma pessoa que já deu esse negócio pra mim. Eu li né, daí lembrei de você.

(Pesq.) E lembrou da música?

(Isabela) Lembrei... lembro ainda... era (começa a cantar) "Antes do P e do B vem o M"

(Pesq. começa a cantar junto) e "depois do Q sempre vem o U". Porque você tá chorando?

(Isabela) Emoção (aos prantos).

As mudanças de Isabela foram reconhecidas pela coordenadora e pela professora.

Ela [professora de Isabela] me disse que a Isabela teve um progresso muito grande (...) Falou que ela tá tendo um avanço, muito grande, por conta também das dificuldades que ela apresenta, então qualquer coisa que ela faz de diferente pra gente é um avanço, né... (Coordenadora).

(Professora de Isabela) Olha, ela melhorou em questões assim de socialização, ela demonstrou mais interesse em participar de algumas atividades em sala também, coisa que ela não fazia. Isso, porque ela não tinha nenhum tipo de aceitação na sala, né, as crianças viviam brigando com ela, não podia colocar junto, e assim, eu achei que melhorou essa parte social dela com as outras crianças. Ela conseguiu uma aproximação maior com outros alunos que ela não tinha. Eu acho que a questão inclusive da higiene pessoal, ela vinha bonitinha, sempre com o cabelo arrumado.

(Pesq.) Mas agora ela tá se concentrando mais?

(Professora de Isabela) Mais concentração. Primeiro ela faz tudo que tem na lousa, depois se sobra um tempinho que ela terminou, daí ela faz outras atividades.

Foi possível confirmar, na observação final, ocorrida em março de 2017, o que a professora disse, quando Isabela estava ao lado de uma nova amiga e conversava com vários colegas. Ela também estava concentrada fazendo a atividade – era a aula de artes e as crianças faziam a releitura de uma determinada obra. Isabela estava sentada em uma mesa com os demais colegas e frequentemente lhes mostrava a sua produção artística, mas rapidamente voltava sua atenção para a atividade. Ela se dirigia frequentemente à mesa de sua professora, onde havia uma caixa com vários lápis coloridos que ela selecionava criteriosamente para ficar igual ao da imagem de que fazia a releitura. Contudo, apesar de todo esse movimento de mudança – relação com os colegas, realização da atividade e concentração –, a aluna ainda dizia para si mesma: “Tá feio!”.

6.1.3. EMANUEL

Conforme mencionado, segundo a coordenadora e sua professora, Emanuel era agressivo, apático, mas muito inteligente, e essa era a justificativa para a sua falta de interesse em fazer as atividades.

Durante os nossos encontros, Emanuel mostrou muitas mudanças. No início, era frequente ele se esconder debaixo da mesa para não conversar com a pesquisadora. Entretanto, com o tempo, foi possível conquistar sua confiança e passou a se candidatar a ler, a escrever e a ajudar. Especificamente nos primeiros encontros, Emanuel mostrou-se interessado quando anotou em sua agenda um lembrete para não se esquecer de trazer o desenho, o que não ocorreu em um determinado encontro. Outro aspecto foi quando se levantou para ajudar Cláudia na leitura do slide com a letra da canção *Aquarela* e na escrita na lousa. Essa ação (de escrever na lousa) foi importante, já que ele passou a interagir ainda mais com o grupo.

Segundo a coordenadora e a professora, Emanuel recusava-se a fazer as produções de texto (inclusive não havia produções no caderno de produção escrita). Ele contou, em nossa conversa inicial, que gostava de ler e escrever, mas disse “tudo tem que copiar”, demonstrando não gostar dessa atividade. Quando

questionamos se ele achava que ler e escrever eram importantes, disse que sim “porque se a pessoa não souber ler, que nem em banheiro de banco (...) se a pessoa não souber ler (...) ‘em caso de emergência aperte o botão’ (...) a pessoa pode acabar confundindo”.

Desde os primeiros contatos, mostrou-se um menino muito ativo, com iniciativa e que gosta de conversar. Em nosso diálogo inicial, disse que aprendia muitas coisas assistindo a vídeos do YouTube. Contou que esse era o motivo de a professora notar que ele “tem um nível a mais de inteligência”. Emanuel selecionou a Figura 56, que confirma essa caracterização que possui sobre ser um aluno estudioso:

Figura 56 - Imagem selecionada por Emanuel na conversa inicial



Fonte: Acervo da pesquisadora

(Emanuel) A professora, por exemplo, ela acha que quando eu não quero fazer lição... bom, por exemplo, quando eu faço lição ela nota que eu sou, ela acha, por ela, ela acha que eu tenho um nível a mais de inteligência, por exemplo, essas coisas assim que eu assisto no “Manual do Mundo” eu aprendo muita coisa. E ela já até mandou eu pra uma psicóloga, logo, logo eu vou fazer o teste da cabeça pra ver o QI que eu tenho. Eu já fiz o teste das ondas cerebrais. O resultado eu só vou ver depois que eu fizer o de QI.

(Pesq.) E o que você acha disso?

(Emanuel) Ruim (com voz de choro).

(Pesq.) Por quê?

(Emanuel) Porque a pessoa fica curiosa... e, com esse... com a curiosidade dela de querer saber ela fica preocupada e acaba ficando mais burra né (risos). Tipo, ela... fica preocupada demais, assim, fica pensando só nisso, e acaba esquecendo de outras coisas e vai abaixando. Eu não tô muito preocupado assim porque eu acho ruim ficar preocupado, mas pra outras pessoas, por exemplo, eu acho que seria ruim, porque elas ficariam muito preocupadas com o resultado, se desse ruim, e na verdade elas tivessem algo ruim na cabeça e nas ondas cerebrais.

Durante os encontros, Emanuel foi mostrando uma atitude diferente do que apresentava em sala de aula, escrevendo, lendo e participando. Teve a iniciativa de construir um cabeçalho para nossas aulas. Ajudava a pesquisadora quando

precisava que escrevesse algo na lousa, passou a ajudar seus colegas em várias situações – cantando a paródia para que se lembrassem do uso do M antes de P e B, usando a sua régua para apontar nos slides projetados o trecho a ser lido por um colega, repetindo as palavras para que pudessem escrevê-las. Tais atitudes demonstram que estava enfrentando suas dificuldades de socialização.

Em nossa conversa inicial, Emanuel definiu-se como brincalhão, mas escolheu a imagem que representava a criança em silêncio (Figura 53 apresentada anteriormente) e a imagem referente ao bullying (Figura 55 apresentada anteriormente).

(Emanuel) Os moleques ficam me irritando e a professora briga comigo. Ao invés de brigar com eles, eles saem de boa. Enquanto eu levo a bronca sem ela entender (...). Por exemplo, no primeiro ano, quando eu cheguei nessa escola, uns três dias depois sabe o que eles fizeram? Eles cataram meu lápis, tacaram no lixo, aí eu pedi licença pra professora, fui lá procurar. Eu tive que fazer isso. E eles ainda pegaram e me empurraram lá dentro. Aí depois a hora que eu fui brigar com eles a professora me deu uma bronca e me deixou de castigo.

Inferimos que, talvez, tenha optado por ficar calado em vez de tentar explicar o que acontecera nas situações entre ele e os colegas.

Como já mencionado pela coordenadora, a questão familiar na vida de Emanuel é bastante difícil. Ele falou sobre seus familiares em nossa conversa inicial, explicando que eles o ajudavam, e completou “mas não tem muito tempo pra mim, porque a minha mãe ela tem dois empregos e a vida dela, eu não sei o que é que tem que parece que as coisas é mais difícil do que pras outras”.

Durante os nossos encontros, Emanuel passou a produzir os textos que até então inexistiam em seu caderno de produções. Essa mudança se confirma com a entrevista final com a sua professora, que disse ter caprichado no bimestre, mostrando que em seu caderno de produções havia vários textos. Notamos também que os aspectos ortográficos trabalhados foram internalizados por ele. Segundo a entrevista com a professora após os encontros: “esse ano ele produziu um pouco melhor (...) fez mais atividades que nos outros anos”. Ela ainda percebeu mudanças na relação de Emanuel com os colegas de sala:

(Professora de Emanuel) Do meio do ano pra cá eu percebi que ele tava mais assim, centrado, as crianças estavam deixando ele sentar junto pra fazer atividade, entendeu? Porque tava aquele coisa assim... muito... “Não quero o Emanuel perto de mim”, entendeu? E aí, do meio do ano pra cá eu senti a melhora. Então, aí o grupo tava aceitando ele até pras

brincadeiras, eu percebi, por exemplo, até na aula do professor de Educação Física eu percebi que tavam aceitando ele melhor pras brincadeiras, coisas que eles não aceitavam. Mas era ele mesmo que provocava esse distanciamento, entendeu? É... ele mesmo, nos outros anos, ele mesmo foi afastando a turma dele. E esse, até o final do ano, ele tava se enturmado bem, tava... num sei se da família também, que a vó passou a cuidar mais de perto.

Portanto, Emanuel passou a ter amigos a partir do momento em que os encontros começaram a acontecer. Em sua narrativa escrita, realizada no último encontro, Emanuel a intitulou: “Quando minha vida mudou”. Nela, escreve que era rejeitado pelas pessoas, mas que com as aulas passou a ter vários amigos. Na conversa final, Emanuel fala de outras mudanças ao relembrar os encontros:

(Pesq.) Você lembra o que a gente aprendeu nos nossos encontros?
(Emanuel) Huhum. Principalmente a primeira música que você ensinou pra gente da Aquarela. Eu lembro que a gente trabalhou com as letras, a gente trabalhou a letra da música e... algumas dificuldades que nós tínhamos, tipo... o Q e o U. Cê ensinava a gente a cantar, a gente até fez um CD junto. (...) Melhorei na timidez, na timidez (...) Eu presto atenção nas aulas nas coisas que eu tenho que prestar atenção (...) A coragem também. Que antes eu era bem preguiçoso (...) agora, eu até acordo sozinho. Minha mãe acordava eu, demorava muito pra conseguir me acordar. Agora eu acordo sozinho com o celular despertando. Coloquei até ele pra fazer um show de luzes no teto do meu quarto.

Para o aluno, aprender especificidades do funcionamento da escrita parece ter despertado sua atenção e vontade de continuar aprendendo.

Retomando, portanto, nas intervenções, João disse, logo no começo, que gostava de estudar e realmente se mostrou fiel a isso, estando disponível para ajudar, para ler e para escrever sempre que a pesquisadora precisava, bem como quando seus colegas precisavam. Mostrou-se ainda muito organizado e dedicado em sua escrita, participativo e influenciado positivamente diante da mediação em suas ações, principalmente, quando passou a escrever corretamente após o pedido da releitura de sua escrita.

Com as intervenções, Isabela mostrou-se muito animada e envolvida com as atividades, o que ficou claro quando trouxe a letra da canção para a intervenção. Ela passou a ler sem medo, mesmo que com dificuldades, escrever em letra de forma para que outras pessoas pudessem entendê-la, superar, pelo menos nos encontros, sua dificuldade de relacionamento com as outras pessoas e envolver-se com os

conteúdos das atividades, a exemplo de quando pediu a letra de uma canção para poder ensaiar em sua casa.

Com a intervenção, Emanuel sinalizou muitas mudanças. Foi possível conquistar sua confiança e ele passou a se candidatar a ler, a escrever e a ajudar com as escritas na lousa enquanto discutia as letras utilizadas para formar as palavras. Demonstrou sentir-se pertencente ao grupo, principalmente quando construiu um cabeçalho para os encontros.

Fica claro que a contribuição da pesquisa envolveu, principalmente, o estímulo da leitura e da escrita a partir do trabalho com a letra da canção, além de possibilitar o trabalho específico com as dificuldades de cada aluno; a motivação; a melhora da atenção; a participação; o estímulo; a preocupação com o outro; a valorização da mediação.

A partir desses encontros, a interação entre professor e alunos e entre os próprios alunos confirmou-se importante para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a linguagem estabeleceu-se como “constitutiva do pensamento” (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 160) e a presença do outro mostrou despertar a vontade dos colegas em participar das atividades, como “os alunos que inicialmente não queriam ler, começaram a ler quando notaram que seus colegas estavam lendo” (GERALDI, 2006, p.63).

Ressaltamos a necessidade de os cursos de formação de professores explorarem aspectos que envolvam a interação na prática pedagógica com foco na mediação, assim como o trabalho com diferentes atividades para ampliação das experiências de letramento dos alunos.

A música constituiu-se elemento mediador importante no processo de alfabetização, podendo ser caracterizada como um recurso pedagógico – utilização para a exploração de determinadas propriedades estruturais da escrita, como as reflexões grafofônicas e ortográficas para a apropriação do SEA. Da mesma forma, pode evidenciar aspectos da sua linguagem – como a sua letra sendo um texto escrito para ser lido, cantado e curtido (fruição). Assim, proporcionou um estudo relacionado aos princípios grafofônicos da escrita e, também, a articulação do significado e do sentido.

Vale destacar que as crianças valorizavam muito os momentos em que a pesquisadora cantava. Os alunos participaram das atividades e mostraram que –

apesar das grandes defasagens acumuladas em relação à escrita – a forma como os encontros foram pensados e a opção pela música como eixo norteador do trabalho possibilitaram a percepção de que eles [alunos] possuíam noções das funções da escrita, levantando hipóteses e suposições na tentativa de realizar as atividades, “tinham informações e interpretavam os signos contextualmente” (SMOLKA, 2008, p. 20). E “isto só aconteceu, no entanto, porque alguém supôs que eles eram capazes e abriu espaço para a elaboração de cada uma” (SMOLKA, 2008, p. 42).

Portanto, quando se adotam procedimentos metodológicos diferentes e diversificados, quando a escrita é utilizada para registrar aspectos funcionais e a leitura é feita por necessidades da atividade, ou seja, ambas em contexto de uso, quando há situações de intensa interação verbal/dialógica e quando a organização da classe viabiliza o trabalho em grupo, criam-se meios para que as crianças passem a se interessar, a participar e a desenvolver-se com a mediação do outro, até que sejam capazes de realizar, por exemplo, a leitura e a escrita de um texto com autonomia.

A música assumida como um recurso e como uma linguagem permeou todas as discussões desta pesquisa. Portanto, mesmo quando a canção era pretexto para discutir a escrita de uma palavra no campo da ortografia, as crianças não só participavam da discussão, copiavam e escreviam a palavra extraída da música, mas também cantavam e dançavam.

CONSIDERAÇÕES

Compreendendo que o objetivo principal da pesquisa envolveu investigar de que maneira a música pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita em alunos do 4º ano do Ensino Fundamental que apresentavam defasagens importantes no processo de alfabetização, visando potencializá-lo, pode-se dizer que a contribuição da pesquisa já se fez visível logo nos primeiros encontros, com as reações das crianças ao mostrarem que a prática pedagógica possibilitou a participação e o envolvimento, pois elas faziam perguntas e davam suas opiniões. Esses aspectos também se fizeram visíveis na continuidade dos encontros.

Nesse sentido, as possibilidades promovidas a partir do uso da música, especificamente a partir da letra de canção, permitiram a realização de um estudo contextualizado da língua escrita, a utilização de diferentes estratégias para a realização das atividades, a caracterização da escrita como algo funcional (anotar para lembrar), a discussão em grupo envolvendo problematizações sobre os temas para a construção de conhecimentos coletivamente, a valorização da compreensão/significado e sentido atribuídos às atividades pelas crianças, a valorização de suas escritas e de suas próprias reflexões para a correção.

É preciso destacar que, a partir da conversa final com as crianças, compreendemos que as aulas com a música *Aquarela* foram as mais estimadas pelos alunos. Isso nos leva a uma reflexão. Foi muito importante acolher as músicas apreciadas pelas crianças. Elas sentiram-se valorizadas, respeitadas em suas preferências e participantes efetivas no processo educativo. Mas, também, foi fundamental proporcionar experiências com o novo. Nesse caso, evidencia-se a necessidade de o professor ir além do que seus alunos já sabem e das atividades que estão, habitualmente, acostumados a realizar. Inferimos, portanto que a ampliação de repertório tenha refletido de maneira positiva na aprendizagem das crianças. Não podemos deixar de destacar que uma aprendizagem efetiva (envolvendo construção e apropriação de conhecimentos) precisa de investimento de tempo. Não se trata de fazer “mais do mesmo”, Mas fazer mais, de diferentes maneiras.

Além da mediação da música, houve a mediação da pesquisadora para aproximar as crianças das práticas de leitura e escrita. Referente à mediação da pesquisadora, pode-se inferir que influenciou algumas mudanças no comportamento de alunos no que diz respeito ao ajudar o colega – como no caso de Emanuel e João, que passaram a imitar a prática da pesquisadora – e na vontade de participar das atividades – como quando Isabela passou a ler com a ajuda tanto da pesquisadora quanto de seus colegas. Dessa forma, observamos a criação de laços afetivos positivos entre os presentes, proporcionando sentimentos de pertencimento e aceitação, aspectos não tão comuns nas características de várias das crianças. Esses sentimentos influenciaram o desenvolvimento dos alunos.

A partir do processo de mediação em sala de aula, a intervenção oportunizou a ajuda entre os alunos e entre pesquisadora e eles, a liberdade para a escolha, a priorização do sentido e do significado, a valorização do aluno para sentir-se capaz, o interesse das crianças, a percepção e autocorreção dos erros dos alunos, a aceitação entre os presentes no grupo, o trabalho com as regularidades da língua e com as necessidades.

Conforme exposto nos capítulos anteriores, a música já se definiu como uma área de conhecimento que permite o desenvolvimento do ser humano em vários aspectos, como a melhora da concentração, da atenção, da memória, da expressão, da timidez, do movimento corporal. Contudo, o material empírico da pesquisa apresenta aspectos que vão além quando há o uso da música como linguagem e recurso para a prática da sala de aula. Nesse sentido, a música, ao se relacionar com as práticas sociais, por ser um sistema semiótico, mostra atuar nas zonas de desenvolvimento proximal, de forma a possibilitar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, quando a música é reconhecida como uma forma de linguagem que possibilita comunicação e apresenta potencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do ser humano.

Nesse sentido, a pesquisa apresenta contribuições para a área da formação de professores que podem subsidiar a compreensão do processo de aquisição da linguagem escrita pela criança a partir do entendimento de que do uso da linguagem nas relações sociais desenvolve aprendizagens.

Fica evidente, portanto, que a influência dos fenômenos afetivos da música e da mediação da pesquisadora caracterizaram-se como importantes fatores na aprendizagem das crianças, contribuindo para o processo de alfabetização delas.

A pesquisa apresentou, para o campo educacional, um cenário favorável de reflexão sobre um trabalho significativo e envolvente com a linguagem escrita, visando o desenvolvimento dos alunos, ampliando as suas competências linguísticas e contribuindo, assim, para as discussões no âmbito da formação de professores e das práticas pedagógicas de alfabetização. Dessa forma, conclui-se que a música, como forma de linguagem e recurso mediador, pode ser uma forte aliada para envolver os alunos com a cultura escrita, aproximando as crianças do mundo letrado e promovendo, com isso, maior compreensão do seu funcionamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.R.; MAHONEY, A. A. A Psicogenética walloniana e sua contribuição para a educação. In: AZZI, R.; GIANFALDONI, M. H.T.A. (Org.). **Psicologia e Educação**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

ALMEIDA, R. Relações possíveis entre música e lingüística. **Conteúdo**, v. 1, n. 1, p. 127-133, 2005. Disponível em: <www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/download/12/11>

ALVES, A. J. A busca bibliográfica em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 53-60, 1992. Disponível em: <xa.yimg.com/kq/groups/28001072/.../revisaobibliograficameus7tipospreferidos.pdf>.

ARAÚJO, J. S. **Oralidade e letramento no primeiro ano do ensino fundamental: o gênero discursivo tertúlia em sala de aula**, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5792/6227.pdf?sequence=1>>.

BARROS, M. D. M.; ZANELLA, P. G.; ARAÚJO-JORGE, T. C. A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. **Revista Ensaio**, v.15, n. 01, p. 81-94, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n1/1983-2117-epec-15-01-00081.pdf>>.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal, Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F.; NASCIMENTO, B. E. S. Conversando sobre textos na alfabetização: O papel da mediação docente. **Caderno Cedes**, v. 33, n. 90, p. 215-236, 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622013000200004>>.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual do pacto. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF, 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.

BRUNING, K. C. S. **A semiótica e o ensino da canção**: uma experiência rumo ao multiletramento. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR. Disponível em: < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000174431>>

CARVALHO, T. M. G. **Um olhar sobre a relação dialógica entre os autores do guia de planejamento e orientações didáticas do Programa Ler e Escrever e o Professor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – SP. Disponível em: < <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/862>>.

CAGLIARI, L. C. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de língua portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, revista linguística, vol. 56, n. 1, p. 249-269. 2012. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-57942012000100011>>.

CLOT, Y. A interfuncionalidade dos afetos, das emoções e dos sentimentos: o poder de ser afetado e o poder de agir. In: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (Orgs.) **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

COLOMBO, F. A. **Aquisição da escrita**: a afetividade nas atividades de ensino desenvolvidas pelo professor. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000411740>>.

CORREIA, M. A. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar**, n. 36, p. 127-145, 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a10n36.pdf>>.

DIETZSCH, M. J. M. Professoras dialogam com o texto literário. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, 2004. Disponível em: < http://bdpi.usp.br/single.php?_id=001397646>.

DRAGO, R. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas Críticas**, v. 18, n. 36, p. 361-378, 2012. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193523808008.pdf>>.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, n. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p.371-378, 2002. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2002000200018&script=sci_abstract&lng=pt>.

EUGÊNIO, M. L.; ESCALDA, J.; LEMOS, S. M. A. Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. **Rev. CEFAC**, v. 14, n. 5, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462012000500027>.

FERNANDES, A. C. F. **O rap e o letramento: a construção da identidade e a constituição das subjetividades dos jovens na periferia de São Paulo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo - SP. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-145049/>>.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução Horacio Gonzales (et. al). 22. ed. São Paulo: Cortez, 1993. – (Coleção Questões da Nossa Época, v. 14).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GOMBERT, J. E. Atividades Metalingüísticas e Aprendizagem da Leitura. In: MALUF, M. R. (Org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HONORÁRIO FILHO, W. Educação dos Sentidos: Música e Subjetividade. **OPSIS - Revista do Niesc**, v. 1, 2001. Disponível em: < www.sumarios.org/artigo/educaçãodos-sentidos-música-e-subjetividade>.

LEITE GARCIA, R. **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, S. A. S. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G.; ARANTES, V. A. (Org.) **Alfabetização e Letramento: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413389X201200020006&lng=pt&nrm=iso>.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEMOS, C. T. G. Sobre a aquisição da escrita: Algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LUCKESI, C. **Tipificação da avaliação em educação: uma questão epistemológica**. 2016. Disponível em < http://luckesi.blogspot.com.br/2016_07_06_archive.html >. Acesso em 19 jan. 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHEIRIE, K. Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicol. estud.** v. 8, n. 2, p. 147-153, 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a15>>.

MEGID NETO, J. Gêneros de trabalho científico e tipos de pesquisa. Como elaborar projetos de pesquisa em educação. In. **Fundamentos de matemática, ciências e informática para os anos iniciais do ensino fundamental** – Livro III. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2011.

MONTEIRO, A.; MANDRILLO, C. La radio como herramienta para la promoción de la lectura. **Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento**. v. 4, n. 3, p. 57-70, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-75152007000300005>

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, DF, 2006. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf >. Acesso em: 16 nov. 2016.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009>. Acesso em: 23 nov. 2016.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, v. 33, n. 89, p. 15-34, 2013. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16 nov. 2016.

NASCIMENTO, M. A alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e Letramento**: perspectivas

linguísticas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**. Campinas: Autores Associados, 2012.

RESENDE, V. A. D. L. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília - SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123673>>.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>>.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SOARES-SILVA, A. P.; RAMOS DE OLIVEIRA, Z. M. Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, 2008. Disponível em: <http://coletivoepa.pbworks.com/f/Rossetti_ferreira_rede_de_significacoes.pdf>.

SAVIAN, M. R. O. **As relações de ensino e as ações da professora frente aos alunos não alfabetizados do quinto ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba - SP. Disponível em <<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=1144>>.

SAVIAN, M. R. O.; OMETTO, C. B. C. N. A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização - ABAlf**. v. 1, n. 3, p. 159-180, 2016. Disponível em <<http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/119>>.

SAWAIA, B. B.; MAGIOLINO, L. L. S. As nuances da afetividade: emoção, sentimento e paixão em perspectiva. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções coma clínica da atividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais).

SÃO PAULO. **Programa Ler e Escrever: Apresentação**. Secretaria da Educação, São Paulo: FDE, 2007. Disponível em <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>> Acesso em: 13 dez. 2016.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **A música nos anos iniciais da escolarização: uma proposta para a formação e a atuação do professor não especialista**. In: 16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil, Campinas, SP, 2007. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss18_05.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2016.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. **Revista da ABEM**, v. 21, p. 44-52, 2009. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/235>>.

SCHROEDER, S. C. N.; SCHROEDER, J. L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. **Música em perspectiva**, v.4 n.2, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/musica/article/view/27495>>.

SILVA, A. N. F. **Programa Ler e Escrever e o ensino de atos de leitura por professores do ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília - SP. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147998>>.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008. (Coleção passando a limpo).

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, n. 50, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v20n50/a03v2050.pdf>>.

SOUSA, M. J. S. G. **Texto e expressividade nas letras de canções infantis de Vinícius de Moraes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - RJ. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_9ec89c86cacd19543960e87ea11c9ed7>.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

SZYMANSKI, H.; ENGLER CURY, V. A pesquisa intervenção em psicologia da educação e clínica: pesquisa e prática psicológica. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2004000200018&script=sci_abstract&tlng=pt>.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor em sala de aula**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_64c60649f3a775b3d397b73f89a81488>.

TASSONI, E. C. M.; LEITE, S. A. S. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações**, v. 18, n. 2, p. 79-91, 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/933>>.

TIZIOTO, P. A. **Escrita, subjetividade e 'hiperatividade'**: a autoria na produção de alunos do ensino fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto - SP. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-23032013-130934/pt-br.php>>.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**: São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zóia Prestes. São Paulo SP: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642010000400003>

ZANELLI, J. C. **Formação Profissional e Atividades de Trabalho: análise das necessidades identificadas por psicólogos organizacionais**. 1992. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas - SP. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76922>>.

ANEXO

ANEXO 1 – Imagens que auxiliaram a conversa inicial com as crianças



Numeração de cima para baixo, da esquerda para a direita:

Fonte imagem 1: <http://maesamigas.com.br/wp-content/uploads/2013/09/toda-crianca-fala-errado-Custom.jpg>

Fonte imagem 2: http://4daddy.com.br/wp-content/uploads/2015/09/Manaus-Amazonas-autoritarismo-delinquentes-pesquisa_ACRIMA_20120222_0067_15.jpg

Fonte imagem 3: <http://blog.cancaonova.com/pensandobem/files/2007/07/prova-mania-2.JPG>

Fonte imagem 4: https://conteudo.imguol.com.br/2012/04/20/crianca-prova-estudante-estudar-aluno-oculos-filhos-pais-e-filhos-1334936880776_300x200.jpgx

Fonte imagem 5: <http://www.revistaautadesouza.com/public/imagem/conteudo/ckfinder/images/crian%C3%A7as%20estudando.jpg>

Fonte imagem 6: http://imguol.com/c/entretenimento/2014/01/24/criancas-bullying-escola-1390591915452_615x300.jpg

Fonte imagem 7: <http://2.bp.blogspot.com/KjnaFGV3COk/VbZimwL8WTI/AAAAAAAABZ0/KTq-V5g-y9Y/s1600/043012-national-black-male-teacher.jpg>

Fonte imagem 8: <http://mensagens.culturamix.com/blog/wp-content/gallery/mensagens-de-homenagem-ao-professor1/mensagens-de-homenagem-ao-professor-08.jpg>

Fonte imagem 9: <http://cdn.doutissima.com.br/wp-content/uploads/2015/09/pais-autoritarios.jpg>

Fonte imagem 10: <http://alfaonline.com.br/alfa/img/uploads/5575d02784d2d.jpg>

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Roteiro de Entrevistada Equipe Gestora

Este roteiro tem o intuito de informar o que se pretende com a entrevista com membros da equipe gestora (diretor e coordenadora), dado que este momento fornece elementos para que possam ser alcançados os objetivos da pesquisa. O objetivo dessa entrevista é compreender melhor quem são esses alunos, indicados por eles para participar da pesquisa. Essas entrevistas foram áudiogravadas.

- Quais os projetos ou planejamentos da escola que envolvem o desenvolvimento da leitura e da escrita?
- Que investimentos mais recentes foram feitos em relação à formação de professores?
- Fale um pouco sobre a relação da gestão da escola com os professores, com os pais e com os alunos.
- Conte sobre as informações que tem a respeito de cada aluno indicado por você para participar dessa pesquisa: informações sobre a história escolar de cada um e sobre a história de vida.

APÊNDICE 2 – Roteiro de Entrevista com os Professores

Este roteiro tem o intuito de informar o que se pretende com a entrevista com os professores dos alunos que participaram da pesquisa, dado que este momento fornece elementos para que possam ser alcançados os objetivos da pesquisa. O objetivo dessa entrevista é conhecer o trabalho desenvolvido em sala de aula em relação à língua portuguesa, bem como reunir informações sobre os alunos participantes. Essas entrevistas foram áudiogravadas para melhor compreensão e identificação dos dizeres dos professores.

- Conte-me sobre as atividades que costuma desenvolver referentes à leitura e à escrita.
- Que informações têm sobre os alunos participantes e sobre o desempenho deles nas atividades de língua portuguesa?
- Fale-me sobre o seu planejamento, tendo em vista a dificuldade encontrada nesses alunos.
- Qual a participação dos pais nas alternativas criadas para ajudar esses alunos?

APÊNDICE 3 - Roteiro de Observação

Pontifícia Universidade Católica de Campinas -Programa de Pós-Graduação em Educação - 2016

Coleta de Dados

Ficha de Observação

Nome da escola

Nome da professora:

Turma: __º ano __

Turno: _____

Carga Horária de observação:

As observações a seguir foram realizadas no dia: / /.

Materiais Didáticos Observados:

Objetivo Central das Observações:

1. Conhecer o tipo de trabalho que os alunos vivenciam, em sala de aula, com foco na área da língua portuguesa;
2. Identificar, por meio das ações que os alunos participantes da pesquisa têm em sala de aula, suas dificuldades em relação à apropriação da linguagem escrita;

Atividade Observada: Descrição detalhada

Instrução dada pela professora:

Estratégias utilizadas pela professora:

Forma de exploração da atividade feita pela professora:

Mediações observadas durante a execução da atividade:

APÊNDICE 4 – Tópicos que nortearam as conversas com as crianças

Objetivo principal: Investigar de que maneira a música pode contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos específicos sobre a linguagem escrita, em alunos matriculados nos 4º e 5º anos, que apresentam defasagens importantes no processo de alfabetização, visando potencializar o mesmo.

Considerações a respeito da Metodologia: Este roteiro tem o intuito de informar o que se pretende com a entrevista com os alunos, dado que este momento fornece elementos para que possam ser alcançados os objetivos da pesquisa.

- Vida escolar antes do ingresso no 1º ano do ensino fundamental

- Buscar informações sobre a escola que estavam antes dessa;
- Identificar que contatos tiveram com atividades envolvendo a linguagem escrita. Ver que atividades de escrever se lembram;
- Em caso positivo, pedir informações sobre como eram essas atividades.

- Vida escolar na escola atual

- Pedir informações sobre essa escola, como foi entrar nessa escola;
- Buscar informações sobre as atividades de linguagem escrita que fazem atualmente. Buscar identificar a compreensão que tem sobre elas.

- Vida escolar atual

- Identificar a visão que os alunos têm de si mesmos, da escola e das suas aprendizagens naquele momento;
- As atividades de linguagem escrita ajudam vocês em que?
- Aprende-se o que com elas?
- Deixar que expressem suas opiniões sobre essas atividades.
 - Se eles fossem pensar em atividades de escrita, como elas seriam.
 - É fácil de entender as atividades?
 - Aproveitar seus apontamentos para identificar expressões e posteriormente cruzar informações (observações em sala de aula).

Materiais:

- Gravador de áudio
- Imagens de espaços escolares, de alunos em sala de aula realizando atividades diversas, visando favorecer a identificação dos alunos participantes com algumas imagens, motivando a fala
- Propostas de realização de desenhos para exemplificar o que falarão