

A narrativa como proposta metodológica e a produção de materiais empíricos reflexivos¹

The narrative as a methodological proposal and the production of empirical reflexive materials

La narrativa como propuesta metodológica y la producción de materiales empíricos reflexivos

Vivian Annicchini Forner²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9692-6718>

Elvira Cristina Martins Tassoni³

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8968-3981>

Resumo: O objetivo do artigo é apresentar a narrativa como recurso para a produção de material empírico com grande potencial reflexivo. O uso de narrativas se deu no contexto de uma pesquisa participante do tipo intervenção que investigou as contribuições da música para o desenvolvimento de conhecimentos específicos relacionados à linguagem escrita, em alunos de 4º ano do Ensino Fundamental indicados pela equipe gestora de uma escola pública estadual em Campinas (São Paulo-Brasil) com defasagens no processo de

1 A pesquisa foi financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), código de financiamento 001

2 Professora na Prefeitura Municipal de Campinas (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, bolsista (CAPES). Graduada em Pedagogia pela mesma universidade (2015). Bolsista de Iniciação Científica (2013-2015) com os seguintes projetos: Avaliação do Projeto “As Travessuras do Amarelo”: A Literatura Infantil e a Aprendizagem de Procedimentos de Estudo (bolsa FAPIC/Reitoria) e, As Práticas Pedagógicas de Alfabetização: Um Levantamento em Periódicos da Área (bolsa PIBIC/CNPQ).

3 Professora Titular da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Editora-Chefe da Revista Educação da PUC-Campinas. Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1983), mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000 e 2008, respectivamente). Coordena o grupo de estudos GECOPEF - Grupo de Estudos Colaborativos de Professores do Ensino Fundamental - com a participação de gestores e professores. Desenvolve Assessoria Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Amparo (S.P). Foi professora da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e coordenadora pedagógica dos respectivos níveis de ensino. Realiza estudos na área da Psicologia Educacional e Formação de Professores, com ênfase nos processos de Ensino e Aprendizagem na sala de aula, atuando principalmente nos seguintes temas: afetividade e cognição, alfabetização, mediação pedagógica, grupos colaborativos, relação professor-aluno, ambiente de sala de aula, Educação Infantil e Ensino Fundamental.

alfabetização. A pesquisa baseou-se no referencial teórico histórico-cultural e na perspectiva discursiva da alfabetização. Inicialmente, são apresentados os aspectos teóricos que envolvem a narrativa; o seu uso como instrumento metodológico; para em seguida discorrer sobre as análises evidenciando o potencial reflexivo das narrativas orais e escrita. A narrativa foi utilizada antes do início, durante 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. Para este artigo, trazemos a experiência vivida – priorizando a narrativa – com um dos alunos do grupo. A narrativa permitiu que as crianças se conscientizassem dos saberes produzidos durante as intervenções realizadas no decorrer da pesquisa, assim como, possibilitou capturar os movimentos de mudanças desses alunos em relação ao processo de aprendizagem. Pode-se, portanto, assumir esse procedimento metodológico como um recurso para a produção de um material empírico reflexivo que possibilita a formação do sujeito.

Palavras-Chave: Alfabetização. Letramento. Música. Mediação Pedagógica. Pesquisa Intervenção.

Abstract: The purpose of this article is to present the narrative as a great insightful potential resource when producing empirical material. In this research, the use of narrative is taken into a research-participant context, investigating the means which music contributes to the development of specific knowledges related to written language on 4th grade elementary students with delays in the literacy process, designated by the team manager of a public school in Campinas (São Paulo-Brazil). This research was based on the historical-cultural theoretical concept and on the discursive perspective of literacy. Initially, the theoretical aspects involving the narrative were presented as: its use as a methodological instrument; then running through the analysis as so to show its reflective potential of oral and written narratives. The narrative was used before, during and after the period in which the intervention meetings occurred – altogether, 22 meetings were held with seven fourth-year students during the second semester of 2016, recorded by videotape and followed by literal transcription. For this article, we convey the experience – prioritizing the narrative – with one of the students from the group. The narrative has allowed children to become aware of the knowledge produced during the interventions carried out through the research's progress, as well as, has captured the movements of these student's changes regarding their learning process. One can therefore assume this methodological procedure could be seen as a resource when producing empirical reflexive material that enables the foundation of a person.

Keywords: Literacy. Reading-Writing Process. Music. Teaching Mediation. Intervention Research.

Resumen: El objetivo del artículo es presentar la narrativa como recurso para la producción de material empírico con gran potencial reflexivo. El uso de narrativas se dio en el contexto de una investigación participante del tipo intervención que investigó las contribuciones de la música para el desarrollo de conocimientos específicos relacionados al lenguaje escrito en alumnos de educación primaria indicados por el equipo gestor de una escuela pública estadual en Campinas/SP con desfases en el proceso de alfabetización. La investigación se basó en el referencial teórico histórico-cultural y en la perspectiva discursiva de la alfabetización. Inicialmente, se presentan los aspectos teóricos que involucran la narrativa; su uso como instrumento metodológico; para luego discorrir sobre los análisis evidenciando el potencial reflexivo de las narrativas orales y escrita. La narrativa fue utilizada antes, durante y después del período en que los 22 encuentros de intervención ocurrieron con siete alumnos durante el segundo semestre de 2016, registrados por videograbación y seguidos de transcripción literal. Para este artículo, traemos la experiencia vivida – priorizando la narrativa – con uno de los alumnos del grupo. La narrativa permitió que los niños se dieron cuenta de los saberes producidos durante las intervenciones realizadas en el curso de la investigación, así como, posibilitó capturar los movimientos de cambios de esos alumnos en relación al proceso de aprendizaje. Así se puede asumir ese procedimiento metodológico como un recurso para la producción de un material empírico reflexivo que posibilita la formación del sujeto.

Palabras Clave: Alfabetización. Letramento. Música. Mediación pedagógica. Investigación intervención.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo é fruto de uma pesquisa que investigou 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.

Trata-se de uma pesquisa participante do tipo intervenção, de abordagem qualitativa 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 mediação nas relações entre teoria e prática e entre sujeito e objeto de conhecimento.

Os objetivos específicos se configuraram da seguinte forma: (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 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.

Motivou a realização dessa pesquisa a preocupação com as crianças que já passaram pelo ciclo de alfabetização e não conseguiram aprender a ler e a escrever no tempo devido. Assim, fizemos contato com algumas escolas. Uma delas interessou-se pela pesquisa e autorizou a sua realização. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da PUC-Campinas sob o número 1.822.658. Foram indicados pela equipe gestora sete alunos para participarem da pesquisa. Observamos, no decorrer dos encontros de intervenção, que além da indicação envolver alunos não alfabetizados ou com defasagens significativas nesse processo, ainda havia no grupo alunos que, apesar de alfabetizados, apresentavam, na visão da escola, problemas de comportamento. Os instrumentos utilizados para a produção do material empírico foram: observações participantes nas salas de aula de cada um dos alunos selecionados com registro em diário de campo, o que possibilitou reunir informações sobre seus comportamentos em relação ao trabalho desenvolvido; entrevistas áudiogravadas com a coordenação e o corpo docente, para a ampliação das informações; conversas áudiogravadas e relatos escritos dos discentes envolvidos, que representaram as diferentes formas de narrar suas experiências com a escola e com a linguagem escrita, possibilitando aos alunos refletirem sobre si e sobre a suas aprendizagens; análise documental de cadernos de produção escrita dos alunos, a fim de conhecer o nível de desenvolvimento da escrita em que se encontravam.

Durante os encontros de intervenção buscamos proporcionar a esses alunos interações diversificadas, tendo a música como eixo, com o objetivo de envolvê-los e aproximá-los da leitura e da escrita (como um recurso para inserir os alunos no mundo letrado).

Esses encontros de intervenção aconteceram semanalmente durante um semestre letivo – ao todo foram 22 encontros durante o segundo semestre de 2016, registrados por vídeo-gravação e seguidos de transcrição.

Assim, as músicas eram selecionadas e, a partir de suas letras, eram definidos quais os conteúdos da língua escrita poderiam ser explorados. Havia etapas que sempre eram seguidas: em um primeiro momento, as pesquisadoras apresentavam 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, desenvolviam a leitura com as crianças e, ao mesmo tempo, mantinham 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.

Para este artigo, trazemos a experiência vivida com um dos alunos do grupo, a fim de evidenciar a potencialidade das narrativas para a produção do material empírico. Inicialmente, apresentamos os aspectos teóricos que envolvem a narrativa; para em seguida discorrer sobre o seu uso como instrumento metodológico. Finalizamos com as análises evidenciando o potencial reflexivo das narrativas orais e escrita de um dos alunos participantes.

2 NARRATIVA: MATERIAL EMPÍRICO REFLEXIVO

O trabalho com narrativas vem se apresentando como uma escolha adequada para o tratamento dos materiais metodológicos relacionados com as crianças, pois se considera que, a partir de suas narrativas, é possível conhecer melhor os seus processos de desenvolvimento.

A emergência histórica da pesquisa narrativa se dá pelo interesse em novas abordagens (como a biográfica) no campo das ciências humanas e sociais. De acordo com Crecci (2016), esse interesse dos pesquisadores surge, principalmente, por causa dos movimentos sociais do século XX – contra os modelos positivistas – que são “fruto da insatisfação em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico” (FREITAS; GHEDIN, 2015, p. 113), para que compreendam a vida cotidiana e suas contradições e passem a dar destaque para as narrativas e reconhecer a importância das fontes orais. No Brasil, especificamente, a utilização das narrativas despontou a partir dos anos 1990 com os estudos desenvolvidos na pós-graduação e em diferentes grupos de pesquisa (FREITAS; GHEDIN, 2015).

É nesse período, conforme Crecci (2016), que os canadenses Clandinin e Connelly – importantes estudiosos da pesquisa que envolve a narrativa – começaram a se destacar com teorias sobre “Inquiry Narrative”, expressão traduzida para o português como “Pesquisa Narrativa”. Ainda com base nos estudos de Crecci (2016), pode-se afirmar que esse conceito (de Clandinin e Connelly) foi criado a partir da perspectiva epistemológica

e ontológica de Dewey⁴ sobre a experiência. Assim, para Clandinin e Connelly (2001), a narrativa é uma forma de entender e compor sentidos para a experiência, definindo o crescimento pessoal e social. Nas palavras dos autores “compreender a vida e a experiência narrativamente é nossa pesquisa e nosso projeto de vida” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 56).

Para Delory-Momberger (2006, p. 368), a narrativa permite compreender a “autobiografia do trabalho realizado sobre si-mesmo no ato da palavra que, falada ou escrita, é sempre um ato de escritura de si; e, a heterobiografia, ou seja, o trabalho de escuta, “de leitura e de compreensão do relato autobiográfico mantido pelo outro”. As narrativas, de acordo com Lima e Castro (2014), possibilitam o contato direto com os sujeitos, permitem a aprendizagem sobre as experiências vividas, possibilitam a problematização e superação dos problemas encontrados e sistematizam novos caminhos a se seguir.

Compreendendo o quão polissêmico pode ser o significado da palavra narrativa, a especificação de Souza (2007, p. 66) torna-se viável para o esclarecimento de como se entende o ato de narrar neste trabalho, ou seja, é “enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e para a qual damos um significado. Garimpamos em nossa memória, consciente ou inconscientemente, aquilo que deve ser dito e o que deve ser calado”.

Nesse sentido, o discurso narrativo é uma representação dos fatos vividos por uma pessoa que não segue uma ordem linear, mas sim, possui uma característica dialética⁵ que permite que o sujeito ressignifique a sua experiência ao questionar sua identidade. Para Cunha (1997, p. 186), a não linearidade não é um problema, pois, “o fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos”. Portanto, as pessoas buscam indagações do passado com suas memórias⁶ individuais ou coletivas, refletem sobre as circunstâncias sociais e culturais que vivem o hoje e as confrontam com seus projetos de futuro de maneira consciente.

Ainda com base em Cunha (1997), pode-se considerar que há duas grandes vertentes de trabalho com as narrativas no campo da educação: a pesquisa que usa a narrativa como

4 Dewey, especialmente no seu livro “Experiência e Educação”, contrapõe a educação tradicional – apresentada por ele como tendo o objetivo de preparar o jovem para o sucesso da vida, a partir de padrões de controle externo que estão além das experiências dos alunos, impedindo qualquer participação ativa perante ao que lhe é ensinado – à educação “nova” ou “progressiva” – que tem como ideal fundamental a relação entre os processos da experiência real e a educação. Portanto, para Dewey existe uma relação entre educação e experiência, nesse sentido, para que essa experiência seja educativa, o seu caráter deve ser problematizado, analisando a qualidade da experiência pela qual se passa (DEWEY, 1976).

5 Envolve conflitos e contradições. Consequentemente, admite-se que a história está em constante movimento e que se transforma com a ação humana, a qual transforma, também, a realidade social.

6 Entende-se memória como um componente essencial na seleção e reconstrução da ressignificação das experiências, emoções, intuições e subjetividades para a compreensão de determinado objeto de estudo. Essa seleção pode ser consciente ou não.

instrumento – como exemplo, envolve a gravação de depoimentos, transcrições, apreciação dos entrevistados à fidedignidade das anotações; e, as investigações narrativas ou pesquisas narrativas, ou seja, que utilizam a narrativa como modo de escrita dos textos de pesquisa – inclui-se várias perspectivas, como as narrativas de formação, biografias, autobiografias, “histórias de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto” (GALVÃO, 2005, p. 329). Dessa forma, o propósito deste artigo visa à possibilidade de utilização da narrativa como procedimento metodológico – instrumento de registro de informações e de processos de desenvolvimento, durante o transcorrer da pesquisa.

Passeggi et al. (2011) foram as autoras que serviram de referência para a construção da compreensão da utilização da narrativa com crianças. Elas informam que são recentes os estudos e as pesquisas que buscam compreender a criança em sua “inteireza [...] suas formas de ver e representar o mundo” (PASSEGGI et al., 2011, p. 86). Elas consideram que

[...] a investigação que faz uso das narrativas de si, como objeto de estudo e método de pesquisa tem um duplo mérito: levar a criança a refletir sobre ela mesma na atividade de biografização e o pesquisador a refletir sobre si mesmo ao escutar, ler, analisar, publicar as narrativas que lhe são contadas (PASSEGGI et al., 2011, p. 99).

Nesse sentido, para essas autoras, há a existência da reflexividade na infância, justificando que, ao narrar, as crianças se esforçam “para compreender e explicar o que sentem, desejam ou não desejam” (PASSEGGI et al., 2011, p. 87), mesmo que por processos cognitivos empregues em decisões não racionais (como exemplo, uma criança que conta aos seus amigos imaginários aquilo que ela fez durante o dia). Assim, Passeggi et al. (2011) identificam a narrativa como o material mais adequado para entender a infância, pois permite acesso às compreensões que as crianças têm a respeito do que elas experienciam.

Para Passeggi et al., (2011), as formas narrativas fazem parte da cultura e se transmitem de geração em geração desde as primeiras interações da criança com o adulto responsável, a partir do momento em que essa aprende a desempenhar um papel no cotidiano familiar (campo da interpretação cultural). Nesse momento, a narrativa passa a ser um aspecto prioritário no desenvolvimento, atendendo a diversas funções da vida, como por exemplo, ser um instrumento para a produção de material empírico ao promover a reflexão e compreensão da criança em relação às suas experiências e sentimentos. Nesse processo, a mesma se desdobra como objeto de reflexão (personagem) e como ser reflexivo (pensador), pois ela é capaz de “voltar-se sobre si mesmo para explicitar o que sente, ou até mesmo perceber que fracassa nessa difícil tarefa de (re)elaborar a experiência vivida” (PASSEGGI et al., 2011, p. 89).

Da mesma forma, outras autoras que serviram de referência para a construção da compreensão da utilização da narrativa com crianças foram Solon et al. (2008). Essas autoras interessam-se pelos significados produzidos pelas crianças referentes às suas vivências. Em suas pesquisas, a narrativa é construída a partir de entrevistas realizadas direta-

mente com as crianças. Elas caracterizam a entrevista como “um procedimento que auxilia na construção do corpus de pesquisa, especialmente quando se deseja conversar com crianças sobre determinado fenômeno ou situação” (SOLON et al., 2008, p. 206). Consequentemente, outra opção das autoras foi a não utilização de questionários, mas sim, a realização de conversas abertas para garantir a aproximação e a criação de um vínculo com as pesquisadoras, pois o que se realizava em suas pesquisas envolvia “relação dialógica entre o pesquisador e criança [...], podendo perguntar, se colocar” (SOLON et al., 2008, p. 210). Dessa forma, participante e pesquisador constroem juntos o corpus da pesquisa.

Nesse processo, com base na perspectiva histórico-cultural, a comunicação torna-se elemento de formação humana, em que os sujeitos constituem sua identidade em um diálogo com o individual e com o sociocultural. Nas palavras de Oliveira (2011, p. 293) a narrativa possibilita o “exercício da autorreflexão, [da] compreensão e análise da dimensão pessoal, da valorização de si enquanto pessoa”, validando os conhecimentos na medida em que seus saberes são partilhados.

Cabe especificar aqui que a proposta de trabalho com a narrativa foi utilizada em três momentos: antes, durante e depois dos encontros de intervenção.

Assim, antes do início dos encontros de intervenção, igualmente como na pesquisa realizada por Solon et al. (2008, p. 206), as narrativas foram orais, na forma de conversa com os alunos, individualmente, com o objetivo de que os mesmos falassem sobre si, a partir de aspectos que experienciaram com a leitura e com a escrita. A opção pelas conversas se justificou pela necessidade de criar um contexto significativo para os alunos, permitindo valorizar as experiências vividas, além de possibilitar às pesquisadoras conhecê-los, para planejar os encontros de intervenção que seriam realizados na sequência.

Em um segundo momento, no último encontro de intervenção, houve a proposta de produção de uma narrativa escrita, relatando as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo principal de que falassem sobre as contribuições da música para as suas aprendizagens.

Ainda após todo esse processo, com a finalização dos encontros, novas conversas individuais foram realizadas com as crianças, com o objetivo de retomar o que os alunos pensam sobre si e sobre as contribuições da música para os seus processos de alfabetização. Algumas conversas foram realizadas no final de 2016, outras, no início de 2017, como o caso de Emanuel⁷, cujas narrativas apresentamos na sequência.

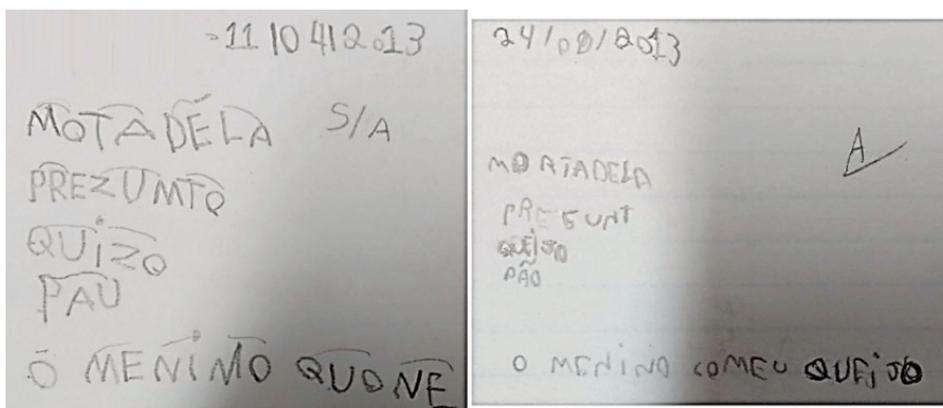
3 APRESENTAÇÃO DE EMANUEL ANTES DOS ENCONTROS DE INTERVENÇÃO

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 no fim do ano

⁷ Os nomes apresentados aqui são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

já estava alfabetizado. 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.

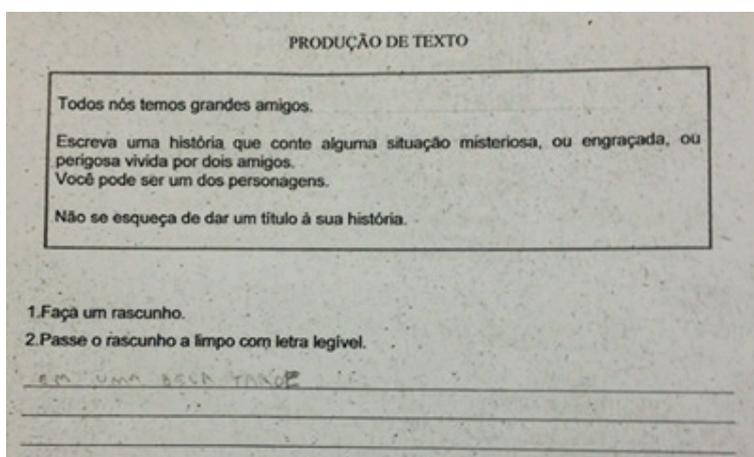
Figura 1 – Caderno de Produção Escrita de Emanuel, em abril de 2013, quando cursava o 1º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Observamos na Figura 1 que Emanuel apresentava, no 1º ano do Ensino Fundamental, 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 de 2013, 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 2 - Caderno de Produção Escrita de Emanuel, em agosto de 2013, quando cursava o 1º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

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 2, 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 para identificar sinais 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 sua professora se ela sentiu alguma melhora no menino, e ela respondeu “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, uma das pesquisadoras 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 apresentasse para a sala os resultados; 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: “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.

Observa-se, então, que o material empírico inicialmente coletado caracterizou Emanuel como superdotado, autista, apático, que se recusa a fazer qualquer forma de registro, que dorme em sala de aula, que detesta estar participando de alguma coisa, que não gosta e não quer fazer nada (apenas quando ele se interessa pelo assunto), que fica muito parado, que não tem reação, não tem interesse, não se envolve, não se socializa com nin-

guém, não tem amigos, não se dispõe a fazer amizades, que vive muito isolado, que se põe de lado, que anda sozinho, enfim, que se exclui. Soma-se a esses aspectos, o fato de a coordenadora dizer que Emanuel foi expulso de outra escola porque tinha um perfil de agressividade.

Na observação inicial da sala de Emanuel, foi possível confirmar que o aluno realmente não faz produções textuais e atividades. Ele se mostra muito quieto, cabisbaixo, com olhar vago, calado e sozinho. Entretanto, comportamentos referentes à superdotação, características autistas e a agressividade não foram observados.

Diante do perfil de Emanuel traçado pela professora e pela coordenadora, apresentamos a seguir, a opção metodológica de uso de narrativas como possibilidade de reflexão e tomada de consciência para a aprendizagem.

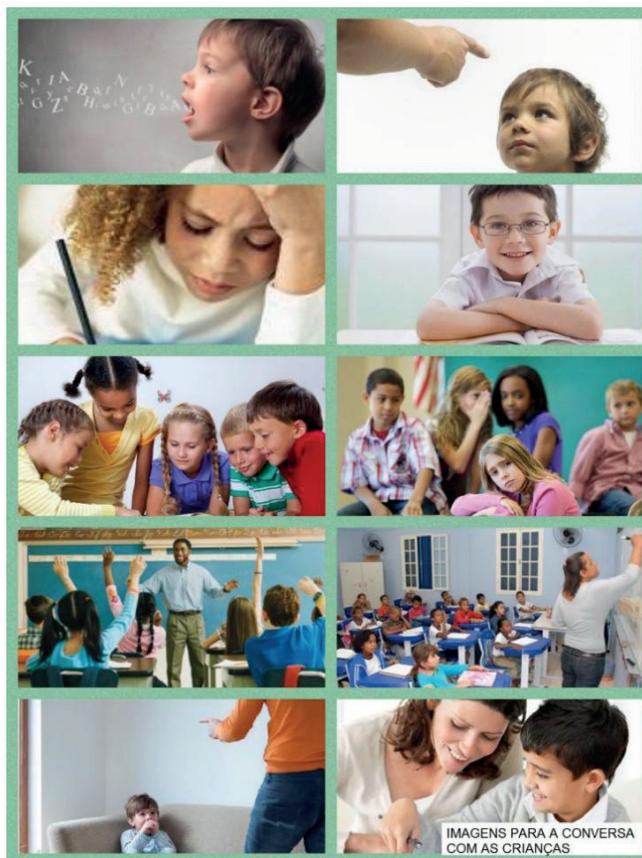
4 A NARRATIVA COMO RECURSO METODOLÓGICO

No que se refere às narrativas orais, foram criados dois momentos de conversa individual com cada um dos alunos: o primeiro antes dos encontros de intervenção e o segundo após sua finalização e o segundo após sua finalização, no início do ano seguinte, em março de 2017; e um momento oral coletivo seguindo de uma narrativa individual escrita. Os momentos de conversa aconteceram quando a coordenadora indicava ser conveniente para os alunos. Assim, os dias, horários e locais foram variados. As conversas individuais com Emanuel aconteceram na sala da coordenadora, onde estavam presentes apenas as pesquisadoras e o aluno. O momento coletivo seguido de uma narrativa escrita aconteceu no último encontro de intervenção, em dezembro de 2016.

Cabe considerar que, por se tratar de um estudo realizado com crianças, é importante que esse momento inicial proporcione um ambiente de confiabilidade no qual possam se expressar sem constrangimentos. Por esse motivo, a conversa inicial com esses participantes pautou-se por questões mais amplas e, a partir delas, as crianças puderam falar sobre suas experiências passadas e atuais sobre o processo de alfabetização. Como resultado, obtivemos uma primeira narrativa de cada uma delas.

Segundo Solon et al.(2008, p. 218), na conversa com crianças não é possível limitar-se apenas a um tipo de linguagem, pois ela “expressa seu modo particular de pensamento por diversas modalidades de comunicação”. Dessa forma, a conversa inicial (antes dos encontros de intervenção) lançou mão de alguns recursos, como o apoio de imagens (Figura 3) e a 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 das pesquisadoras 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.

Figura 3 – Imagens disponibilizadas aos alunos no momento das conversas iniciais.



Fontes organizadas da esquerda para a direita e de cima para baixo⁸.

As pesquisadoras conduziram esse momento inicial a partir de um roteiro pré-definido com tópicos que norteariam a conversa, mas, também, através de uma “escuta sensível” para que pudesse ampliar as problemáticas e permitir que os participantes pudessem falar sobre as suas experiências. (SOUZA, 2007).

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

⁸ **Figura 1:** <http://maesamigas.com.br/wp-content/uploads/2013/09/toda-crianca-fala-errado-Custom.jpg>; **Figura 2:** http://4daddy.com.br/wp-content/uploads/2015/09/Manaus-Amazonas-autoritarismo-delinquentes-pesquisa_ACRIMA_20120222_0067_15.jpg; **Figura 3:** <http://blog.cancaonova.com/pensandobem/files/2007/07/prova-mania-2.JPG>; **Figura 4:** https://conteudo.imguol.com.br/2012/04/20/crianca-prova-estudante-estudar-aluno-oculos-filhos-pais-e-filhos-1334936880776_300x200.jpg; **Figura 5:** <http://www.revistaautadesouza.com/public/imagem/conteudo/ckfinder/images/crianc%C3%A7as%20estudando.jpg>; **Figura 6:** http://imguol.com/c/entretenimento/2014/01/24/criancas-bullying-escola-1390591915452_615x300.jpg; **Figura 7:** <http://2.bp.blogspot.com/KjnaFGV3COK/VbZimwL8WTI/AAAAAAAAABZ0/KTq-V5g-y9Y/s1600/043012-national-black-male-teacher.jpg>; **Figura 8:** <http://mensagens.culturamix.com/blog/wp-content/gallery/mensagens-de-homenagem-ao-professor1/mensagens-de-homenagem-ao-professor-08.jpg>; **Figura 9:** <http://cdn.doutissima.com.br/wp-content/uploads/2015/09/pais-autoritarios.jpg>; **Figura 10:** <http://midias.folhavoritoria.com.br/files/2014/11/3537570-o-papel-dos-pais-na-licao-de-casa.jpg>

Na conversa inicial com Emanuel é possível inferir que o aluno identifica a importância da leitura e da escrita na sua vida, quando uma das pesquisadoras pergunta se ler e escrever é importante. Ele explica:

Primeiro por que se a pessoa não souber ler, que nem em banheiro de banco assim sabe? Que ele tem um botão que é pra emergência e o outro que é pra dar descarga (risos). [...] Aí, se a pessoa não souber ler, que em cima tem a plaquinha “botão”... é... “em caso de emergência aperte o botão”. [...] Aí a pessoa pode acabar confundindo. (Narrativa inicial de Emanuel, 2016).

Emanuel demonstra não só reconhecer a importância da leitura e da escrita no dia a dia, mas principalmente as suas finalidades, que no exemplo dado é informativa, indicativa. Da mesma forma, o gosto pela leitura e pela escrita se identifica quando Emanuel especifica que gosta de ler gibis da turma da Mônica jovem:

(Pesq.) Você gosta de ler e escrever?
(Emanuel faz sinal positivo com a cabeça e continua) Sabe esses gibis, assim, de turma da Mônica? [...] Então, eu gosto de turma da Mônica jovem. Que também tem aquelas partes no final que ele tem cheio de caça palavras, essas coisas (Narrativa inicial de Emanuel, 2016).

Entretanto, é possível notar uma ênfase na cópia descontextualizada como atividade escolar em sua sala de aula quando uma das pesquisadoras pede para que o aluno suponha que é professor e crie uma atividade. Como resposta, ele reproduz o modelo de sua sala de aula e não considera aquilo que diz gostar (gibis):

(Pesq.) Então vamos supor que você é um professor e tem que criar uma atividade de leitura e escrita para seus alunos. Teria gibi?
(Emanuel) Na verdade... A parte seria eles pegarem um livro e escolher alguma coisa. Pegar um livro e escolher alguma coisa pra eles copiar.
(Pesq.) Sua professora dá bastante cópia? (Emanuel faz sinal positivo com a cabeça)
(Pesq.) O que mais que ela dá de português?
(Emanuel) Hum, produção de texto, e... o resto é tudo... de escrita é tudo... tudo a gente tem que copiar.
(Pesq.) E você gosta?
(Emanuel) Não muito, porque às vezes ela dá demais. Às vezes a gente faz muita coisa no dia e até a rotina fica gigante (Narrativa inicial de Emanuel, 2016).

A fala de Emanuel parece se justificar quando uma das pesquisadoras lhe questiona como é a sua sala de aula e ele escolhe a imagem de crianças sentadas em fileiras com uma professora virada para a lousa passando lição para copiar. Ele explica “As meninas,

por exemplo, algumas meninas são desse tipo: estudiosas (seleciona a Figura 4). Os outros, o resto das crianças, é tudo bagunceiro. Mais ou menos assim (seleciona a Figura 5)”.

Figura 4 – Imagem selecionada por Emanuel



Fonte:[http://mensagens.culturamix.com/blog/wp-content/gallery/mensagens-de-homenagem-ao-professor1 / mensagens-de-homenagem -ao-professor-08.jpg](http://mensagens.culturamix.com/blog/wp-content/gallery/mensagens-de-homenagem-ao-professor1/mensagens-de-homenagem-ao-professor-08.jpg)

Figura 5 – Imagem selecionada por Emanuel



Fonte:[http://2.bp.blogspot.com/KjnaFGV3COK/VbZimwL8WTI /AAAAAAAAABZ0/KTq-V5g-y9Y/s1600/043012-national-black-male-teacher.jpg](http://2.bp.blogspot.com/KjnaFGV3COK/VbZimwL8WTI/AAAAAAAAABZ0/KTq-V5g-y9Y/s1600/043012-national-black-male-teacher.jpg)

A partir da escolha de imagens e da fala do aluno, podemos interpretar que, para ele, as crianças que copiam e se mantêm com seus movimentos controlados são “estudiosas”, mas aquelas que participam são “bagunceiras” – o que pode refletir uma compreensão de

que para ser estudioso, é preciso estar em silêncio e receber os conhecimentos passivamente do seu professor. Assim, a apatia (palavra utilizada para caracterizar Emanuel pela coordenadora e sua professora) pode ser explicada tanto por essa compreensão que ele apresenta ter sobre estudar (ficar quieto), como pela sua afirmação sobre gostar “só um pouco” da escola (pois as broncas, o controle e os gritos lhe desagradam).

Em relação às suas atividades, Emanuel diz:

(Pesq.) Mas na hora que você tem que fazer lição, você faz?

(Emanuel) Hum... às vezes... hum, não, às vezes não.

(Pesq.) Por quê?

(Emanuel) Por que eu... Sei lá.

(Pesq.) Mas isso não é ruim?

(Emanuel faz sinal positivo com a cabeça)

(Pesq.) E daí você não acha melhor fazer?

(Emanuel) Ai só que agora todo mundo tá falando que eu já tô melhorando nisso

(Narrativa inicial de Emanuel, 2016).

Observa-se o gosto por ciências quando o aluno revela que gosta de estudar e tem o desejo de participar de uma feira de ciências:

(Emanuel) Eu gosto mesmo é de ciências, sabe? E também, sabe o que eu queria, que está faltando nessa escola? [...] Que eu encontro em outras escolas, mas nessa daqui não? Uma coisa boa: feira de ciências. Eu aprendo várias coisas em vídeo que eu vejo na internet assim pra quando tiver uma feira de ciências por aqui eu ter uma boa nota. E eu nunca vi nenhuma aqui (Narrativa inicial de Emanuel, 2016).

Quando uma das pesquisadoras questiona a visão que Emanuel tem de sua escola – apesar do mesmo citar que a considera um espaço “legal” –, destaca episódios nada agradáveis, como os relacionados a alguns colegas:

(Emanuel) Hum... É um lugar legal, eu até gosto um pouco daqui, mas... não muito. Por causa de uns certos meninos que ficam me irritando desde o primeiro ano. [...] 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. (Narrativa inicial de Emanuel, 2016).

Tal situação pode ter influenciado a escolha de imagens para caracterizá-lo. Apesar de se considerar um aluno brincalhão, selecionou a imagem de uma criança em silêncio (Figura 6) e a imagem referente ao bullying (Figura 7) para lhe representar na sala de aula:

Figura 6 – Imagem selecionada por Emanuel



Fonte:http://4daddy.com.br/wp-content/uploads/2015/09/Manaus-Amazonas-autoritarismo-delinquentes-pesquisa_ACRIMA_20120222_0067_15.jpg

Figura 7 – Imagem selecionada por Emanuel



Fonte://imguol.com/c/entretenimento/2014/01/24/criancas-bullying-escola-1390591915452_615x300.jpg

Inferimos que, talvez, tenha optado por ficar calado em vez de tentar explicar o que acontecera nas situações entre ele e os colegas. Emanuel também escolhe outra imagem (Figura 8) para que possa concluir sua fala, confirmando a caracterização que possui sobre ser um aluno estudioso. Contudo, afirma que aprendia muitas coisas assistindo a vídeos do

YouTube⁹, concluindo que esse era o motivo de a professora notar que ele “tem um nível a mais de inteligência”.

Figura 8 – Imagem selecionada por Emanuel



Fonte: https://conteudo.imguol.com.br/2012/04/20/crianca-prova-estudante-estudar-aluno-oculos-filhos-pais-e-filhos-1334936880776_300x200.jpgx

(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 [...] 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 [...] 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. (Narrativa inicial de Emanuel, 2016).

Como já mencionado pela coordenadora, a questão familiar na vida de Emanuel é bastante difícil. Ele falou sobre seus familiares na conversa inicial, explicando que eles o ajudavam, e completou “mas não tem muito tempo pra mim, porque a minha mãe ela tem

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

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”. Ele seleciona a imagem a seguir (Figura 9) para completar a sua fala:

Figura 9 – Imagem selecionada por Emanuel



Fonte: <http://midias.folhavoria.com.br/files/2014/11/3537570-o-papel-dos-pais-na-licao-de-casa.jpg>

Após a conversa inicial, conforme dito anteriormente, outro momento em que Emanuel se expressa narrativamente foi durante 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 uma das pesquisadoras 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, 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, as pesquisadoras encorajaram as crianças a escreverem suas próprias histórias, abrindo espaço para ouvirem/lerem os seus pontos de vista sobre suas experiências com o grupo. Na conversa que antecedeu a produção escrita da narrativa, as crianças puderam falar livremente sobre o que se lembravam e, completar as lembranças dos colegas. Portanto, novamente as conversas foram utilizadas buscando

criar um contexto significativo para os alunos dialogarem, permitindo valorizar as suas experiências individuais e também as vividas com as pessoas com as quais convivem. Além disso, narrar tais experiências trouxe materialidade para perceberem o próprio desenvolvimento e o desenvolvimento de seus colegas, a partir da tomada de consciência de suas aprendizagens.

As falas de Emanuel na conversa com uma das pesquisadoras e com o grupo foram as seguintes:

(Pesq.) Agora, eu queria que cada um falasse sobre as experiências que tiveram aqui. Porque hoje é um momento pra gente relembrar tudo o que a gente viveu. Então, quem lembra um pouco do primeiro dia que me viu? [...]

(Emanuel) Eu lembro que eu tava no refeitório, tomando lanche, e ela apareceu lá e sentou na minha frente [...]

(Pesq.) 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).

(Outro participante – 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?

(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 de uma das pesquisadoras) Professora! Antes eu não sabia onde ficava o P, o M, o N (Encontro de intervenção, 2016).

Na discussão em grupo, o aluno Emanuel chama a atenção de uma das pesquisadoras 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.

A conversa foi seguida da leitura de uma narrativa preparada previamente pelas pesquisadoras, contando tudo o que foi vivenciado com as crianças para envolvê-las com a proposta, servir de referência de como contar e favorecer o movimento de rememoração, a partir da exploração dos momentos vividos e das aprendizagens obtidas no decorrer das intervenções realizadas.

A seguir apresenta-se a produção do relato escrito de Emanuel:

Figura 10 – Relato escrito Emanuel

Quando minha vida mudou

Olá meu nome é [redacted] 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.

Fonte: Acervo das pesquisadoras.

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.

Observamos na narrativa escrita de Emanuel como ele venceu a forte resistência de escrever e reconheceu um momento de mudança em sua vida, tanto em relação às aprendizagens referentes à linguagem escrita – “Antes eu não sabia onde ficava o P, o M, o N” –, como em relação à integração com o grupo – “eu era rejeitado por muitas pessoas”, “[hoje] estamos todos aqui” e “eu tenho vários amigos”.

É importante salientar que, mesmo que o texto do aluno ainda apresente questões a serem vencidas, podemos observar que ele passou a se permitir escrever. Além disso, passou a utilizar os conhecimentos produzidos durante os encontros para levantar hipóteses e realizar a produção escrita. Da mesma forma, observamos um movimento interdiscursivo e intertextual. “Movimento interdiscursivo porque trabalhado no espaço de elaboração, de interação enunciativa, na relação dialógica entre as crianças. Movimento intertextual porque incorpora os dizeres de outros, articula várias vozes” (SMOLKA, 2008, p.97). Assim, o que as crianças contam, no geral, faz relação com suas experiências nos encontros e o que eles proporcionaram.

Vale destacar que nos encontros de intervenção, a ação “não participativa” de Emanuel fez parte dos dois primeiros dias de atividades. O aluno mostrou muitas mudanças. No início, era frequente ele se esconder embaixo da mesa para não conversar com uma das pesquisadoras. Entretanto, com o tempo, foi possível conquistar sua confiança e ele 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 esquecer de trazer o desenho para o próximo 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. A ação de escrever na lousa foi importante, já que ele passou a interagir ainda mais com o grupo.

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 quando precisávamos que escrevesse algo na lousa e passou a ajudar seus colegas em várias situações – cantando as paródias que foram construídas para servirem de auxiliar de memória para algumas regras ortográficas, como o 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 demonstraram que estava enfrentando suas dificuldades de socialização.

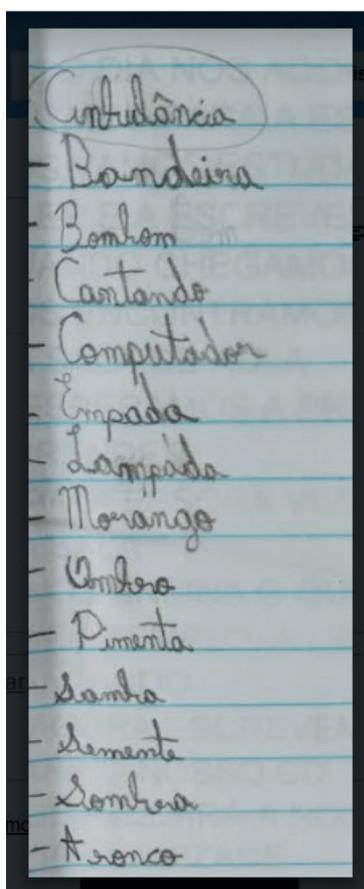
É preciso considerar que a mediação do outro também é de extrema importância para o desenvolvimento do ser, já que envolve o intercâmbio social. Assim, Emanuel assumiu uma postura de mediador, atuando na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1991) de seus colegas.

Outro aspecto a se destacar é que, por não produzir escritas, em seu caderno de produção, anteriormente aos encontros de intervenção, podemos considerar que talvez a escola não tivesse pistas reais sobre a fase de desenvolvimento em que a sua escrita

se encontrava. Nesse sentido, a partir do momento em que Emanuel passou a escrever nos encontros, ficou claro que ele, como qualquer criança em fase de alfabetização, ainda precisava resolver problemas relacionados a algumas questões ortográficas da língua. Na escrita do cabeçalho que elaborou voluntariamente para os nossos encontros, registrou CANPINAS e SETENBRO.

Assim, observando que Emanuel e outros alunos não dominavam o uso do M antes de P e B, foram planejados encontros voltados para essa regularidade ortográfica. A produção escrita desse aluno (que pode ser vista na Figura 11) mostra que houve a compreensão desse aspecto:

Figura 11 – Escrita final de Emanuel



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

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

Com essas atividades é possível notar uma mudança em Emanuel, que passou a tomar consciência dos aspectos ortográficos trabalhados nos encontros. A Figura 11 representa uma escrita de palavras logo após o trabalho feito com a paródia que mencionava a regra que “antes do P e do B sempre vem o M” (FORNER, 2018, p. 141). Percebe-se que

a música o ajudou a realizar essa atividade e na construção de seu conhecimento, pois passou a realizar uma escrita com atenção a esses aspectos específicos.

Algo ainda mais interessante, é que Emanuel passou a ajudar seus colegas (principalmente nessa atividade) cantando a paródia que explorava tal questão ortográfica, para que os colegas entendessem como ele pensou.

(Emanuel) Professora, antes do P e do B sempre vem o M. Antes do P e do B (fala enfatizando as palavras). Como é T, é o N [a palavra de referência era CANTANDO].

(Pesq.) Isso [...]

(Outra participante começa a pensar falando – Cláudia): LA, LA, LA, L-N, PA, PA, PA, P [a palavra de referência era LÂMPADA].

(Pesq.) LAN

(Cláudia) A-N.

(Emanuel) Mas por que é o N? Que letra que vem depois?

(Outro participante – João) Ahhhh, agora entendi!

(Cláudia fica pensando e responde a questão de Emanuel) O P.

(Emanuel) o P e o A, PA. E por que é o N?

(Cláudia e Emanuel cantando) Antes do P e do B sempre vem o M.

(Emanuel) Entendeu? E depois?

(Cláudia) A.

(Emanuel) LÂMPADA.

(Cláudia) D-A.

(Emanuel) Assim fica fácil né? [...] (Emanuel continua a ajudar Cláudia durante toda a atividade) [...] Ô professora, a Cláudia já tá ficando melhor, olha.

(Pesq.) Muito legal! É por causa da sua ajuda. Muito legal mesmo!

(Emanuel falando para outro participante – Kaique): O Kaique quer uma dica? Quando você confundir uma letra, você para. Primeiro você segura o lápis na mão, porque você sabe que não pode soltar quando você tá escrevendo letra cursiva né? Então, aí cê para, pensa um pouquinho, e depois continua. [...] Kaique, quer uma dica? Se você cantar a música bem devagar você vai entender (Encontro de Intervenção, 2016).

Assim, durante os nossos encontros, Emanuel passou a produzir os textos que até então inexistiam em seu caderno de produção. Essa mudança se confirma com a entrevista final com a sua professora, que disse que ele caprichou no bimestre, mostrando que em seu caderno de produção 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 aquela 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 [...] (FORNER, 2018, p. 191-192).

Permitir que Emanuel se manifestasse e se expressasse; possibilitar que ele construísse com o grupo uma nova forma de trabalhar em sala de aula; acolher e considerar as suas realidades; valorizar as suas ações, aceitar sua ajuda mostrando que ele era importante para todos naquele grupo foram aspectos que moveram os encontros de intervenção e permitiram que o mesmo mudasse seu comportamento em sala de aula.

Vale lembrar que Vigotski (1996, p. 150, tradução nossa) 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 a lei genética geral do desenvolvimento cultural do seguinte modo: toda função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, no início entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica [...]. Atrás de todas as funções superiores e suas relações se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas.

Reconhecendo a importância da interação com o outro na construção do conhecimento, durante os encontros de intervenção, as crianças eram livres não só para expor dúvidas e hipóteses, mas para fazer comentários e também ajudar os colegas.

Os encontros de intervenção foram encerrados em dezembro de 2016. Em março de 2017, as pesquisadoras voltaram à escola para observar como os alunos estavam e conversar com os mesmos, dessa vez, sem um roteiro prévio. Esse foi outro momento em que Emanuel se expressou narrativamente.

Nessa conversa final com Emanuel vale destacar que agora, cursando o 5º ano do Ensino Fundamental, ele considera que as aulas são as mesmas, inclusive com a recorrência de cópias da lousa ou dos livros:

(Emanuel) Na verdade, continua praticamente a mesma aula, os mesmos alunos, bastante coisa pra copiar. [...] Elas chegam ali, elas fazem a chamada, explicam pra gente o que vai fazer, entrega os livros e a gente faz as cópias e responde. (Narrativa final de Emanuel, 2017).

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 (1985). 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 participante e 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.

É importante destacar também, que a forma como as pessoas internalizam as experiências vividas afetam os sujeitos. Vigotski afirmou que, apesar de as emoções serem um processo psíquico, subjetivo, elas não são independentes “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.

Com base principalmente em 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).

Ao questionar Emanuel sobre os encontros, o aluno diz que gostou de quando houve o trabalho com a música Aquarela de Toquinho e Vinícius de Moraes. Diz, também, que se lembra do trabalho com as letras de canção e das atividades que consideravam as dificuldades que os alunos tinham. Outros aspectos que apresentaram mudanças, segundo a fala de Emanuel, foram destacados na conversa final: ele disse que melhorou a sua atenção; a timidez; e, passou a ter coragem. Em suas palavras:

(Emanuel) [...] 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 acor-

do sozinho com o celular despertando. Coloquei até ele pra fazer um show de luzes no teto do meu quarto (Narrativa final de Emanuel, 2017).

Para o aluno, aprender especificidades do funcionamento da escrita parece ter despertado sua atenção e vontade de continuar aprendendo. Nesse sentido, com base em Vigotski (1991), entendemos que há processos simbólicos muito importantes na infância, mas esses só se desenvolverão se a criança puder vivenciar relações sociais que lhe possibilitem apreender tais aspectos.

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.

Portanto, nas narrativas, Emanuel tomou consciência das mudanças que aconteceram com ele. Entendemos que dessa forma, foi possível dar voz para uma criança que demonstrou não ter tido a oportunidade de expor suas inquietações para a escola. Assim, foi possível notar que o aluno não era agressivo ou apático, mas sim, que sofria experiências ruins com seus colegas.

Essas mudanças citadas envolvem o posicionamento desses alunos diante do grupo, pois passaram a participar, discutir, opinar, sugerir e apresentaram uma disposição para a leitura e a escrita. Nesse sentido, 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.

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, também, que 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.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas possibilitaram não só o reconhecimento da realidade vivenciada por Emanuel, ao poder narrar suas experiências passadas e atuais, mas também a tomada de consciência de suas mudanças, em relação à maneira de compreender a si próprio e aos

seus colegas. Além disso, permitiu às pesquisadoras, investigarem como os alunos deram forma à suas experiências com as intervenções.

Por meio das narrativas, Emanuel demonstrou ter tomado conhecimento dos saberes que produziu durante os encontros de intervenção. Pode-se, portanto, assumir esse procedimento metodológico como um recurso para a produção de um material empírico reflexivo que possibilita a formação do sujeito.

REFERÊNCIAS

CLANDININ, D. J., CONNELLY, F. M. **Pesquisa Narrativa**: expectativas e histórias na pesquisa qualitativa. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

CRECCI, V. M. **Desenvolvimento profissional de educadores matemáticos participantes de uma comunidade fronteiriça entre escola e universidade**. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/305047>>. Acesso em 15 mar. 2018.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1/2, jan., 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 mar. 2018.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, pp.359-371., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=en &nrm=iso>. Acesso em 15 mar. 2018.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Nacional, 1976. 136 p.(Coleção Educadores). ISBN 978-85-7019-558-6. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de Formação: origens significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v.10, n.19, jan./jun., 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929/1966>>. Acesso em 15 mar. 2018.

FORNER, Vivian Annicchini. **Linguagem escrita e música**: possibilidades para o processo de alfabetização. 2018. 211p. Dissertação(Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. **Ciência & Educação**, v.11, n.2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/12.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2018.

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.

LIMA, E. A.; CASTRO, R. M. Narrativas e atividade docente: perspectivas e desafios metodológicos para a pesquisa em educação e formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.14, n.41, p. 81-100, jan./abr., 2014. Disponível em: < www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?d-d99=pdf&dd1=12615>. Acesso em 15 mar. 2018.

OLIVEIRA, R. M. M. A. Narrativas: contribuições para a formação de professores, para as práticas pedagógicas e para a pesquisa em educação. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v.20, n.43, p. 289-305, maio/ago., 2011. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacao-publica/article/view/307>>. Acesso em 15 mar. 2018.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C.; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa auto(biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr., 2011. Disponível em:<http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/6461/art_VICENTINI_Entre_a_vida_e_a_formacao_pesquisa_2011.pdf?sequence=1>. Acesso em 15 mar. 2018.

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).

SOLON, L. A. G.; COSTA, N. R. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Conversando com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.204-224.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In NASCIMENTO, A.; HE-TKOWSKI, T. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2018.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2000. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252287>>. Acesso em 15 mar. 2018.

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, jul./ dez., 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/933>>. Acesso em 15 mar. 2018.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: <<http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Madrid: Visor, 1996. Disponível em: <http://bdigital.bnjm.cu/docs/libros/PROCE12192/Obras%20Escogidas%20t.%20I.pdf>>. Acesso em 15 mar. 2018.